



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

**ROSANGELA PEZENTE**

**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E A CONSTRUÇÃO DO  
ESPAÇO PÚBLICO PARA A APRENDIZAGEM E O  
EXERCÍCIO DA CIDADANIA:  
REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA UTÓPICA**

---

Londrina  
2006

**ROSANGELA PEZENTE**

**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E A CONSTRUÇÃO DO  
ESPAÇO PÚBLICO PARA A APRENDIZAGEM E O  
EXERCÍCIO DA CIDADANIA:  
REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA UTÓPICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós  
Graduação em Estudos da Linguagem, da  
Universidade Estadual de Londrina, como  
requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Alba Maria Perfeito

Londrina  
2006

**ROSANGELA PEZENTE**

**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E A CONSTRUÇÃO DO  
ESPAÇO PÚBLICO PARA A APRENDIZAGEM E O  
EXERCÍCIO DA CIDADANIA:  
REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA UTÓPICA**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Alba Maria Perfeito  
UEL / CCH / LET – Orientadora

---

Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali  
LAEL / USP – São Paulo

---

Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez  
UEL / CCH / LEM

Londrina, 28 de Agosto de 2006.

## **DEDICATÓRIA**

A DEUS, realizador de todas as coisas, a  
minha família, presença constante e aos  
meus alunos, razão única deste trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pela força para realizar mais esta utopia.

Aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, do Colégio Estadual Tsuru Oguido, pela colaboração, confiança e todo carinho presente em nossa convivência diária durante o período que vivenciamos essa mágica relação entre professora e alunos.

A minha família, por ter me ensinado o significado das palavras dignidade e colaboração. A minhas irmãs Rita, Maria e Cristina, pelo apoio e ajuda incondicionais ofertados na reta final.

A professora Elaine Mateus, pelo respeito e confiança demonstrados pelo meu trabalho e principalmente pelo questionamento constante e construtivo.

A todos os meus professores, grandes responsáveis pelo meu desenvolvimento intelectual.

Aos professores e amigos de curso, os quais me ajudaram a descobrir quão precioso é o encontro.

A Beatriz, Giovana e aos meus alunos Leonel e Jéssica pela colaboração para a realização de parte deste trabalho.

Aos meus amigos Leandro Tadeu, Fátima, Vilma, Clicy pela grande contribuição ao meu desenvolvimento pessoal.

## Sangrando

Quando eu soltar a minha voz,  
Por favor entenda que palavra por palavra  
Eis aqui uma pessoa se entregando.  
Coração na boca, peito aberto,  
Vou sangrando.  
São as lutas desta nossa vida,  
Que eu estou cantando.  
Quando eu abrir minha garganta,  
Essa força tanta.  
Tudo que você ouvir esteja certa  
Estarei vivendo.  
Veja o brilho dos meus olhos  
E o tremor das minhas mãos  
E o meu corpo tão suado  
Transbordando toda raça e emoção.  
E se eu chorar e o sal molhar o meu sorriso,  
Não se espante e cante  
Que o teu canto é minha força prá cantar,  
Quando eu soltar a minha voz,  
Por favor entenda,  
Que é apenas o meu jeito de viver,  
O que é amar.

Gonzaguinha

PEZENTE, Rosangela. **O ensino da língua inglesa e a construção do espaço público para a aprendizagem e o exercício da cidadania:** reflexões sobre uma experiência utópica. Londrina, 2006. 172f. Dissertação (Mestrado em Estudo da Linguagens) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2006.

## RESUMO

Acreditando que o processo de emancipação dos indivíduos, bem como a apropriação da dignidade inerente a todo ser humano, são elementos instituidores da concepção de cidadania como participação individual no espaço público, este trabalho se apresenta como uma iniciativa para identificar as possibilidades existentes para a viabilização da formação de cidadãos conscientes, críticos e agentes. Diante da percepção de que uma sociedade civil atuante pressupõe fundamentalmente o fortalecimento dos indivíduos que a compõem, sobretudo, daqueles que são materialmente menos favorecidos, acreditamos que a proposta de educação para a libertação de Paulo Freire (1977; 1992) se constitui numa alternativa potencial e factível. Dessa forma, defendemos a idéia da educação como elemento-chave para o processo de emancipação dos indivíduos. E para que tal processo se torne realidade advogamos em favor da adoção de um novo paradigma de educação escolar. Um modelo que priorize a aprendizagem das práticas cidadãs por meio da participação efetiva no espaço público dentro e fora da sala de aula. Neste sentido, nossa pesquisa, apresenta uma análise dos principais documentos oficiais norteadores da educação escolar a fim de examinar de que maneira tais orientações convergem ou não para a efetivação do modelo educacional aqui defendidos. Do mesmo modo, esta investigação, que se insere no âmbito dos estudos da linguagem, tem por objetivo verificar os modos de participação, os quais se configuram nas ações de linguagem dos participantes desta pesquisa. Por meio da análise das práticas discursivas, isto é, dos tipos de instruções e interações nas aulas de língua inglesa, pretendemos averiguar se há a predominância das práticas dialogizantes ou das monologizantes, além de constatar as potencialidades da sala de aula como um espaço público para o desenvolvimento de uma educação voltada para cidadania crítica e agente. Assim sendo, os pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho são os conceitos de cidadania de Arendt (1979,1997); os princípios educação libertadora de Paulo Freire (1977,1992); a concepção de dialogia de Bakhtin (1981, 1988, 1992, 2000) e a classificação das instruções e interações de sala propostas por Nystrand et. al. (1997, 2001). São participantes deste estudo a professora – pesquisadora de uma escola pública da região oeste da cidade de Londrina e seus alunos do 3º ano do Ensino Médio. Os dados foram coletados por meio de videograções das aulas de língua inglesa, ministradas durante terceiro bimestre do ano letivo de 2004, e subseqüentes transcrições. Os dados apontam para a existência de meios potenciais que permitem a adoção de um paradigma dialógico e emancipador de educação, o que em suma se constitui numa educação para cidadania. Além de indicar que a exploração desses meios potenciais exige uma transformação nas práticas cotidianas de sala de aula.

**Palavras-Chave:** Educação. Cidadania. Dialogismo.

PEZENTE, Rosangela. **The education of the English language and the construction of the public space for the learning and the exercise of the citizenship**: reflections on a utopica experience. Londrina, 2006. 172f. Dissertation (Master in Study of the Languages) - State University of Londrina. Londrina, 2006.

## ABSTRACT

Based on the belief on emancipation process of individuals and the appropriation of their dignity, which is inherent to all human being, are fundamental elements of the citizenship conception as individual participation in a public space, this work presents itself as an initiative to find out existing possibilities to make formation of critical and active citizenship education. Faced with the perception that an active civil society presupposes basically, empowerment of its members, mainly, of those who are economically disprivileged, we believe that Paulo Freire's (1977; 1992) proposal of education as practice to freedom would be a potential and viable alternative. Thus, we support the assumption that education is a key element for the individuals' emancipation process. We also advocate for the adoption of a new school education paradigm. An educational model that prioritizes citizen practice learning through effective students' participation inside and outside of the classroom public space. Therefore, our research analyses some of the of main official documents which serve as guideline to school education with the aim of verifying how these instructions converge or not on new educational models that we are searching for. Furthermore, this investigation in the language study area aims at researching participation modes, which are language actions of the participants of this work. Through the discursive practices analysis, that is, the analysis of English language classroom instructions and interactions, we intent to find out if there is a predominance of dialogic or monologic practice and to identify the existence of potentialities of the classroom as a public space to the development of the critical and active citizenship education. Thus the study is rooted in the Arendt's citizenship definition (1979,1997); in Paulo Freire's principles of education to freedom (1977,1992); in Bakhtin's dialogic conception (1981, 1988, 1992,2000) and in Nystrand's et al. types of classroom instruction and interaction (1997, 2001). The participants of this research are the teacher-researcher of a public school of the east area of the city of Londrina and her secondary pupils. Data was collected through English classes recording during third bimester of 2004 school year. Data shows that are potential elements in order to adopt an educational paradigm for emancipation, which means citizenship education. Besides it indicates that these transformations demand changes in daily classroom practices.

**Keywords:** Education. Citizenship. Dialogism.



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	– Síntese do Capítulo I.....	72
<b>Quadro 2</b>	– Síntese – Análise dos Documentos Oficiais.....	99
<b>Quadro 3</b>	– Excerto de Transcrição de Aula – 16.09.2004 .....	103
<b>Quadro 4</b>	– Excerto de Transcrição de Aula – 23.09.2004 .....	104
<b>Quadro 5</b>	– Excerto de Transcrição de Aula – 16.09.2004 .....	106
<b>Quadro 6</b>	– Excerto de Transcrição de Aula – 30.09.2004 .....	106
<b>Quadro 7</b>	– Excerto de Transcrição de Aula – 30.09.2004 .....	107
<b>Quadro 8</b>	– Excerto de Transcrição de Aula – 07.10.2004 .....	108
<b>Quadro 9</b>	– Análise dos Turnos de Voz .....	110
<b>Quadro 10</b>	– Excerto de Transcrição de Aula – 09.09.2004 .....	113
<b>Quadro 11</b>	– Excerto de Transcrição de Aula – 09.09.2004 .....	114
<b>Quadro 12</b>	– Excerto de Transcrição de Aula – 09.09.2004 .....	114
<b>Quadro 13</b>	– Excerto de Transcrição de Aula – 30.09.2004 .....	116
<b>Quadro 14</b>	– Excerto de Transcrição de Aula – 30.09.2004 .....	117
<b>Quadro 15</b>	– Excerto de Transcrição de Aula – 30.09.2004 .....	118
<b>Quadro 16</b>	– Excerto de Transcrição de Aula – 30.09.2004 .....	118
<b>Quadro 17</b>	– Excerto de Transcrição de Aula – 30.09.2004 .....	120
<b>Quadro 18</b>	– Excerto de Transcrição de Aula – 30.09.2004 .....	121
<b>Quadro 19</b>	– Excerto de Transcrição de Aula – 30.09.2004 .....	122
<b>Quadro 20</b>	– Excerto de Transcrição de Aula – 30.09.2004 .....	123

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPITULO I</b> .....	21
<b>2 CIDADANIA, EDUCAÇÃO E LINGUAGEM</b> .....	22
2.1 CIDADANIA: DIGNIDADE E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA.....	24
2.1.1 De Qual Cidadania Estamos Falando? .....	24
2.1.1.1 Cidadania Passiva, Ativa... ou Simplesmente Cidadania .....	25
2.1.1.2 Expandindo Os Conceitos Liberal e Republicano de Cidadania.....	34
2.1.1.3 Acesso ao Espaço Público e a Concepção Utópica de Cidadania.....	35
2.2 EDUCAÇÃO: UM ELEMENTO ESSENCIAL À EMANCIPAÇÃO.....	40
2.2.1 Educação: Um Passado Sempre Presente .....	43
2.2.2 Os Modelos Educacionais e a Constituição do Cidadão .....	47
2.2.2.1 A Educação a Serviço da Alienação ou da Emancipação? .....	47
2.3 LINGUAGEM E DIALOGISMO: UM ESPAÇO PARA A VOZ DO CIDADÃO .....	53
2.3.1 Cidadania e o Ensino e Aprendizagem de Línguas.....	54
2.3.1.1 Cidadania e o Ensino E Aprendizagem de Língua Inglesa.....	56
2.3.2 As Concepções de Linguagem e a Formação do Cidadão .....	59
2.3.3 As Interações de Sala de Aula .....	63
2.3.3.1 Dialogia e as Interações de Sala de Aula.....	64
2.3.3.2 As Práticas Monologizantes e/ou Dialogizantes de Sala de Aula.....	66
<b>CAPÍTULO II</b> .....	73
<b>3 UM MÉTODO EM BUSCA DA DIALOGIA</b> .....	74
3.1 A PESQUISA COMO INSTRUMENTO TRANSFORMADOR DAS PRÁTICAS SOCIAIS.....	74
3.2 O CONTEXTO ESCOLAR .....	77
3.3 OS PARTICIPANTES: UMA TURMA MUITO ESPECIAL .....	78
3.4 AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA E A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS .....	79
3.4.1 O Início das Atividades.....	80
3.4.2 Os Instrumentos de Coleta e a Seleção para Análise .....	82
3.4.3 Os Procedimentos de Análise .....	84

<b>CAPÍTULO III</b> .....	86
<b>4 EXISTE ESPAÇO PARA CIDADANIA NAS AULAS DE INGLÊS</b> .....	87
4.1 AS ORIENTAÇÕES OFICIAIS: A ESCOLA NO PAPEL E O PAPEL DA ESCOLA.....	87
4.1.1 A Educação Escolar e o Ensino de Línguas Estrangeiras.....	92
4.1.2 Temas Transversais: Um movimento em Direção à Educação para a Cidadania.....	95
4.2 O ESPAÇO PÚBLICO SALA DE AULA.....	100
4.2.1 Resposta a uma Fala Monofônica .....	101
4.2.2 O Dialogismo entre os Interlocutores .....	102
4.2.3 O Dialogismo entre os Discursos .....	109
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	126
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	128
<b>APÊNDICES</b> .....	135
APÊNDICE A – Carta aos Pais .....	136
APÊNDICE B – Unidade Didática – Hero.....	139
APÊNDICE C – Transcrição das aulas de 09.09 e 30.09.2004.....	148
<b>ANEXOS</b> .....	162
ANEXO I – ABA lança campanha: O melhor do Brasil é o brasileiro .....	163
ANEXO II – Letras de músicas utilizadas na aula do dia 30.09.2004.....	167

## 1 INTRODUÇÃO

*Quando nós que somos da classe da trabalhadora, ou possuímos conhecimento proveniente dela, estamos na academia e partilhamos nossas perspectivas, nós subvertemos a tendência de priorizar os pensamentos, atitudes e experiências daqueles que são materialmente privilegiados.”*  
bell hooks (p.185).

### UMA PROFESSORA EM BUSCA DE UM ESPAÇO PÚBLICO DE AÇÃO

A linguagem, elemento essencial à vida humana, representa um paradoxo permanente, pois ela pode ao mesmo tempo, revelar ou esconder, manter ou transformar, aproximar ou distanciar as pessoas, fortalecer ou enfraquecer os guerreiros, dar voz ou silenciar, criar ou copiar, dar vida ou matar.

Utilizar a linguagem seja na sua forma escrita, oral, gestual ou imagética é se mostrar ao mundo.

Nesse sentido entendo este espaço como uma oportunidade para me revelar ao mundo de forma única e responsável, sem medo de deixar transparecer os significados construídos ao longo da minha vida e/ou a minha qualidade de ser inacabado, em constante processo de transformação.

Por isso, peço aos prováveis leitores deste texto, que ao lerem as construções de sentidos aqui apresentadas, o façam cientes que o meu objetivo principal e apenas compartilhá-los, visto que poderão perceber ao longo do trabalho, não pretendo e nem quero me revelar por meio de um discurso monológico, isto é, não alimento a pretensão de apresentar uma verdade única sobre o tema aqui abordado. Espero que, minha voz, já resultado de várias outras vozes, possa se encontrar com outras vozes, algumas dissonantes, outras não, e que juntas possamos formar um coro de vozes ativas, desafiadoras e principalmente, um coro de vozes preocupadas com o mundo, com o **SER HUMANO**, com o **AMOR**, com a **VIDA**.

Iniciei minha carreira há, mais ou menos, oito anos. Atuo como professora de língua inglesa, na escola pública, desde 1998. Embora ainda não

tenha completado uma década de magistério, sinto como se vivesse nesse contexto há muito mais tempo.

Todos os objetivos, que estabeleci para minha profissão estão intimamente ligados à história da minha vida escolar. Por isso, é preciso que eu retome alguns pontos importantes desta história a fim de proporcionar uma visão ampla da minha trajetória além de permitir uma melhor compreensão dos ideais que possivelmente permearão este trabalho. Não espero, no entanto, que este relato seja entendido como uma história de sucesso, e sim que consiga mostrar quão difícil é para uma pessoa de origem humilde forjar espaços de engajamento discursivo e, deste modo, de engajamento social, tanto nos espaços do cotidiano cultural quanto naqueles de produção profissional. Almejo que as palavras escolhidas para compor esta parte do trabalho, possam, ao menos, elucidar a luta constante contra a exclusão, a qual é submetida a grande maioria dos brasileiros pobres, principalmente no que diz respeito à educação, saúde, participação política efetiva (além do voto) entre outras.

Além disso, quero ressaltar o papel fundamental que a ESCOLA desempenhou em toda a minha trajetória e com isso justificar minha concepção da educação como processo de emancipação ou “libertação” nas palavras do mestre Paulo Freire (1992).

A ESCOLA, para mim, sempre foi, e ainda é, uma fonte inesgotável de esperança. Sempre vi, nela, a única possibilidade de transformação de meus sonhos em realidade. Na escola, estava a minha oportunidade de negar tudo aquilo que parecia que o destino já havia traçado para mim, isto é, as dificuldades, o processo contínuo de exclusão ao qual muitas pessoas são submetidas, e a falta de perspectivas que minavam meus sonhos de um futuro melhor, um a um.

Na ESCOLA vivi o melhor de minha vida, isto porque quando o mundo parecia negar meus direitos, a escola, na pessoa de minha professora me dizia: “Querer é poder”. Eu acreditei tão fortemente nessas palavras, que acabei ignorando todos os obstáculos que se apresentaram nessa caminhada. Caminhada essa, que se iniciou no primeiro dia em que coloquei meus pés na escola. De lá para cá muita coisa mudou, menos a fé no poder de transformar vidas que a educação carrega consigo.

Baseada nessa experiência, em 1998, dois anos após o término da minha graduação, iniciei meu trabalho como professora com muita disposição e

crente que poderia revolucionar o contexto escolar. Nessa época, lecionava para duas turmas de sétima série do período noturno em uma escola da periferia da cidade de Londrina. Então, ser uma professora revelou-se uma ação complexa, desafiante e, sobretudo muito difícil.

Os primeiros obstáculos a serem enfrentados foram: a falta de fluência e de conhecimento sistemático da língua inglesa, a falta de interesse dos alunos em aprender a língua e, principalmente, o fato de eu não estar preparada para lidar com tamanha complexidade e heterogeneidade, inerentes ao contexto da periferia. Faltava-me conhecimento didático e metodológico, sensibilidade para entender e me relacionar com os alunos e, especificamente, faltava o apoio de alguém mais experiente. Os poucos colegas de trabalho que me perceberam na escola, apenas disseram que não era pra eu me preocupar, já que, com o tempo, eu perceberia que não valeria a pena tanta preocupação.

Por um lado, essa falta de apoio teve seu lado positivo, pois tive que aprender a ouvir os alunos para descobrir o que eu poderia fazer a fim de me tornar uma professora de verdade, quer dizer o que poderia fazer para seguir os passos de minha professora da 4ª série do primário, hoje ensino fundamental. Minha professora incentivava a mim e aos meus colegas o tempo todo, a questionar o mundo, a nos reconhecermos como seres agentes, capazes de mudar o mundo tão injusto ao qual éramos apresentados. Embora acredite que ela não tenha lido Paulo Freire, pelo menos não naquela época, 1980, ela já compartilhava com a concepção de educação libertária. Assim, aprendi muito cedo, qual era o papel da educação na vida das pessoas.

Encontrei nos meus alunos, uma razão muito forte para persistir. Interagindo com eles, renovei meus propósitos e decidi que o caminho seria buscar a capacitação necessária.

No início, busquei cursos de curta duração, ansiosa por encontrar “receitas milagrosas”.

No final do ano de 1999, fui reprovada na prova para o curso de pós-graduação em língua inglesa. Fiquei muito desanimada, mas não tive muito tempo para me lamentar, visto que, no ano seguinte, o governo implementou um curso para professores de língua inglesa. No início, recuperei o ânimo, mas não demorou muito para eu perder o interesse, pois o que aprendia no curso, o qual tinha como foco a

metodologia do ensino de língua inglesa, não ajudava em nada a dirimir as angústias de sala de aula.

Por causa dessa frustração, percebi que, além de uma metodologia voltada para o ensino de língua inglesa para brasileiros, eu também precisaria melhorar minha capacidade lingüística.

Desse modo, no final desse mesmo ano, parti para Vancouver, no Canadá, onde freqüentei um curso durante um mês e meio. Ao retornar, já em 2001, iniciei a Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras. Posso afirmar, com certeza, ter sido esse o período em que comecei a ver com clareza qual era o meu papel enquanto professora. Talvez, por isso as dificuldades como ter que trabalhar quarenta horas semanais em sala, mais a demanda das horas extras trabalhadas em casa, pois somente dessa maneira se pode, pelo menos, pensar em realizar uma prática docente de qualidade, bem como a falta de recursos materiais e principalmente, a falta de tempo para poder me dedicar aos estudos de forma real, foram facilmente ignoradas.

Até então, minhas ações tinham sido guiadas pelo coração e pelo idealismo. Nessa época, notei que não bastavam apenas minha boa vontade e minha persistência, era preciso mais, muito mais... Era preciso na minha prática aparecer a teoria à qual eu estava sendo exposta.

Por causa dessa percepção, aceitei o convite de uma de minhas professoras da Especialização, a fim de participar de seu projeto de doutorado.

Nesse projeto, pela primeira vez, tive a oportunidade de olhar de maneira imparcial o que vinha fazendo, até então, em sala de aula. E, além disso, podia contar com a ajuda de outras pessoas para analisar e tentar melhorar minha prática. Nosso grupo era composto pela professora pesquisadora, por quatro alunas-professoras, por mim e mais uma professora<sup>1</sup> de língua inglesa que trabalhava na mesma escola que eu.

Este grupo trabalhou junto por dois anos de forma colaborativa, sendo que é preciso ressaltar que, o significado de colaboração foi construído no decorrer do projeto, pois fomos constantemente desafiadas pelos conflitos internos,

---

<sup>1</sup> Na primeira fase do projeto a professora em questão ministrava aulas para as 7<sup>a</sup> séries no período vespertino. Ela já trabalhava nas redes estadual e municipal há pelo menos uns 15 anos. Por motivos pessoais, esta professora teve que abandonar o projeto, sendo substituída por uma outra professora, a qual estava exercendo seu primeiro ano de magistério.

os quais nos obrigavam a assumir novos papéis e o mais importante, ressignificar nossas experiências.

Encontrávamos-nos semanalmente para discutir as teorias subjacentes a nossa prática, para preparar e analisar o material utilizado durante as aulas, e, o que a meu ver, era o momento mais precioso, revíamos, analisávamos e avaliávamos a nossa prática em sala de aula. E foi durante essas sessões reflexivas que pude perceber quão distante da professora dialógica que eu imaginava ser, eu estava. Por meio dos processos indicados por Smith (1992), descrever, informar, confrontar e reconstruir pude perceber quão monológica era minha prática docente, fugindo completamente do meu objetivo principal, a emancipação dos alunos.

Foi, também, por meio desse projeto, que tive acesso a muitas teorias inéditas para mim até o momento; e ainda através do qual apresentei minha primeira comunicação. Iniciando-se assim uma nova aprendizagem. Tive a oportunidade de usufruir os benefícios ofertados pelo encontro da teoria e da prática. Uma vez experimentada a ação informada, posso afirmar com certeza que não posso mais conceber minha prática sem que a mesma esteja subsidiada pela teoria.

Quando concluí a Especialização, já havia decidido que era preciso prosseguir cursando o mestrado. No entanto, tive que esperar por dois anos, pois fui reprovada em duas das três tentativas. É preciso confessar que minha auto-estima sofreu muito com essas duas reprovações. Mesmo sabendo da exigüidade de vagas e que é altamente eletivo o processo de seleção, foi muito difícil não desanimar e mais ainda aceitar que eu não atendia os pré-requisitos, pelo menos, não naquele momento, para cursar uma pós-graduação. Era como se mais uma vez, alguém ou algo quisesse me colocar no meu lugar de excluída. Só não desisti por causa do projeto, pois, se havia um lugar onde eu sentia que meu conhecimento e anseios eram valorizados e respeitados, era dentro do nosso grupo.

Simultaneamente à conclusão da segunda fase do projeto, fui aceita no Programa de Mestrado em Estudo da Linguagem, o qual tem contribuído imensamente para o meu desenvolvimento profissional, mas, principalmente, está me oferecendo a oportunidade de olhar cientificamente à minha prática. E, conseqüentemente, a oportunidade de reconstruir esta prática para que um dia, espero que não muito distante, eu possa, por meio da escola, junto com meus alunos, transformar suas vidas como a escola transformou e tem transformado a minha.



Neste contexto, esta pesquisa se constitui numa das ações que visam essa transformação. Ação essa que exige um olhar crítico sobre o que se está fazendo. Acredito que o primeiro passo para a mudança é a tomada de consciência sobre o que se está realizando.

Por isso, tendo em vista o diagnóstico realizado sobre minha prática docente entre 2002 e 2003, no qual percebi que ela não contribuía quase nada para a formação de um cidadão crítico, autônomo e agente, acreditei que a mudança necessária não poderia, novamente, ser fruto de uma decisão solitária e autoritária.

Objetivando transformar o contexto de sala em um espaço democrático, no início de 2004, apresentei aos meus alunos do 3º ano do Ensino Médio, a possibilidade de tentarmos criar um novo ambiente de aprendizagem, visando fundamentalmente, ao desenvolvimento da autonomia e da capacidade de reflexão com vistas ao processo de ressignificação de seus mundos.

No entanto, tenho que reconhecer, que embora estivesse almejando a construção de um espaço dialógico, quando apresentei a proposta aos alunos, eu já havia definido quais seriam os objetivos a serem alcançados. Os alunos somente tiveram oportunidade de discutir sobre qual habilidade deveria ser priorizada, pois de antemão, eu já havia determinado que não daríamos conta de mais de uma, além de escolher quais gêneros textuais seriam trabalhados ao longo do ano. E mesmo assim, apesar de ter respeitado as escolhas feitas pela maioria dos alunos, os temas trabalhados bem como a metodologia adotada foram escolhas minhas.

Se por um lado tenho que reconhecer que iniciei o projeto de forma bastante monológica, ainda que acreditasse estar sendo dialógica, por outro lado tenho que agradecer a Deus pelo fato do homem poder recriar e modificar suas relações, pois graças a esse caráter dinâmico das relações posso afirmar com certeza, o diálogo é possível em todas as instâncias.

Com a aceitação de todos<sup>2</sup> alunos em participar da implementação da proposta, ao elaborar o planejamento anual, estabeleci os seguintes objetivos de ensino:

- a) adquirir autonomia no uso das estratégias de aprendizagem;

---

<sup>2</sup> Embora todos os alunos tenham aceitado participar das ações propostas para a sala de aula, alguns deles não autorizaram a utilização e divulgação dos dados coletados durante as aulas. Sendo assim, as imagens e asserções desses alunos foram excluídas da pesquisa.

- b) desenvolver senso crítico relacionando o seu mundo com o mundo que o cerca;
- c) desenvolver competência lingüística através da aquisição das capacidades de linguagem (Dolz & Schneuwly, 1999) <sup>3</sup>;
- d) desenvolver a consciência de seu papel como cidadão.

Inicialmente, havia estabelecido como meta para este trabalho, verificar de que forma as ações da professora e dos alunos contribuíram ou não para o alcance dos objetivos das alíneas b e c. Entretanto, após refletir e dialogar um pouco mais, entendi que se meu trabalho está inserido no âmbito da linguagem e que se corroboro a constituição do ser na e pela linguagem propagados por Bakhtin (1992) e a libertação proposta por Freire (1977), a qual demanda autonomia, consciência crítica com vistas a uma ação transformadora, não posso negar a interdependência existente entre todos os objetivos apresentados nas alíneas a,b,c e d. Dessa maneira, o objetivo deste trabalho passou a ser de que forma as ações de linguagem da professora e dos alunos contribuíram ou não para a implementação de um espaço público na sala de aula com vistas ao desenvolvimento da consciência crítica e, conseqüentemente, a emancipação de seus participantes.

Conseqüentemente, espero que esteja marcado neste trabalho o anseio de contribuir para com a emancipação das pessoas, e mais especificamente, dos alunos.

Para tanto percorri um caminho árduo, uma vez que percebi ao longo dessa pesquisa, embora, seja contrária à educação fragmentada, sou fruto dessa postura educacional. Razão pela qual, demorei muito para encontrar um fio condutor, haja vista minha falta de conhecimento nas áreas de Filosofia, História e Sociologia.

Talvez pareça presunçoso de minha parte querer desenvolver uma pesquisa que envolva áreas do conhecimento sobre as quais tenho apenas um conhecimento superficial. No entanto, devido ao fato de não corroborar o entendimento da constituição do ser fragmentado, farei uma tentativa, de estudar sobre vidas humanas considerando seu aspecto sócio-histórico-cultural, tomando

---

<sup>3</sup> De acordo com Dolz & Schneuwly (apud Cristóvão, 2003) são três: 1) Capacidade de ação – contexto de produção e conhecimento prévio; 2) Capacidade Discursiva – organização textual, infraestrutura do texto, organização e produção do conteúdo; 3) Capacidade lingüístico-discursiva – mecanismos de textualização e de enunciados, escolha lexical, construção do texto.

conhecimento das ações e pensamentos que construíram e reconstruíram o mundo atual, desejando relevar a importância da ação humana neste processo.

E para que isto se efetive, é preciso que eu considere a pluralidade humana, o que só é possível por meio de uma análise do discurso, pois conforme explica Hanna Arendt:

A pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso tem duplo aspecto de igualdade e diferença. Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferísse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. Com simples sinais e sons, poderiam comunicar suas necessidades imediatas e idênticas. (1997, p.188)

Desse modo, a singularidade inerente a cada homem cria a necessidade do discurso, pois é por meio do discurso que tal singularidade se apresenta, é por meio do discurso que o homem se revela, se coloca perante os outros e perante o mundo. É por meio do discurso que ele se torna humano e ocupa seu lugar no mundo. Arendt explica efetivação da condição humana com os seguintes dizeres:

Os homens podem perfeitamente viver sem trabalhar, obrigando a outros trabalhar para eles; e podem muito bem decidir simplesmente usar e fruir do mundo das coisas sem lhe acrescentar um só objeto útil; a vida de um explorador ou senhor de escravos ou a vida de um parasita pode ser injusta, mas nem por isso deixa de ser humana. Por outro lado, a vida sem discurso e sem ação (...); deixa de ser uma vida humana, uma vez que já não é vivida entre os homens. (op.cit., p.189).

Portanto, o discurso é intrínseco à humanidade, e é por este motivo que educar para cidadania ou ser cidadão apresenta como condição básica “dar voz à”, sendo assim não existe a possibilidade de alguém ser cidadão sem ser humano, ou seja, ser cidadão sem ter voz.

Pois como diz Arendt (op.cit.), “é com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano” (p.189) sendo que a ação corresponde ao nascimento

do homem e o discurso corresponde à singularidade (p.191), então, ação e discurso podem ser entendidas como vida e pluralidade, isso quer dizer que quando agimos nos revelamos ao mundo e é por meio do nosso discurso é que nos tornamos únicos.

Essa indissociabilidade entre ação e discurso, me conduz ao fato de que sem voz não há cidadão agente, haja vista que “sem o discurso ação deixaria de ser ação, pois não haveria ator; e o ator, agente do ato, só é possível se for, ao mesmo tempo autor das palavras.” (ARENDR, 1997, p.191).

A ação e o discurso carregam em si a identidade individual de cada ser humano, identidade essa que se manifesta no encontro como o outro. É essa revelação mútua se dá quando discursos e ações se encontram. Desse modo, “dada a tendência intrínseca de revelar o agente juntamente com o ato, a ação requer, para sua plena manifestação a luz intensa (...) que só é possível na esfera pública.” (Arendt, op.cit, 193) E é essa revelação que separa a dialogia da monologia, a ação da passividade, a ação alienada da ação informada e a convivência do estar junto.

Vale a pena ressaltar que foi esse caráter central na linguagem que motivou e possibilitou a realização desse trabalho, de outra forma não teria condições de realizá-lo, pois conforme já revelei meu objetivo é auxiliar meus alunos a se desenvolverem enquanto cidadãos agentes críticos por meio da educação escolar e/ou do ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Dessa maneira por meio da análise dos documentos oficiais para a educação, bem como das minhas ações enquanto professora de língua inglesa além das ações dos alunos participantes, este trabalho pretende responder as seguintes questões:

- a) quais são as orientações oficiais para a educação para a cidadania e de que maneira elas se relacionam com os objetivos propostos pela professora pesquisadora?
- b) de que maneiras se apresentam os diálogos entre os interlocutores e entre os discursos? O que predomina a dialogia ou monologia? E de que maneira isto se relaciona com a educação para a cidadania crítica e agente?

Na perspectiva em foco, este trabalho é constituído por três capítulos, os quais apresentarão respectivamente, fundamentação teórica, metodologia, análise e descrição de dados além das considerações finais.

O capítulo I – **Cidadania, Educação e Linguagem** – está subdividido nas seguintes seções:

1 – “Cidadania: dignidade e participação política Cidadania”, a qual apresenta uma conceituação terminológica sobre os termos direito, justiça e cidadania, algumas concepções apresentadas pela literatura, Arendt (1997; 1999); Corrêa (2002); Covre (2005); Lafer (1988); Oldfield (1990) e Osler (2005), sobre a cidadania, bem como o conceito de cidadania que norteará este trabalho;

2 – “Educação: elemento essencial à emancipação”, baseada principalmente em Freire (1977; 1992) apresenta a visão de educação vigente bem como aquela que alimenta minha utopia sobre a educação;

3 – “Linguagem e dialogismo: um espaço para voz do cidadão”, que discute o papel da linguagem e da formação discursiva com base em Bakhtin (1981; 1988; 1992) Nystrand (1997; 2001) e Barros (1997) na formação do cidadão crítico e, por conseguinte, as modalidades de interações das salas de aula, concebidas como monológicas e/ou dialógicas;

Na seqüência, o capítulo II – **Um Método em Busca da Dialogia** - descreve a metodologia adotada para a realização do trabalho, descrevendo as pessoas, o contexto bem como todos os elementos que viabilizaram a realização da pesquisa.

E no capítulo III – **Existe Espaço para Cidadania nas Aulas de Inglês?** – destinada à descrição e análise dos dados, por meio da análise do discurso dos participantes da pesquisa bem como das propostas oficiais para educação pretende responder as perguntas de pesquisa apresentadas na seção corrente. Tal análise está pautada em Bakhtin (1981; 1988; 1992/2000); Nystrand (1997; 2001) e Barros (1997).

E para finalizar as considerações finais, apontam algumas implicações deste trabalho tanto para a área de formação de professores como para a continuidade de minha proposta educacional.

## CAPÍTULO I

## 2 CIDADANIA, EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

Neste capítulo intenciono tecer a relação entre o desenvolvimento da cidadania crítica e agente com a educação e a linguagem. Sob o meu ponto de vista estes três elementos inerentes ao desenvolvimento humano desempenham uma relação de interdependência, sendo a educação fator determinante tanto do discurso quanto para o exercício da cidadania. Espero evidenciar essa inter-relação por meio da análise dos discursos produzidos pela professora-pesquisadora e seus alunos durante as aulas de inglês. Iniciarei descrevendo o contexto no qual está inserida a demanda por uma educação voltada para o exercício da cidadania crítica e agente.

O capitalismo é responsável por mudanças profundas em nossa sociedade. Atualmente, estamos em meio ao neoliberalismo, o que a meu ver, é o estágio mais crítico desse sistema econômico. Com a propagação da globalização como um fenômeno inevitável, as pessoas estão sendo obrigadas a trabalhar em regime de semi-escavidão, os sistemas educacionais estão sendo transformados em empresas, cujo único interesse é o lucro, ou seja, educar uma pessoa eficiente e produtiva em todos os sentidos, as instituições públicas estão sendo sucateadas e/ou privatizadas, a posse dos recursos naturais são explorados de forma irresponsável, ou são motivos de guerras em alguns lugares do mundo, enfim, o ser humano está perdendo o seu espaço para a mercadoria e o lucro fácil.

Naturalmente, uma vez instalado esse fenômeno, acredito eu, ser muito difícil, retroceder. No entanto, acredito e luto por um sistema de globalização mais justo e verdadeiro para todos. Um sistema baseado numa interdependência verdadeira, na qual todos possam acessar em condições de igualdade os bens produzidos pela natureza e pela humanidade. E para tanto é preciso que o ser humano aprenda a valorizar a vida novamente, aprenda a utilizar o conhecimento em prol do desenvolvimento humano e não apenas, monetário. É preciso que se aprenda o respeito, é preciso aprender a falar e ouvir, é preciso aprender a ser, e isso só é possível se construirmos juntos um espaço no qual possamos verdadeiramente compartilhar a nossa condição de humanos, visando somente à garantia da vida para todos, no qual possamos nos assumir como cidadãos agentes e críticos, construtores de uma nova sociedade.

É por isso que uma educação voltada para cidadania se faz tão urgente e necessária nesse início do século XXI. Acredito que a educação deva alimentar novas utopias. A exemplo dos grandes líderes do passado tais como Mahatma Gandhi, Martin Luther King, Nelson Mandela entre outros, deveríamos auxiliar nossas crianças a descobrir a diferença entre ideologia e utopia<sup>4</sup>.

Mesmo ciente do aparente determinismo da ideologia capitalista, acredito na criação de uma força contra hegemônica. Inspirando-se em Lênin e Gramsci, Paiva (2005) defende que essa força é “[...] aquela que intervém com capacidade de modificar e alterar uma dada estrutura social.” Desse modo o sentido que intenciono atribuir à palavra utopia é justamente o sentido de força contra-hegemônica, isto é, aquela que surge tanto com o propósito de desafiar, de se opor, de subverter a ideologia corrente como para iniciar e alimentar a mudança. E, a meu ver, a criação desta força contra-hegemônica e/ou utopia deveria ser o fio condutor de toda prática educacional.

Felizmente, Osler (2005, p.3) explica que diferentemente das lutas pela democracia bem como pela garantia dos direitos humanos lideradas por verdadeiros heróis, no século XX - as quais independentemente dos milhares de adeptos dessa luta, não sensibilizaram os órgãos oficiais a ponto inserir entre os objetivos educacionais a aprendizagem de práticas democráticas - o início do século XXI já apresenta algumas mudanças. A autora ressalta que muitos governos já estão seguindo as orientações de organizações internacionais como a UNESCO e o Conselho da Europa ao apresentarem propostas para a implementação de uma educação para cidadania.

O fato de ainda ser novidade a concepção de uma educação voltada para o desenvolvimento do ser social, coletivo, emancipado, agente e crítico - ainda que alguns países como a Inglaterra já tenham inserido em seu currículo oficial a educação para cidadania, e exista um forte movimento liderado pelo Conselho

---

<sup>4</sup> Neste trabalho adotarei a distinção apresentada por Michael Löwy, que se baseia nos pressupostos do sociólogo alemão Mannheim para afirmar que:

[...] ideologia é o conjunto das concepções, idéias, representações, teorias, que se orientam para a estabilização, ou legitimação, ou reprodução da ordem estabelecida. São todas aquelas doutrinas que têm certo caráter conservador no sentido amplo da palavra, isto é, consciente ou inconscientemente, voluntária ou involuntariamente, servem à manutenção da ordem estabelecida. Utopias, ao contrário, são aquelas idéias, representações e teorias que aspiram uma outra realidade, uma realidade ainda inexistente. Têm, portanto, uma dimensão crítica ou de negação da ordem social existente e se orientam para a ruptura. Deste modo, as utopias têm uma função subversiva, uma função crítica e, em alguns casos, uma função revolucionária. (apud CORRÊA, p.24)



Europeu para a propagação da mesma - acredito que temos um longo caminho até construirmos uma base sólida para esse novo modelo educacional. Creio que toda experiência voltada para a implementação de uma educação com vistas ao desenvolvimento da cidadania, seja relevante, pois como bem sabemos, a construção e ressignificação de nossos mundos são frutos das inúmeras experiências vivenciadas por nós e pela humanidade. Assim sendo, espero que esta pesquisa possa contribuir, embora minimamente, para a construção de um novo paradigma educacional.

## **2.1 CIDADANIA: DIGNIDADE E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA**

*“... a cidadania é responsabilidade perante nós e perante os outros, consciência de deveres e de direitos, impulso para a solidariedade e para a participação, é sentido de comunidade e de partilha, é insatisfação perante o que é injusto ou o que está mal, é vontade de aperfeiçoar, de servir, é espírito de inovação, de audácia, de risco, é pensamento que age e acção que se pensa.”*  
Jorge Sampaio

### **2.1.1 De Qual Cidadania Estamos Falando?**

Nos últimos anos, o termo cidadania vem sendo difundido de forma global, fato que pode ser comprovado pelas inúmeras organizações não governamentais espalhadas pelo planeta, pela inclusão do termo cidadania nos documentos oficiais que regem a educação, entre outros. É indiscutível a importância da prática da cidadania como uma habilidade essencial a todos os seres humanos. Por outro lado, não podemos negar a existência de vários entendimentos do que seja cidadania bem como o fato de que o termo cidadania está estreitamente relacionado aos direitos individuais e coletivos, em alguns contextos aos Direitos Humanos, e, por conseguinte à justiça também.

Considerando tais aspectos, iniciarei esta seção apresentando uma conceituação terminológica sobre cidadania, direito e justiça, seguida das noções

sobre cidadania sobre as quais construí a concepção de cidadania norteadora do trabalho em questão. Gostaria de explicitar que não intenciono refutar ou ratificar uma ou outra corrente. Na verdade, entendo que a compreensão sobre cidadania está estreitamente ligada a minha trajetória pessoal, a qual é permeada por um desejo intrínseco de justiça e bem estar real para todos. Assumo aqui o risco de destoar do padrão acadêmico, o que se justifica pelo fato de o trabalho se inscrever muito mais no âmbito do interesse do desenvolvimento de meios para emancipação popular do que no âmbito de produção de conhecimento acadêmico. E, antecipando um pouco de minha utopia particular, acredito que é meu dever ser fiel àqueles que indireta e inconscientemente subsidiaram minha educação formal.

### **2.1.1.1 Cidadania passiva, ativa... ou, simplesmente cidadania**

Embora Pinsky (2003) atribua à história dos hebreus, antecessores dos judeus, relatada no antigo testamento, o surgimento da cidadania, minha pesquisa mostra que grande parte da literatura vigente sobre cidadania, aponta o mundo greco-romano como sendo berço da cidadania. Por isso acredito que deva explicitar em que bases esses povos construíram seu o conceito de cidadania. Iniciarei, então, a seção em tela introduzindo a terminologia e os respectivos significados adotados por esses povos.

Funari (2003, p.49) explica que “[...] Em latim, a palavra ‘ciuis’ gerou ‘ciuitas’, ‘cidadania’, ‘cidade’, ‘Estado’. Cidadania é uma abstração derivada da junção dos cidadãos e, para os romanos, cidadania cidade e Estado constituem um único conceito [...]” Assim a coletividade, é posterior ao cidadão, sendo este o elemento criador da mesma. Em contraposição aos termos e à concepção de cidadania dos romanos, “para os gregos havia primeiro a cidade, ‘polis’, e só depois o cidadão, ‘polites’, além da cidade e o Estado, ‘politeia’, serem desvinculados da cidadania.” (loc. cit) Então, posso depreender que os romanos entendiam que a cidadania, cidade e Estado existiam para atender aos interesses dos cidadãos, enquanto que os gregos entendiam que os cidadãos deveriam atender aos interesses da cidade /Estado.

Uma vez explicitadas as diferenças terminológicas e conceituais, seguirei apresentando a concepção de direito adotada pelos gregos nesse período.

Vale a pena ressaltar que para os autores gregos antigos direito e justiça estavam interligados, pois como informa Miaille (apud CORRÊA, 2002, p.35), “O termo ‘direito’ e o termo ‘justo’ são traduzidos pela mesma palavra grega ‘díkaion’. O ‘direito’ é o que é ‘justo’, e jurista é aquele que está a serviço da justiça – não ao serviço da ordem ou da segurança.”.

Considerando a vinculação do direito com a justiça, tentarei explicitar o que Vieira (2006). nos apresenta como a concepção de direito vigente nesse período, “o direito tradicional, segundo o qual a lei é imposta por poderes seculares ou teocráticos. As normas são tomadas como dadas, como convenções transmitidas pela tradição.” Diferentemente, dos sofistas que defendiam a idéia de que “todos os homens nascem iguais” e que a desigualdade e a escravidão eram instituídas pela lei, Platão e Aristóteles legitimavam em seus discursos “o direito justiça como eterno e absoluto.” (CORRÊA, 2002, p.37). O entendimento de Platão do que seria uma sociedade justa é apresentado por Roberto Aguiar nos seguintes termos:

Justa não é a sociedade que opera com igualdade absoluta, mas aquela que harmonicamente hierarquiza as diferenças, dando o poder de mando aos que são superiores por suas faculdades intelectuais, enquanto prescreve aos soldados, comerciantes, lavradores e artífices a tarefa de sustentar essa organização social com seu trabalho. Aqui não encontramos mais a *diké*<sup>5</sup> no seu sentido originário de igualdade, mas um princípio de justiça que visa a ordenar a convivência entre os desiguais devidamente hierarquizados [...] (apud CORRÊA, 2002, p.38).

Corroboro Corrêa (op.cit.) que entende a concepção platônica de justiça vinculada “a uma visão de harmonia, equilíbrio, baseada na esfera do

---

<sup>5</sup> [...] *diké* implica na idéia de direito enquanto cumprimento da justiça. *Diké* se tornou um grito de combate numa época que se batia pela construção do direito de uma classe que lutava por sua afirmação político-jurídica, e que, até então, o havia recebido apenas como lei autoritária, ou *themis*. Mais e mais foi se tornando freqüente e premente o apelo a *diké*. Essa palavra adquiriu, ainda, uma outra acepção que a tornava mais apta para aquelas lutas: a do sentido de igualdade. Tal matiz igualitário do termo *diké* manteve-se no pensamento grego ao longo de toda a sua história, e dele dependeu a autoridade filosófica do Estado nos séculos seguintes aos das lutas políticas jônicas, enriquecendo-se, com o passar do tempo, a elaboração desse conceito. Essa idéia de igualdade caminhou da simples igualdade dos que não eram iguais - ou seja, dos não-nobres - perante o juiz ou a lei, passando pela participação ativa de todos na administração da justiça, atingindo a igualdade

absoluto, do imutável”, condenando àqueles que foram desafortunados ao nascerem em famílias não aristocráticas a uma servidão eterna, isto é, era considerado justo que alguns trabalhassem para manter a sociedade sem, no entanto, ter direito a participar efetivamente dela.

Uma leitura desatenta do seguinte excerto de Corrêa sobre a compreensão aristotélica de justiça; “[...] a justiça é uma realização possível, no seio da sociedade, de relações de equidade, e consiste em dar a cada um o que lhe é

devido”, talvez nos leve a acreditar que os filósofo grego defendesse uma visão diferente daquela de Platão sobre justiça, o que , infelizmente não é verdade.

Para Aristóteles, a natureza é o elemento justificador das desigualdades, pois para o filósofo, ‘[...] as coisas que são por natureza, são imutáveis e em toda a parte têm a mesma força [...]’ (apud CORRÊA, p.40). Desse modo, o escravo era escravo porque a natureza assim havia determinado, sendo seu *status* imutável, não havendo, portanto nada de injusto no fato dos proprietários explorarem seres humanos aumentando cada vez mais suas riquezas.

Esta breve introdução à noção de direito e justiça, as quais subsidiaram o conceito de cidadania difundido pelos povos considerados os precursores do desenvolvimento da cidadania, sendo que a literatura vigente apresenta uma ênfase no modelo grego, ajuda-me a entender melhor as origens das desigualdades sociais existentes em nossa sociedade.

Talvez, devido a esse entendimento sobre a desigualdade social como justa e natural, seja tão forte a relação entre os termos cidadania, direito e justiça. E, por conseguinte a conquista da cidadania implique num desejo intrínseco de justiça, entendida como a concessão e garantia de direitos.

Marshall (1967) é um dos autores que apontam o desenvolvimento histórico da cidadania vinculado ao desenvolvimento dos direitos humanos, os quais ele subdivide em três elementos: civil, político e social.

---

constitucional dos votos de todos nos assuntos da *polis* e, ainda, a participação igualitária de todos os cidadãos nos postos de direção, inicialmente em poder da aristocracia. (*Penteado, s/d*)

O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. [...] Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como eleitor de membros de tal organismo. [...] O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar por completo, da herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. (p.63-64)

Concordo com Corrêa (op. cit., p.216-217) no entendimento de que para Marshall e muitos outros autores o conceito de cidadania está atrelado “ao direito, confundindo-se praticamente com o referente direitos humanos”. Mais que um entendimento, a vinculação do conceito de cidadania ao direito, é a necessidade de ratificar e/ou implementar a grande conquista da burguesia: “direitos de cidadania são os direitos humanos [...]”.

Por isso, considero, esta compreensão de cidadania como pertencente à corrente positivista-liberal, para qual, cidadania é “a conjunção entre nacionalidade e direitos políticos, ou seja, o vínculo jurídico da pessoa com o Estado e sua titularidade de direitos políticos: a cidadania reduzida à nacionalidade, concepção também presente no Direito Internacional”. (Corrêa, op. cit., p.217). Isto quer dizer que ser cidadão significa pertencer a uma nação e dela receber proteção, independentemente do seu *status* social, sem, no entanto, participar de sua construção, privilégio destinado aos detentores do poder econômico. Para Adrian Oldfield:

Na concepção individualista-liberal a ênfase no *status* leva a uma linguagem de cidadania em termos de ‘necessidades’ e ‘benefícios’. [...] Essas necessidades e benefícios são considerados os ‘direitos’ do *status* de cidadania. Os indivíduos são soberanos e seres moralmente autônomos, cujas responsabilidades são respeitar os direitos equivalentes de outros cidadãos, pagarem seus impostos e defender o Estado quando este estiver sob ameaça. [...] eles não têm obrigações para com a sociedade, a não ser aquelas que espontaneamente eles assumirem por meio de contratos. Assim, os laços sociais entre os indivíduos são contratuais. <sup>6</sup> (tradução minha) (1990, p.178)

<sup>6</sup> In the liberal-individualist conception, the emphasis on status gives rise to a language of ‘needs’ and ‘entitlements’ which are required both for human dignity and for the possibility of individuals being effective agents in the world. These needs and entitlements are regarded as the ‘rights’ of the status

E, ratificando tal definição, Kadioglu (2005,) conclui: “[...] não propicia nenhuma solidariedade social, união, ou senso de coletividade. Produz um indivíduo pobre e ineficiente como ser social”. (tradução minha)<sup>7</sup>

Essa visão de cidadania está associada ao jusnaturalismo e ao contratualismo proposto por Hobbes e John Locke. Por conseguinte, tal visão de cidadania tem suas raízes nos seguintes pressupostos:

- a) direito natural;
- b) a alienação dos direitos individuais ao Estado, a fim de estabelecer uma organização social, ou seja, o Estado com a missão de conter o egoísmo inerente ao homem em seu estado natural;
- c) o contrato entre indivíduo e Estado com o objetivo de garantir e proteger o sagrado direito à propriedade.

Assim, aparentemente, a cidadania nestes termos, se apresenta como uma possibilidade de instauração da justiça social, haja vista que o estado tem a obrigação de garantir os direitos necessários a uma existência humana digna. Isto porque, ao garantir a dignidade dos indivíduos, o Estado os “reconhece como criaturas dignas e dotadas de agência moral” (OLDFIELD, op. cit., p.179)

Porém, não posso ignorar que o contraponto do contrato é alienação do direito de participação política, o que, pode ser fatal, considerando que a sociedade não possui mecanismos eficazes de legitimação e/ou implementação de tais direitos, deixando o indivíduo à mercê da boa vontade do Estado. Além disso, ao alienar seu poder político, o indivíduo deixa ao encargo do Estado, das pessoas detentoras do poder econômico, definir o que significa ser digno, bem como que direitos (necessidades) garantirão a dignidade humana.

Em contraposição à concepção individualista liberal Oldfield (op. cit.) apresenta o conceito clássico ou cívico republicano de cidadania, segundo o qual,

---

of citizen. Individuals are sovereign and morally autonomous beings, whose duties are to respect the similar rights of other citizens, to pay their taxes, and to come to the defence of the polity when it is under threat. Further than this, and beyond whatever duties individuals feel they have toward family and friends, they have no obligations to the wider society other than those they freely enter into on the basis of contract. The social bonds between individuals are, thus, contractual.

<sup>7</sup> It does not prompt any type of social solidarity, cohesion, or sense of common purpose. It produces an individual who is deficient and impoverished as a social being.

A ênfase na agência leva a uma linguagem de ‘responsabilidades’, cujo cumprimento é necessário para estabelecer indivíduos como cidadãos entre outros cidadãos. Este é o conceito de cidadania baseado na coletividade: os indivíduos somente são considerados cidadãos caso pertençam a uma comunidade. Eles precisam se emancipar a fim de serem capazes de agir como cidadãos e eles podem manter sua autonomia desde que a mesma seja utilizada para práticas socialmente determinadas e nas quais eles têm a responsabilidade de se engajar. Os laços sociais entre os cidadãos [...] são baseados na solidariedade e num determinado jeito de viver. É o compromisso compartilhado de agência que transforma os indivíduos em cidadãos, e no processo criam e mantêm a solidariedade e a união da comunidade na qual a agência se apóia.<sup>8</sup> (p. 178) (tradução minha)

Kadioglu (2005) atribui as origens deste conceito de cidadania a Aristóteles, as quais, segundo ele, foram ratificadas e “modificadas por uma sucessão de intelectuais políticos, de Maquiavel até Rousseau além de outros”<sup>9</sup> (tradução minha)

Contudo, embora o modelo ateniense democrático seja exaltado por muitos, Aquino, como mostra o excerto abaixo, o define como uma democracia escravista:

A fim de reduzir as despesas do Estado, o governo restringiu o direito de cidadania: somente os filhos de pai e mãe atenienses seriam considerados cidadãos. As mulheres, os metecos (estrangeiros) e os escravos continuaram desprovidos de quaisquer direitos políticos. (...) Assim como fizeram Aristóteles e Péricles nos seus discursos, muitos historiadores ‘idealizaram a democracia ateniense’. Os justos princípios democráticos aplicavam-se apenas a uma parcela da população da Ática - aos cidadãos -, enquanto que à massa escrava, a quem cabia o maior mérito pelo progresso material de Atenas, não cabia qualquer parcela dessa riqueza, nem quaisquer direitos civis ou políticos. (apud CORRÊA, 2002, p.42)

---

<sup>8</sup> In the civic-republican conception of citizenship, the emphasis on practice gives rise to a language of ‘duties’, whose discharge is necessary to establish individuals as citizens among other citizens. It is thus a communally based conception of citizenship: individuals are only citizens as members of a community. They need ‘empowering’ in order to be able to act as citizens, and they can retain their autonomy, but only if it is exercised not just with respect given to others’ autonomy but also in accordance with a practice which is socially defined, and which they have a duty to engage in. The social bonds between citizens are not, thus, contractual, but are based upon sharing and determining a way of life. It is shared commitment to the practice which makes individuals citizens, and in the process creates and maintains the social solidarity and cohesion of the community upon which the practice rests.

<sup>9</sup> The classical or the civic-republican tradition has its origins in the ethical and political thought of Aristotle. It was reinforced and modified by a succession of political thinkers from Machiavelli to Rousseau and beyond.

Entendimento este, comprovado pelos seguintes dizeres de Aristóteles:

Ora como vimos, é impossível separar a felicidade da virtude; portanto é claro que num Estado tão perfeitamente constituído que não admita como cidadãos senão pessoas de bem, não apenas sob certos aspectos, mas integralmente virtuosos, não devemos contar entre os cidadãos aqueles que exercem profissões mecânicas ou comerciais, sendo esse **gênero de vida ignóbil e contrário à virtude**; nem mesmo os lavradores, pois é preciso mais lazer do que eles têm para adquirir virtudes e para o exercício dos cargos civis. (apud COSTA, 2003, p.104) (Meu grifo).

Sem tomar conhecimento destes pressupostos poderia, me iludir e acreditar que a concepção aristotélica é a chave para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Dessa maneira, consciente, de quão injusta foi a democracia grega e com vistas a alertar sobre os pontos vulneráveis da cidadania republicana apresentarei algumas considerações sobre tais pontos.

Em primeiro lugar, entendo que um modelo de cidadania fundamentado na agência advinda da deliberação requer a sociedade ser composta por cidadãos emancipados. Assim, um primeiro movimento seria emancipar os cidadãos, isto é, promover o acesso à educação, voltada para a emancipação<sup>10</sup>, sem citar é claro, o acesso irrestrito ao atendimento das necessidades básicas para uma sobrevivência digna e saudável, o que creio é um pré-requisito para a emancipação.

Desse modo, temo, principalmente, pela população de baixa renda, e em sua maioria desprovida de condições iguais, para deliberar com a classe dominante. Se o modo republicano de cidadania dominasse, acredito que essa parcela da população não teria voz nem para garantir as condições básicas de sobrevivência, quanto mais sua dignidade. Não se trata de pessimismo, mas da consciência de que por mais tentemos camuflar, as condições socioeconômicas são fatores determinantes numa deliberação, já que deliberação demanda

---

<sup>10</sup> [...] uma síntese das liberdades individuais e coletivas, e, cujo processo de construção se dá a partir de processos educacionais de emulação da consciência crítica e de demonstração racional da interligação entre os direitos de ser e conviver. (...) 'ação de ser (fazer) parte' de processos de transformação social que suponham não uma passividade dos atores, mas, pelo contrário, uma ação enquanto agentes do processo em todas as suas fases e para todos os efeitos, enfim, um exercício conjugado da liberdade individual e da liberdade política. (ZERBINI, s/d, p.15)



conhecimento, às vezes muito mais que a vontade de participar. Portanto, mesmo tendo seu poder político garantido, o pobre seria vencido pela desigualdade.

Em segundo lugar, sei que a comodidade ofertada pelo Estado do Bem Estar - Social (Welfare State), quando este funciona corretamente, pode atuar como empecilho à participação, tendo em vista que assumir a responsabilidade, pelo bem-estar geral, implica em sair da zona de conforto e arregaçar as mangas em busca de soluções justas e, acima de tudo, factíveis para os problemas da comunidade.

Uma terceira questão seria como conter o egoísmo do homem, pois conforme o filósofo Thomas Hobbes afirmou: “o homem é lobo do próprio homem”, e quando se encontra em seu estado natural não consegue conter seu egoísmo e conseqüentemente não evita os conflitos. (Cf. LOPES JUNIOR, 2003, p.1; MONDAINI, 2003, p.128)

Por tais razões, penso que correremos o risco de recriar as arenas da Idade Média, obviamente com algumas diferenças. Primeiro não seriam os pobres e escravos que se digladiariam, visto que nem mesmo teriam acesso às assembléias, mas os detentores do poder econômico que lançariam mão de todos seus recursos a fim de que a população trabalhasse para garantir seu bem estar e na impossibilidade de aumentar suas riquezas, ao menos, mantê-la intacta. Segundo, que ao invés da violência física o embate seria verbal, e seria vencido por aquele que apresentasse melhores argumentos, os quais são frutos de conhecimento adquirido, e talvez dificultasse ainda mais o acesso da população pobre a uma educação de qualidade. E terceiro, ao contrário do que acontecia nas arenas, não seria o povo a dar a palavra final sobre o destino dos participantes.

Ainda, no que diz respeito à classificação da cidadania como ativa (republicana) e/ou passiva (liberal), Bryan Turner (apud KADIOGLU, 2005) apresenta uma classificação do conceito moderno de cidadania, o qual, segundo o autor, é definido pelo contexto. O teórico aponta a existência dos seguintes contextos:

- a) [...] revolucionários no qual cidadania envolve uma luta do povo (cidadania ativa) com ênfase na arena pública (cidadania exercida no âmbito público) [...];
- b) [...] pluralista liberal, cidadania, mais uma vez envolve a luta por direitos das classes baixas (cidadania ativa), no entanto também existe uma ênfase contínua nos direitos do indivíduo por um pacto particular (cidadania exercida no âmbito particular);
- c) [...] meio passivo democrático, os direitos de cidadania são dados pelo governo sem, ou antes, de, uma luta do povo (cidadania passiva ou cidadão como sujeito), combinado com a legitimação das instituições representativas, fóruns e sistema do Estado do Bem-Estar (cidadania exercida no âmbito público);
- d) [...] meio autoritário plebiscitário, os direitos de cidadania são dados pelo governo (cidadania passiva). Embora o Estado convide os cidadãos a eleger um líder periodicamente, ele não é responsável pelos eleitores em termo de vida diária, e mesmo que a vida privada apareça como um 'santuário da regulamentação Estado' (cidadania exercida no âmbito particular).<sup>11</sup> (tradução nossa)

Analisando a conceituação apresentada por Turner (loc. cit.), acredito que o contexto brasileiro se enquadre na descrição apresentada pela alínea "d", isto é, no meio autoritário plebiscitário. E como veremos mais adiante, neste trabalho, sendo o contexto fator determinante na constituição do cidadão, é preciso que se atente para o fato de que toda proposta apresentada pelo governo e seus seguidores no sentido de desenvolvimento da cidadania, seja ela no âmbito educacional, social e/ou político, a mesma terá como propósito único a manutenção dessa concepção de cidadania.

Embora reconheça que seria um contrasenso se fosse diferente, entendo que a educação, como já afirmei anteriormente, apresenta-se como o

---

<sup>11</sup> First of all, in revolutionary contexts, citizenship involves a struggle from below (active citizenship) with an emphasis on the public arena (citizenship evolved in the public realm). As a result, the private world of the individual is regarded with suspicion. Second, in the liberal pluralist context, citizenships, once again involves a struggle for rights from below (active citizenship), yet there also exists a continuous emphasis on the rights of the individual for privatized dissent (citizenship evolved in the private realm). Third, in passive democratic mediums, citizenship rights are given from above without, or prior to, a struggle from below (passive citizenship or citizen as subject), combined with a legitimacy of representative institutions, courts and the welfare state system (citizenship evolved in the public realm). Fourth, in plebiscitary (sic) authoritarian mediums, citizenship rights are once again given from above (passive citizenship). Yet, although the state invites the citizens to periodically elect a leader, the latter is no longer responsible to the electorate on a daily basis, and therefore private life emerges as a "sanctuary from state regulation" (citizenship evolved in the private realm).

elemento que pode transformar o contexto naquele descrito por Turner (loc. cit) na alínea “a”, ou seja, o povo constituindo um espaço publico de ação.

Para isso, antes de qualquer coisa, é preciso encontrar um paradigma diferente de cidadania sobre o qual possamos reconstruir o nosso contexto. Na seqüência, apresentarei outras duas visões sobre cidadania, as quais, a meu ver, expandem as propostas das visões republicana e liberal, aqui apresentadas.

### 2.1.1.2 Expandindo os Conceitos Liberal e Republicano de Cidadania

De acordo com Osler (2005), cidadania pode ser entendida como *status*, sentimento ou prática.

A cidadania como *status*, é similar ao conceito liberal de cidadania, haja vista que, de acordo com a autora

“[...] O estado protege os cidadãos por meio de leis e manutenção da ordem. Ele oferece alguns benefícios coletivos como educação, saúde, e infraestrutura para o transporte. Em troca os cidadãos contribuem com os custos dos benefícios coletivos por meio do pagamento de impostos” (OSLER, 2005, p.13) (tradução minha)<sup>12</sup>

No que diz respeito à cidadania como sentimento, ser cidadão significa desenvolver o sentimento de pertença com relação a um determinado lugar. Esse sentimento está relacionado ao acesso que o indivíduo tem dentro da sua comunidade, pois é, por meio dele que se desenvolve a identificação com a sociedade na qual ele está inserido. Por isso,

Se os indivíduos não têm acesso aos serviços de forma igualitária [...] eles estão propensos a se sentirem excluídos. Assim, o sentimento de pertença, o qual é um pré-requisito para a cidadania participativa, estará perdido. (OSLER, op.cit, p.14) (tradução minha)<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> [...] the state protects citizens through laws and policing. It provides some collective benefits such as education, health care, and transport infrastructure. In return, citizens contribute to the costs of collective benefits through taxation.”

<sup>13</sup> [...] If individuals are not accessing services on the basis of equality, [...] they are likely to feel excluded. The senso of belonging, which is a pre requisite of participative citizenship, is missing.

E, por último, Osler (op. cit, p.17) define a cidadania como prática, como sendo a união dos dois conceitos tradicionais de cidadania. Dessa forma, cidadania é entendida como um conjunto de direitos (*status*) e como uma prática política ampla (prática). Essa perspectiva está pautada na agência humana.

Embora concorde com a autora que uma cidadania verdadeira implique em ter alguns direitos garantidos por meio de práticas políticas, as quais devem ser implementadas por todos os cidadãos, parece-me, que a autora não define muito bem quem são os sujeitos dessas práticas, já que ela não define, por exemplo, quem deve garantir o acesso do cidadão aos bens comuns, para que o mesmo não se sinta excluído e não perca o sentimento de pertença. Além disso, a autora não faz nenhuma elucidação ao agir coletivo, nem à necessidade de acesso ao espaço público.

Por estas razões, incluirei a visão de Hanna Arendt sobre cidadania, que, para mim, também se apresenta como a junção das tradições republicana e liberal sem, no entanto, esquecer a condição de ser humano do cidadão bem como a necessidade de viver e interagir coletivamente.

### **2.1.1.3 Acesso ao Espaço Público e a Concepção Utópica de Cidadania**

Devido à densidade das obras da referida autora, nossa apreciação será mediatizada por Lafer (1988); Dolan (1995); Schutz (1997); Owens (2002); e Willians (2005). Partirei da seguinte definição arendtiana de cidadania:

[...] cidadania é o direito a ter direitos, pois a igualdade em dignidade e direitos dos seres humanos não é um dado. É um construído da convivência coletiva, que requer o acesso ao espaço público. É esse acesso ao espaço público que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos. (Lafer, 1988, p.22)

A visão arendtiana é ratificada pelo sentido atribuído por Covre (2005) à cidadania:

[...] a cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos do atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência, incluindo o mais abrangente, o papel do(s) homem (s) no Universo. (p.11)

Mesmo parecendo que tenha retornado à concepção liberal de cidadania que, como já vimos, é pautada na garantia de direitos, perceberemos que a definição de Lafer, ratificada por Covre, apresenta uma expansão dos conceitos apresentados até o momento. Ainda que tal definição defenda a garantia dos direitos como essenciais ao cidadão, ela avança no sentido de que os mesmos não são presentes da natureza nem de Deus, porém uma conquista coletiva. Isto quer dizer que não só a conquista, como a construção dos direitos está atrelada à participação pública. Então, o exercício da cidadania passa pela garantia de acesso ao espaço público e, conseqüentemente, ao direito de exercer o direito político. Ouso inferir que o ser humano somente se insere na civilização por meio do exercício do direito político. Nos dizeres de Lafer (loc. cit.),

[...] o ser humano, privado de seu estatuto político, na medida em que é apenas um ser humano, perde suas qualidades substanciais, ou seja, a possibilidade de ser tratado pelos outros como semelhante, num mundo compartilhado (...) De fato, o processo de asserção dos direitos humanos, enquanto invenção para a convivência coletiva, exige um espaço público, a que só se tem acesso por meio da cidadania. (p.22)

A insistência da filósofa sobre a necessidade do espaço público como meio de garantia aos direitos humanos se deve ao fato de que, baseada em sua experiência como refugiada, bem como de outros expatriados, a autora questiona o art.1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU<sup>14</sup>, de 1948, a qual faz eco a Declaração de Virgínia de 1776 (artigo 1º) e Declaração Francesa de 1789 (art. 1º): todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Artigo este, presente também na Constituição Brasileira<sup>15</sup>, que embora,

<sup>14</sup> Organização das Nações Unidas

<sup>15</sup> Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, [...] (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988)

redigido de modo diferente, carrega consigo o mesmo sentido atribuído pelas declarações citadas anteriormente. Para Arendt:

Nós não nascemos iguais: nós nos tornamos iguais como membros de uma coletividade em virtude de uma decisão conjunta que garante a todos direitos iguais. A igualdade não é um dado – ele (sic) não é uma *physis*, nem resulta de um absoluto transcendente externo à comunidade política. Ela é um construído, elaborado convencionalmente pela ação conjunta dos homens através da organização da comunidade política. (Lafer, op. cit, p.150)

A igualdade e a liberdade constituíram o lema das principais revoluções dos séculos XVII e XVIII, berço do liberalismo, e, como vimos no excerto anterior também compõem os direitos de cidadania arendtiano.

Arendt expande o conceito republicano de cidadania ao defender o cerne da vida humana, a dignidade garantida através da voz expressada livremente, no espaço público, elemento assertivo e constituinte da igualdade entre os homens. Além disso, de acordo com Lafer (op. cit), Arendt aponta o agir coletivo como mecanismo legitimador do poder.

Poder, para ela, é a aptidão humana para agir, em conjunto daí advinda a importância decisiva do direito de associação para uma comunidade política, pois é a associação que gera o poder de que se valem os governantes. (...) O poder não necessita de justificação, mas requer legitimidade (...) Deriva do início da ação conjunta, do ato de fundação da comunidade política. (p.25)

Assim, posso inferir da aceção arendtiana que não existe cidadania sem a existência do coletivo construído por meio do espaço público, apontado por ela como elemento constituinte e legitimador dos direitos. Orientando-me por esse pressuposto, nos parágrafos seguintes, me deterei na conceituação de espaço público.

Compreendo por espaço público a oportunidade e a necessidade de associação para que pessoas imbuídas de objetivos comuns, pautadas na solidariedade e no compromisso com o bem comum, possam deliberar sobre suas necessidades, direitos e sonhos.

Arendt informa Dolan (1995), argumenta que o paradigma político ocidental privou as pessoas da necessidade de associação, a não ser que haja interesses particulares em jogo. Dessa maneira, em vez de agirem, apenas contemplam a vida, pois agir para Arendt é “[...] a atividade política por excelência” (p.17) desde que “[...] é a única atividade que exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde a condição humana da pluralidade, ao fato de que homens, e não o Homem, vivem na terra e habitam o mundo.” (p.15)

A autora (1997) utiliza o termo mediação (*space in-between*), para referir-se à atividade política, a qual ela define da seguinte maneira:

[...] constituída de atos e palavras, cuja origem se deve unicamente ao fato de que os homens agem e falam diretamente uns com os outros. Esta... mediação não é tangível, pois não há objetos tangíveis em que se possa se materializar: o processo de agir e falar não produz esse tipo de resultado. Mas a despeito de toda a sua intangibilidade esta mediação tão real quanto o mundo das coisas que visivelmente temos em comum. Damos a esta realidade o nome de 'teia' de relações humanas. (p.195).

Nesse sentido, espaço público (espaço intermediário) é o encontro das várias vozes constituintes da sociedade, é o reconhecimento por parte dos seres humanos de suas semelhanças no que tange à dignidade, direito, acessibilidade, compromisso, à sua infinita capacidade de deliberação e ação. E, ao mesmo tempo, é o encontro das pluralidades, o que ao invés de separar, acaba por assumir um papel de complementação das limitações alheias. E, finalizando, é um espaço de construção do ser humano, cuja ação está pautada na solidariedade e voltada para a emancipação de todos, sem exceção.

Então, sob essa ótica, o exercício da cidadania passa a ser a construção e a participação neste espaço público, cuja acessibilidade deve ser garantida a todos os seres humanos e cujo objetivo deverá ser garantir a todos, o exercício do direito político, voltado para a busca do bem comum.

Naturalmente, se não temesse extrapolar o escopo deste trabalho, poderia enriquecer minha elucidação sobre cidadania, trazendo outras vozes valiosas para a conceituação de cidadania. Contudo, mesmo decepcionada por não

poder continuar essa imersão na história humana, concluirei esta seção incluindo minha contribuição para a conceituação de cidadania. Obviamente, não preciso ressaltar que minha contribuição será apresentada a guisa de uma expansão, negação e/ ou ratificação dos pressupostos até agora apresentados.

A meu ver, cidadania é a própria humanidade do cidadão, portanto, não é passível de outorga ou não, pois como poderia alguém ou alguma lei decidir quem tem o direito de ser humano ou não. Por isso, ser cidadão, demanda a apropriação da dignidade inerente a cada um de nós, demanda uma educação libertadora dos grilhões invisíveis que impõem a hegemonia do rico sobre pobre, do culto sobre o ignorante, do patrão sobre o proletário. Demanda ação e reflexão; demanda poder de se fazer gente e se reconhecer nas outras gentes; demanda participar e comprometer-se efetivamente na construção do seu mundo e do mundo dos outros; demanda saúde; demanda respeito pela vida; demanda com viver em paz.

Resumindo, ser cidadão significa emancipar-se e ao mesmo tempo ser a emancipação do outro: significa interagir com o outro, enxergando-se nele e enxergando junto com ele a mesma vida digna que quer para si.

Dessa forma, neste trabalho, a cidadania é concebida como a participação individual dentro do espaço público, diferenciando-se dos conceitos apresentados, até o momento, pelo fato de que eu acredito que a participação efetiva do cidadão somente será possível se este tiver de posse de sua dignidade, aqui entendida como o atendimento as necessidades básicas (saúde, alimentação, educação, moradia...) e de sua emancipação, a qual entendo seja um pré-requisito para as escolhas e ações informadas (conscientes).

Tendo em vista minha dificuldade de vislumbrar cidadania sem emancipação, na próxima seção discutirei a educação e suas implicações na construção de uma cidadania crítica e agente.



## 2.2 EDUCAÇÃO: UM ELEMENTO ESSENCIAL À EMANCIPAÇÃO

*“Educar é um ato de amor”  
João Paulo II*

Nesta seção, pretendo explicitar o papel que a educação exerce dentro da minha concepção de cidadania. Como já informei anteriormente, educação e emancipação para mim elementos interdependentes, ou seja, ao mesmo tempo em que constituem a ação do indivíduo são constituídas por elas. Relacionando esses termos com esta pesquisa, ousou dizer que a educação, e conseqüentemente a emancipação, é o elemento essencial para o exercício da cidadania. Devido a esse entendimento pretendo apresentar o modelo de educação vigente, bem como aquele que alimenta minha utopia.

Ciente de quão subjetivo é o processo de leitura achei por bem, iniciar esta seção introduzindo alguns conceitos que, a meu ver, são essenciais para a compreensão do meu ponto de vista sobre o tema aqui abordado.

Ferreira, (1993) defende “a liberdade como o início e o fim da educação” e que “deve-se ter presente que essa liberdade se funda no conhecimento das necessidades e na existência de meios para superá-las.” E ainda apresenta a seguinte definição para liberdade:

Ser livre é compartilhar com os outros a chance de viver nossa própria história. Significa dizer que é da essência mesma da liberdade recusar a inércia, impulsionar o homem para o mundo, mesmo que isso acarrete sua morte. (p.219)

Hooks (1994), corroborando Ferreira afirma que :

Educar como prática de liberdade é uma maneira de ensinar que qualquer pessoa pode aprender. [...] nosso trabalho não é apenas compartilhar informações, mas compartilhar o crescimento intelectual e espiritual de nossos alunos. [...] criar as condições necessárias para que a aprendizagem se inicie. (p.14) (tradução minha)<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> To educate as the practice of freedom is a way of teaching that anyone can learn (...) our work is not merely share information but share in the intellectual and spiritual growth of our students. (...) to

Mesmo corroborando a visão das autoras, não posso ignorar o alerta de Arendt (apud Zerbini, 2005): “o conceito filosófico de liberdade é uma tentativa consciente de divorciar da política a noção de liberdade, de chegar a uma formulação onde fosse possível ser escravo no mundo e ainda assim ser livre.”, assim, temendo uma compreensão equivocada do termo liberdade e também para marcar minha concepção de liberdade, optei pelo termo emancipação, que Zerbini define como:

[...] uma síntese das liberdades individuais e coletivas, e, cujo processo de construção se dá a partir de processos educacionais de emulação da consciência crítica e de demonstração racional da interligação entre os direitos de ser e conviver. (...) ‘ação de ser (fazer) parte’ de processos de transformação social que suponham não uma passividade dos atores, mas, pelo contrário, uma ação enquanto agentes do processo em todas as suas fases e para todos os efeitos, enfim, um exercício conjugado da liberdade individual e da liberdade política. (2005, p.15)

Além de pontuar o significado atribuído à emancipação (liberdade) neste trabalho, julgo necessário clarificar, também, a quem me refiro, quando reivindico o direito à participação e, conseqüentemente, à emancipação. E para tanto, recorro as seguintes palavras de Navarro:

a idéia de emancipação (...), é informada restritivamente por uma dimensão essencialmente política. Refere-se, precisamente, às chances das classes subalternas e os grupos sociais mais pobres, a partir de diferentes identidades, construir, de forma autônoma, suas diversas formas de associação e representação de interesses e, mais relevante, adentrarem o campo das (...) políticas e aí exercerem seu direito legítimo de defender reivindicações próprias e buscar materializar suas demandas, sem o risco de eliminação ou estrangimentos politicamente ilegítimos materializados por grupos sociais adversários. (2002, p.4):

Talvez, possa parecer injusto dizer que almejo a emancipação para os grupos sociais mais pobres da sociedade, porém justifico meu posicionamento pelo fato de meus alunos serem provenientes desses grupos, além das evidências

de que a opressão à qual o pobre é submetido é histórica, e vem se agravando com velocidade e profundidades vertiginosas. Obviamente, reconheço a necessidade de construção de um conjunto social, no entanto, defendo a idéia de que a opressão, que é alimentada pela desigualdade econômica e social, somente terá seu fim, quando igualdade real for estabelecida, isto é, quando os membros da sociedade puderem acessar as oportunidades de desenvolvimento de forma eqüitativa.

Embora não queira reforçar o discurso da educação como redentora da humanidade, a concebo como a mola mestra para a emancipação e, por conseguinte, o caminho para a participação política. Para mim a função da educação pode ser descrita da seguinte maneira: a linguagem é elemento essencial para a participação política, cujo acesso se dá via consciência crítica, que é desenvolvida e alimentada no processo da educação como prática de liberdade (emancipação). Ou seja, corroboro a visão bakhtiniana de que homem é construído na e pela linguagem e, pensando desse modo, a escola deve ser a instância fundamental para a ampliação dos horizontes discursivos do sujeito, possibilitando-lhe construir modos de emancipação e participação social. Penso, nesse sentido, sobretudo no cidadão que não tem acesso a elas (educação/emancipação e participação social), através de outros meios disponíveis, em determinados ambientes sócio-econômico-culturais (ou no ambiente/esfera sócio-econômico-cultural em que vivem).

Assim, o papel da educação escolar passa ser crucial, pois caberá a ela, a viabilização de espaços democráticos, dentro dos quais o indivíduo possa se reconhecer como sujeito, aprender a conviver com os outros sujeitos e principalmente possa, democraticamente, construir um contexto no qual o exercício da cidadania não seja privilégio de poucos, mas sim direito e dever todos.

Considerando, esse papel essencial da educação para o exercício da cidadania nos termos apresentados na seção anterior, apresentarei, a seguir, um panorama do modelo educacional vigente bem como o modelo, que é a base de minha utopia.

### 2.2.1 Educação Escolar: um passado sempre presente

É fato que a educação se dá em todos os âmbitos da sociedade, escola, igreja, família, entre outros, porém, não se pode negar a o status da escola como espaço de educação formal, cabendo a ela, no entendimento de muitos, a responsabilidade de preparar o cidadão para viver em e na sociedade.

E, baseando-me nessa responsabilidade atribuída à escola, iniciarei minha explanação apontando que esse “preparar para viver em e na sociedade”, assume para a maioria, o mesmo sentido atribuído por Marshall (1967), ou seja, o objetivo da escola moldar as pessoas para que possam viver em meio à civilização, isso quer dizer que: “Deve-se obrigar as crianças a freqüentarem a escola, porque ignorante não pode apreciar e, portanto, escolher livremente as boas coisas que diferenciam a vida dos cavalheiros daquela das classes operárias.” (p.60)

Em outras palavras, o principal objetivo da educação escolar tem sido o de modelar os homens para que os mesmos possam ser aceitos na sociedade, isso quer dizer que, para participar da sociedade o homem precisa dominar os conhecimentos determinados pela classe hegemônica, bem como as práticas sociais, de preferência aquelas pautadas na alienação e submissão. Enquanto que, no meu entendimento a escola tem que ser transformadora e o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade deveria acontecer, então, reflexiva e criticamente com vistas a provocar a emancipação dos alunos.

Antes de prosseguir, preciso explicitar que ao preconizar a educação escolar como elemento emancipatório e como meio de viabilização da participação política, não estou advogando em favor da “educação como condição para a cidadania” (Buffa, p. 47). E sim em favor, da educação como condição para a prática política ou ação informada. Pois assim, podemos evitar o que Mannheim (apud Freire, 1994, p.110) chama de estado de ignorância, o que segundo ele, não se refere apenas ao analfabetismo, “mas à inexperiência de participação e ingerência delas, a serem substituídas pela participação crítica, uma forma de sabedoria”.

No entanto, dificilmente superaremos essa inexperiência política se as escolas, que são espaços políticos por excelência, persistirem em manter e ratificar o modelo de educação escolar criado por Comênio em 1632, que por meio

de sua Didática magna, “expõe a arte universal de ensinar tudo a todos” (Buffa, op cit., p.19).

Embora, aparentemente, Comênio tenha tentado através de sua proposição para educação escolar garantir a igualdade básica entre os homens, aconselhando a oferta de “um mínimo comum e universal de escolarização padronizada e pública com base no experimentalismo científico” (Buffa, loc. cit.), o que na verdade defendeu, foi a educação escolar como meio de manutenção do *status quo*, isso quer dizer, que todos os homens tinham direito ao mínimo, mas apenas alguns privilegiados teriam acesso aos níveis superiores de ensino. Fato este, explicitado por meio dos excertos abaixo:

[...] as escolas inferiores, a materna e a primária, exercitam a juventude de ambos os sexos; a escola de latim deve educar, sobretudo, de modo perfeito, os adolescentes que aspiram às coisas mais altas que os trabalhos manuais; e as Academias devem formar os doutores e futuros condutores dos outros, para que, nem às escolas, nem às administrações públicas, falem dirigentes competentes [...] (Comênio, 1996, p.413).

Sendo que o caráter excludente se evidencia mais fortemente na seguinte argüição:

Os trabalhos da Academia prosseguirão mais facilmente e com maior sucesso, se, em primeiro lugar, só para lá forem enviados os engenhosos mais seletos, a flor dos homens; os outros enviar-se-ão para a charrua, para as profissões manuais, para o comércio, para o que, aliás, nasceram. (Comênio, 1996, p. 448)

Como se pode perceber a educação escolar defendida por Comênio, cuja base permanece até os dias atuais não só é excludente como demarca muito bem quem deverá governar e quem deverá ser governado. Tal visão é expressa nas claramente pelo educador:

[...] os súbditos (sic) devem ser esclarecidos, para que saibam obedecer àqueles que governam sãbiamente (sic): não coagidamente, com uma sujeição asinina, mas voluntariamente (sic) por amor da ordem. (124 e 125)

Parece-nos que as idéias sobre educação escolar apregoadas por Comênio fazem eco à seguinte citação aristotélica sobre cidadania:

Convém que os cidadãos tenham riquezas. Devem gozar de certa prosperidade, pois a cidadania não pode prostituir-se pelos trabalhadores manuais, nem por outras pessoas a quem a prática da virtude desconhecida. Esta é uma consequência de nossos princípios. Como a virtude é indispensável para a felicidade, a felicidade do Estado não deve limitar-se a uma de suas partes, mas abarcar a universalidade dos cidadãos ou proprietários. Somente são verdadeiros cidadãos aqueles a quem pertencem os imóveis, pois a simples cultura quase que só pode convir a pessoas de condição servil ou bárbara, assim como aos camponeses que por nascimento estão ligados a terra. (apud COSTA, 2003, p.104).

E isto mostra que a demarcação de classes pautadas na classe econômica perdura desde a Idade Média, devido à exclusão da população mais pobre aos meios capazes de auxiliá-los ou iniciá-los no processo de emancipação.

Além do objetivo de moldar os cidadãos, é aconselhável que se considere a outra função social atribuída à escola, a de preparação de mão-de-obra. Já em 1967, Marshall afirmava:

[...] como sabemos, a educação atualmente se encontra íntimamente (sic) ligada à ocupação e um dos benefícios, pelo menos que o estudante espera dela, é a qualificação para ocupar uma posição num nível apropriado. A não ser que ocorram mudanças significativas, parece que o plano educacional será ajustado à procura ocupacional. (p.100).

Apesar de o autor estar se referindo ao contexto inglês de quase quarenta anos atrás, é de nosso conhecimento que tal evidência se estende ao atual contexto brasileiro. Se indagarmos aos pais, alunos e professores sobre o papel da escola, certamente, a grande maioria deles, responderá que é propiciar meios para um futuro melhor, subentendo-se futuro melhor como um bom emprego, capaz de garantir uma vida financeiramente estável.

E como se antevisse a grande expansão do capitalismo no seu estágio mais mercenário, o neoliberalismo, e a conseqüente mercantilização e banalização da educação o autor continua:

Não vejo sinal algum de afrouxamento dos laços que unem a educação à ocupação. Ao contrário, êles (sic) parecem fortalecer-se cada vez mais. Dá-se uma grande e crescente importância a certificados, matrículas, formaturas, diplomas como qualificações para o emprego [...].

Pautando-se na impossibilidade de conter esse processo de mercantilização da educação, Marshall (op. cit., p.101) defendia que direito do cidadão era “o direito à igualdade de oportunidade”, pois assim eliminaria o privilégio hereditário, ofertando a todos o direito de “mostrar e desenvolver diferenças ou desigualdades; [...] de ser reconhecido como desigual [...]”, ou seja, que o jovem desprovido de recursos possa mostrar que é tão capaz quanto o rico.

Também considero justa e procedente a defesa da igualdade de oportunidades, porém acredito que a dissociação da educação do mercado capitalista precede tal ação, pois ao eliminar seu caráter mercantilista, estaremos eliminando seu valor de troca dentro da sociedade, propiciando o desenvolvimento de seu valor de uso.

Para tanto é preciso que todos (pais, alunos, professores, sociedade, etc.) tenham consciência do paradigma norteador da educação escolar, o qual Kincheloe assim descreve:

As escolas da era pós-iluminista enfatizaram não a produção do conhecimento, mas a aprendizagem daquilo que já havia sido definido como conhecimento. Os estudantes da epistemologia da verdade única do modernismo são tratados como cavalos bem treinados, premiados somente por períodos muito curtos de retenção de verdades certificadas. Os professores aprendem nos seus cursos de ‘ciência educacional’ que conhecimento é adquirido num processo linear de habilidades ou subhabilidades (...) O processo linear, pré-identificado num contexto de lógica adulta, é imposto para as crianças de um modo que focaliza a atenção professores/pais distante tanto da construção da realidade como do ponto de vista das crianças. (1997, p.13)

O modelo de escola descrito por Kincheloe encontra respaldo em algumas teorias educacionais, tais como não-críticas: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista (cf. SAVIANI, 1983), e /ou teorias positivistas (cf. WILLIAMS & BURDEN, 1997).

Devido à abrangência do tema teorias educacionais, o qual por si só, se analisado com o cuidado necessário, constituiria um trabalho à parte, e o espaço reduzido do qual disponho neste trabalho para tal abordagem, não explicitarei as teorias citadas e seus respectivos conceitos. Desse modo, decidi focalizar na argüição de Paulo Freire (1977), a qual de maneira bem simples explicita conceitos e conseqüências advindas desse modo de conceber a educação.

## **2.2.2 Os Modelos Educacionais e a Constituição do Cidadão**

### **2.2.2.1 A Educação a Serviço da Alienação ou da Emancipação?**

A educação concebida como ferramenta de adequação e como mercadoria, é denominada por Freire (1977) de “concepção bancária da educação”, na qual:

[...] o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’ em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ o recipiente com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. (p.66)

Nesse modelo de educação não há espaço para a construção do diálogo, existe somente espaço para a alienação e para a opressão, garantindo assim a manutenção do *status quo*. Ao compreender a educação como mera transmissão de conhecimentos e técnicas profissionalizantes, ou mesmo que inconscientemente, como uma ferramenta de adequação, o professor inibe o poder criador e transformador inerente aos seres humanos. Além disso, rouba o caráter humano da educação, ou seja, impede que as pessoas “sejam” quem podem e querem ser.



Os fatos apresentados acima, talvez, suscitem algumas indagações sobre o verdadeiro objetivo deste trabalho, haja vista o foco nos aspectos negativos da educação escolar. Ciente da possibilidade de uma interpretação equivocada gostaria de frisar que corroboro John Dewey, (TEITELBAUM & APPLE,) para quem

[...] a chave do desenvolvimento intelectual, e conseqüentemente do progresso social, era a escolarização, sobretudo numa época em que as influências educacionais de outras instituições (o lar, a igreja, etc.) decresciam tão drasticamente [...]. (2001, p.198)

Mesmo referindo-se à sua época, início do século XX, Dewey já defendia a escolarização como o caminho mais seguro para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, o que em suma se constitui a tese do meu trabalho.

Retornando aos modelos de educação escolar, nos próximos parágrafos, introduzirei uma contraposição à concepção bancária da educação.

Mesmo consciente que o modelo educacional vigente na grande maioria das escolas brasileiras, acredito que exista uma possibilidade mudança desse paradigma. Mais que isso, acredito que essa mudança seja urgente, pois, e inegável a contemporaneidade da afirmação de bell hooks (1994:12): “Existe uma crise muito séria na educação. Os alunos não querem aprender e os professores não querem ensinar” (tradução minha) <sup>17</sup>, bem como o fato de que suas palavras ecoam muitas vozes da sociedade sobre a educação.

A meu ver a responsabilidade dessa crise tão discutida atualmente, recai sobre a visão da educação como uma prática monológica, estática, desumana e descontextualizada, que impera absoluta nos âmbitos educacionais.

Tendo o educador como centro do processo, fatalmente os discursos produzidos em sala de aula terão caráter monológico e autoritário, as práticas lingüísticas recairão todas no que Nystrand *et. al* (1997) denominam recitação. Através do discurso autoritário o professor, além de inibir a participação do aluno, impede o desenvolvimento de idéias próprias, isto é, impede o desenvolvimento da criticidade, da criatividade e da autonomia do aluno.

---

<sup>17</sup> “There is a serious crisis in Education. Students often do not want to learn and teachers do not want to teach.” (Bell Hooks, 1994,p.12)

Por outro lado, a educação pode ser concebida como um processo dialógico, no qual por meio das interações os participantes se reconhecem como construtores do conhecimento, como sujeitos de sua própria história e principalmente, como agentes transformadores do mundo em que vivem.

As características citadas acima convergem com o paradigma de educação preconizado pela "Teoria Crítica", para a qual, como explica Donato (2006):

A educação é entendida como processo de criação e recriação de conhecimentos. Professor e aluno são considerados sujeitos do processo ensino-aprendizagem. A apropriação do conhecimento é também um processo que demanda trabalho e disciplina. valoriza-se (sic) a problematização, o que implica uma análise crítica sobre a realidade-problema, desvelando-a. É ir além das aparências e entender o real significado dos fatos.

Embora a Teoria Crítica apresente o deslocamento do papel do professor, tendo em vista a interação professor/aluno mediatizada pelo mundo, como pré-requisito para o processo de ensino/aprendizagem, Giroux (2005) atribui à formação crítica do professor essencial para a implementação da concepção crítica da educação. Para o autor,

[...] eles devem ser capazes de analisar criticamente as ideologias, os valores e interesses que informam suas práticas docente e as políticas culturais que eles promovem em sala de aula. Suas ações pressupõem alguma noção do que significa ser cidadão e uma sociedade futura e em que nível as escolas estão ativamente engajadas na produção de discursos que constituem o senso de identidade, comunidade e possibilidade dos outros, eles devem ser responsáveis e reflexivos sobre suas ações.<sup>18</sup> (tradução minha)

---

<sup>18</sup> [...] they must be able to critically analyze the ideologies, values, and interests that inform their role as teachers and the cultural politics they promote in the classroom. All of their actions presuppose some notion of what it means to be a citizen and a future society and to the degree that schools are actively engaged in the production of discourses that provide others with a sense of identity, community, and possibility, they must be responsible and reflective about their actions." (GIROUX,s/d)

Paulo Freire, um dos defensores da corrente crítica, propôs a educação concebida como prática para a libertação, definida por ele como uma prática problematizadora. Segundo o pedagogo:

[...] na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. [...] a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão no mundo com que e em que se acham (1977, p.82).

A compreensão do processo educacional como um ato emancipatório, incentiva as interações através do diálogo, ainda que em meio essas interações surjam os conflitos, pois é a tensão criada por esses conflitos que propiciará a interatividade dos sujeitos, a percepção do outro e a exposição às múltiplas vozes que constituem os eventos discursivos e, conseqüentemente a transformação. Além disso, alunos e professores constroem juntos, uma visão crítica do mundo, e, por conseguinte a consciência crítica que “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais” (Freire,.1994, p.113)

Dessa maneira, dialogando criticamente como mundo e sobre o mundo, evita-se assim a alienação, isto é, a esperança de que um dia alguém ou algum governo virá para melhorar seu contexto, sua vida, acabando com as injustiças da opressão. Freire (op. cit.) alerta sobre as conseqüências da alienação,

O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabem também que podem eles em situação concreta, alienados, ter êste (sic) poder prejudicado. (p.96).

Ao me referir à esperança como resultado da alienação, não estou afirmando que a educação problematizadora é baseada no ceticismo, na desesperança, pelo contrário, a esperança de um homem melhor e, em decorrência, um mundo melhor é seu principal objetivo. No entanto a esperança está atrelada à

ação, ao movimento em direção ao “ser mais”, nas palavras de Freire, “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero”. (op. cit., p. 97)

Danilo Gandin apresenta uma síntese dos princípios da educação libertadora, para mim emancipadora, proposta por Paulo Freire, a qual reproduzirei abaixo:

1. A educação libertadora nasce da compreensão de que a realidade social é injusta e **de que a grande carência é a falta de participação.**
2. A educação libertadora **busca a transformação social, constituindo-se como meio de contribuir para a justiça social e para a participação.**
3. A educação libertadora **supõe a esperança e a crença em uma utopia.**

**A educação libertadora crê na igualdade fundamental entre os homens acima de qualquer diferença.** A educação libertadora busca algum tipo de transcendência. **A educação libertadora pensa a participação como um processo em que o poder (domínio dos bens, recursos) seja distribuído.** A educação libertadora **intenta constituir-se num processo contínuo de mudança pessoal e grupal e de transformação da realidade circundante.**

**4. A educação libertadora organiza-se como um processo em que as pessoas sejam sujeitos do seu próprio desenvolvimento.** A educação libertadora tem como centro do seu processo um projeto social. A educação libertadora não pensa o sujeito como indivíduo, mas preferencialmente o sujeito social – o grupo. Na educação libertadora, **o processo ação-reflexão é preponderante: a ação é conscientizadora e encaminha as necessidades do saber.**

**5. Na educação libertadora o verbo adequado é ‘educar-se’ e não educar.**

6. Educar-se significa:

- Propor e buscar a própria identidade (pessoal, de grupo). - (TABORDA apud GANDIN D., 1999, p.95).
- Apropriar-se de instrumentos básicos para participar na sociedade. – (SAVIANI apud GANDIN D., loc.cit.).
- Assumir um compromisso social.
- Viver algum tipo de transcendência, pelo menos indo além dos interesses imediatos.
- Estar sempre em construção.

7. Antes de ser um especialista num ramo de conhecimentos, professor é uma pessoa que se educa e que organiza processos para facilitar o educar-se de outros.

8. À (sic) educação libertadora não repugna a identificação com valores determinados e regras conjuntamente estabelecidas, mas pretende que eles e elas tenham sempre abertura e possibilidades de libertação.

9. A educação libertadora não aceita a classificação das pessoas; incorpora avaliação diagnóstica como processo de definir necessidades, na comparação entre prática e o que se estabelece como horizonte.

10. **A crença na pessoa e na sua capacidade faz parte da educação libertadora.** O erro é considerado um momento de 'incompletude'.

11. A EDUCAÇÃO LIBERTADORA privilegia a conscientização e busca compreensão da realidade com a com a arte, com a fé, com a com a história.

- Analisa criticamente as ideologias.
- Parte dos problemas concretos.
- O professor traz seu saber e sua consciência próprios e diferentes.
- Dá importância aos métodos como possibilidade de abertura para o saber e para a consciência.

12. A EDUCAÇÃO LIBERTADORA vê a liderança como algo a ser assumido por todos, pela conscientização progressiva

- Trocam-se freqüentemente os papéis desempenhados.
  - Os coordenadores são indicados pelos grupos de modo a que assumam por tempo e sejam substituídos informalmente
- (1999, p.94-97) (Meus grifos)

Resumindo, a educação proposta por Freire, atende aos meus anseios de educadora. O que não poderia ser diferente, haja vista meu entendimento de cidadania. Dessa feita, independentemente do tempo, da teoria, do idealizador, a educação deveria sempre ter como meta a dignidade humana, a esperança da emancipação do homem e, principalmente, a certeza de os homens,

dotados de razão e sentimentos podem e devem se constituir por meio do diálogo, do reconhecimento do outro, pela fé de que juntos somos mais.

Não quero com isso dizer que é este o modelo que impera em minha prática docente, e sim que esta é a minha utopia. E, tendo em vista o fato de estar sempre em processo de construção, acredito que esta pesquisa se constitui numa avaliação diagnóstica, a qual me indicará o quanto já percorri do caminho para a transformação e quanto ainda me falta para chegar lá.

Para finalizar essa seção, gostaria de nos apropriar das palavras de Arendt (1979) para definir a educação:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios cursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar o mundo comum (p.247).

### **2.3 LINGUAGEM E DIALOGISMO: UM ESPAÇO PARA A VOZ DO CIDADÃO**

*Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda”*  
Paulo Freire (p.93-94)

Esta seção tem por objetivo estabelecer a relação da linguagem com o desenvolvimento da cidadania. E para tanto iniciarei com a exposição dos aspectos relativos ao ensino e aprendizagem línguas, de línguas estrangeiras modernas (LEM), enfatizando a Língua Inglesa a qual constitui meu objeto de ensino, relacionando-os à educação para a cidadania. Em seguida, discutirei as concepções de linguagem e a formação do cidadão e finalizarei com as interações de sala de aula.

### 2.3.1 Cidadania e o Ensino e Aprendizagem de Línguas

Definir a relação entre cidadania e linguagem é ao mesmo tempo muito simples e também muito complexo, tendo em vista as inúmeras possibilidades existentes para o estudo da linguagem. Muito embora tenha consciência do aspecto holístico da linguagem, por questões de espaço e objetivos aqui definidos, abordarei o aspecto político do ensino e aprendizagem de línguas.

Tal opção se justifica pelo fato do foco deste trabalho estar na constituição de cidadãos por meio da participação nas esferas públicas<sup>19</sup>. E também pelo fato de corroborar Bakhtin, que como explica Pezente,

[...] o desenvolvimento humano se dá através das interações sociais, que [...] são ações de linguagem realizadas dentro de cada esfera social. Essas ações de linguagem se materializam através dos discursos, ou seja, é através do discurso que os indivíduos se constituem e participam da constituição de outros indivíduos. (2005, p.175).

Além de concordar com a asserção subsequente:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (PCN-LINGUA PORTUGUESA, 1998, p.21)

Assumindo que por meio da linguagem as ideologias (culturas) são construídas, mantidas e/ou subvertidas e também considerando que “As culturas nacionais constroem nossas identidades ao produzir sentidos com os quais nos podemos identificar [...]” (JORDÃO, 2004, p.2), a aprendizagem e o ensino de uma língua assumem papel determinante nos processos de refletir e refratar o mundo (Cf.

FARACO, 2003, p.50), ou seja, nas maneiras como os indivíduos constroem os significados, que, por conseguinte formarão sua identidade.

No entanto, este poder de manutenção ou subversão de ideologias inerente à linguagem, só poderá ser percebido se não desconsiderarmos que

A língua é produto de um trabalho coletivo e histórico, de uma experiência que se multiplica de forma contínua e duradoura, assegurando intrinsecamente uma margem de flexibilidade e indeterminação. [...] A linguagem não existe num vácuo, mas imersa numa rede de valores discursivos de vários níveis. Assim, todo o universo lingüístico constrói-se, existe e funciona num universo social, coletivo e não pode ser abstraído dessa condição. (GARCEZ, 1998, P.47-48)

Analisando os excertos acima, é possível afirmar que a formação do cidadão bem como sua participação política está estreitamente ligada às capacidades lingüísticas desenvolvidas pelo indivíduo ao longo de sua vida. Starkey argumenta que “Democracias fortes são compostas por indivíduos que são capazes de se comunicar com seus pares e usar suas capacidades lingüísticas para participar ativamente [...]” (2005, p.9) (tradução minha)<sup>20</sup>

Dessa forma o exercício da cidadania pode ser entendido como as ações de linguagem realizadas pelo indivíduo, isto é, como as construções de sentido coletivas, advindas do encontro de vozes dentro da esfera pública.

Tais considerações nos remetem ao uso efetivo de qualquer língua, então, como se explica a relação entre cidadania e a aprendizagem de línguas estrangeiras? E quais são as vantagens e desvantagens, quando a opção de ensino e aprendizagem recai sobre a língua inglesa? São essas questões que tentarei responder na seção posterior.

---

<sup>19</sup> O significado as expressões esfera pública e espaço público foram utilizadas com o mesmo sentido, o qual está explicitado nas páginas 46 e 47 deste trabalho.

<sup>20</sup> Healthy democracies are composed of individuals who are able to communicate with their fellow citizens and use their linguistic skills to participate actively in [...].



### 2.3.1.1 Cidadania e o Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa

Picolli defende que

A partir da aprendizagem de uma língua estrangeira o educando tem a oportunidade de comparar e refletir melhor sobre sua própria cultura e língua e como consequência poderá compreender sua identidade de sujeito e objeto político social [...]. É também pela aprendizagem de uma segunda língua que se tem oportunidade de conhecer aspectos importantes da própria língua: origens, raízes influências, razões de alterações lexicais, entre outros. (2006, p.10)

E tem seu argumento expandido na visão de Jordão:

[...] o encontro e o confronto com outras identidades e formas de construir sentidos fragmenta a identidade antes percebida como fixa, única, e tem o potencial de levar os sujeitos à percepção de sua identidade e responsabilidade também enquanto espécie e não apenas limitada às fronteiras políticas instituídas convencionalmente. (2004, p.3)

Aprender uma língua estrangeira, portanto, implica oportunizar ao educador e ao educando a exposição a outras culturas, fazendo com que por meio delas se reconheça como um ser global e ao mesmo tempo local. Além disso, acrescentaria que propicia o acesso às ideologias criadoras e propagadoras de muitos estereótipo e práticas sociais desumanas, possibilitando a construção de novos sentidos sobre si mesmo e sobre os outros seres que habitam este planeta, desenvolvendo e/ou aguçando a sua consciência crítica.

E relacionando tais ações com o paradigma de cidadania que proponho, acredito que este encontro e confronto com o diferente, também promovem o desenvolvimento de valores indispensáveis à vida comum, tais como: tolerância, respeito, solidariedade, repúdio às injustiças entre outros.

No entanto, o consenso apresentado acima sobre os benefícios advindos da aquisição de uma língua estrangeira (Cf. Moita Lopes (2003); Starkey (2005)); não quer dizer que o mesmo aconteça quando o assunto é qual língua estrangeira deve ser ensinada ou aprendida.

Para Jordão (op.cit.),

[...] se nossos objetivos forem levar os alunos a um processo de auto-reflexividade, à consciência de sua posição no mundo e de como eles podem ser posicionados e se posicionar diferentemente em diferentes contextos, à visão crítica sobre a própria cultura, então, qualquer língua estrangeira pode nos levar a eles, e não apenas a língua inglesa. (p.7)

No entanto a autora não deixa de reconhecer “[...] a língua inglesa é utilizada como língua estrangeira por um número maior do que aqueles que a utilizam como primeira língua [...]” (2004, p.4), visão que corroborada por Picolli, que a classifica como língua dominante (2006, p.11).

A meu ver este *status* de língua franca se constitui numa dicotomia, pois ao mesmo tempo em que pode ser utilizado como elemento de dominação e exclusão, pode devido à sua abrangência contestar a dominação e/ou assumir um papel inclusivo.

Analisando a primeira possibilidade, entendo que se a língua inglesa for tomada como *commodity* (JORDÃO, op. cit.), isto é como um bem que pode ser comprado e/ou vendido no que Moita Lopes chama de “grande bazar global”, onde tudo, inclusive bens essenciais à sobrevivência humana (educação, saúde, respeito, dignidade...) adquire valor de troca (2003, p.36), obviamente, como resultado teremos a dominação econômica, política e cultural dos países que, embora imponham sua língua ao mundo, ainda se consideram proprietários da mesma, sobre os países mais pobres e menos desenvolvidos.

E conseqüentemente, ela só será acessível àqueles que possuem recursos econômicos, possibilitando aos mesmos o acesso privilegiado às informações e aos diferentes discursos, e, por conseguinte, atribuindo-lhes o poder para manter o *status quo*. Dessa forma, a língua inglesa ensinada e aprendida tendo como foco o seu aspecto instrumental, destituída de seu caráter político e ideológico, age em favor da exclusão em todas as instâncias.

Por outro lado, de acordo com Starkey

É crescente o reconhecimento de que o ensino e a aprendizagem de línguas têm objetivos que vão além daqueles meramente instrumentais. A aprendizagem de línguas, ainda que com objetivos comerciais, é parte de uma educação humanista que encoraja a comunicação intercultural com base na igualdade. (2005, p.28) (Tradução minha)<sup>21</sup>

Se este paradigma for adotado, o ensino de língua inglesa poderá assumir a função

de formar alunos e professores para o exercício da cidadania, local e global, para a participação política informada, para a atuação efetiva nos rumos da sociedades em nível mundial, mas principalmente, local. (JORDÃO, 2004, p.8)

Entretanto, corroboro Moita Lopes ,que baseado em Gee, alerta para o papel central no que diz respeito ao paradigma de ensino que devemos alimentar ou não. Conforme o autor, nós, professores de língua inglesa temos duas escolhas: ou trabalhamos em favor da nossa própria marginalização trabalhando de forma desconectada das questões sociais e políticas ou assumimos de vez a língua como instrumento de poder e de transformação conectando nossas práticas com a vida política e social. (2003, p.33)

Com isso quero dizer que não é língua a ser ensinada e aprendida que determina os objetivos a serem alcançados, e sim a concepção de linguagem adotada pelo professor. Dessa forma, está nas mãos do professor decidir qual é o aspecto da língua que deve ser difundido, o instrumental ou de elemento histórico-social.

Mesmo assim, não posso negar que a língua inglesa por seu *status* de língua franca amplia as possibilidades de desenvolvimento do educador e educando, haja vista que por meio dela se pode acessar mais uma cultura, mais uma visão, se pode experienciar o milagre do encontro das diferenças, ainda que essas sejam mantidas, elas podem ,ao menos, se confrontarem.

---

<sup>21</sup>It is increasingly that language teaching and learning have aims that go beyond the merely instrumental. Language learning, even for business purposes, is part of a humanistic education that encourages intercultural communication on the basis of equality.

Sem medo de assumir minha parcialidade, acredito que o ensino e aprendizagem da língua inglesa pode oferecer aos professores e alunos a oportunidade de desvendar as realidades histórica e socialmente construídas, dando-lhes a oportunidade de conhecer e reinterpretar seus mundos e dos outros também. Tenho certeza que o confronto entre seus mundos com outros mundos, pode ser a chave para a transformação do seu contexto, pois conforme afirma Moita Lopes “[...] para transformar o mundo é necessário entendê-lo” (2003, p.40), e essa compreensão só possível se tivermos o acesso possibilitado, no momento, pela língua inglesa.

E para concluir, reafirmo que a escolha e participação informadas apregoadas pela minha concepção de cidadania advêm da formação da consciência crítica, o que no meu entendimento, é o resultado do acesso aos diferentes modos de ver e viver, bem como a um lugar onde esses modos de ver e viver possam se encontrar, se confrontar e se ressignificar. Assim sendo, o acesso a uma língua estrangeira, no nosso caso língua inglesa, é fator determinante na formação do cidadão crítico.

### **2.3.2 As concepções de linguagem e a formação do cidadão**

Como afirmei na seção anterior o ensino de línguas subjaz uma concepção de linguagem, e tal concepção que norteia as escolhas metodológicas bem como a postura do professor durante a prática docente. Portanto, será a concepção de linguagem do professor, que, basicamente, determinará a identidade do usuário da língua. Desse modo, a identidade de usuário da língua, também determinará em qual cidadão ele se transformará.

Com base nessas considerações, introduzirei uma breve explanação sobre as concepções de linguagem, relacionando-as às visões de educação e de cidadania. Baseando-se em Castilho, Perfeito (2005) indica a existência de três modelos de concepção de linguagem: “a língua como atividade mental (linguagem como expressão de pensamento); a língua como estrutura (linguagem como instrumento de comunicação); a língua como atividade social (linguagem como meio/forma de interação)”.

Iniciarei com a interpretação da língua como expressão do pensamento, a qual, Perfeito (op.cit.) assim define:

[...] preconiza que a expressão é produzida no interior da mente dos indivíduos. E da capacidade de o homem organizar a lógica do pensamento dependerá a exteriorização do mesmo (do pensamento), por meio de linguagem articulada e organizada. Assim, a linguagem é considerada a “tradução” do pensamento.

Depreendo da definição acima que a língua, sob essa ótica, nada mais é que um conjunto de elementos lógicos, do qual se vale o homem para expressar a si mesmo, e caso não consiga fazê-lo, corre o risco de ser considerado um ser ilógico, ou seja, alguém incoerente.

Nesta concepção de linguagem o ensino se concentra na forma, isto é o objetivo da aprendizagem passa a ser escrever e falar corretamente. Vale a pena ressaltar que a leitura sob essa concepção, serve apenas para propiciar o acesso aos textos que deveriam servir de modelos do bem falar e escrever.

Em termos de ensino de língua inglesa posso relacionar tal concepção ao método de gramática e tradução, o qual prevê a aprendizagem da língua por meio da aquisição do conhecimento sobre o sistema da língua, ou seja, subentende-se que para aprender a língua inglesa o aluno deve conhecer todas as regras gramaticais inclusive as exceções.

Relacionando este paradigma de linguagem ao desenvolvimento da cidadania, pode-se perceber uma estreita relação com o modelo de cidadania passiva, tendo em vista que o usuário aprendiz não será estimulado a questionar e muito menos analisar além da superfície, isso quer dizer, que paralelamente à compreensão de que deve obediência às regras, para o uso da língua, o aluno pode adotar as mesmas atitudes em todos os âmbitos.

Assim sendo, aqueles que não assimilam as regras, não conseguem expressar sua lógica por meio da língua, precisam de alguém que o faça por ele, pois sua dependência e submissão têm que ser mantidas.

Talvez não seja mera coincidência o fato dessa concepção ter suas raízes na Grécia antiga e tenha como mentor o filósofo Aristóteles. Pois como bem sabemos, para ele era necessário separar os homens de cultura dos aculturados, ou seja, os cidadãos dos não cidadãos.

Um outro modo de conceber a linguagem é como instrumento de comunicação, no qual “a língua é vista, a - historicamente, como um código, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor [para – termo acrescido] um receptor, isolada de sua utilização” (PERFEITO, 2005). De essa maneira aprender/ensinar uma língua é internalizar o código. Sendo este código estanque, não há, portanto, o risco de incidência das influências sócio-históricas sobre o mesmo.

A língua concebida desta maneira, no que diz respeito ao ensino de língua inglesa, se materializa no método audiolingual o qual se baseia nas seguintes premissas: a) língua é fala não escrita; b) língua é um conjunto de hábitos; c) ensine a língua, não sobre a língua. A análise destas premissas nos mostra que o discurso é internalizado por meio da prática, sendo que esta deve ser mantida até a automatização do mesmo.

Transpondo essa visão para a formação do cidadão, infiro que para ser cidadão é preciso assimilar os códigos de conduta impostos pelo poder hegemônico, ou seja, a única ação permitida neste contexto é a repetição daquilo que lhe foi ensinado ou para qual foi treinado.

Ao retomar as características da concepção bancária da educação (Freire, 1977), posso enxergá-las nessas duas concepções de linguagem. Desse modo, ensinar língua ao aluno é preencher o vazio que existe em sua mente, é convencê-lo de que ele é um ser ilógico, a - histórico, mecânico, e extremamente amoldável.

Basta-me analisar que papéis professores e alunos assumem dentro dessas concepções de linguagem e metodologias delas decorrentes para perceber que cidadãos são formados dentro dessas visões. Em ambos os casos o professor é o centro do processo, desempenha o papel de transmissor de conhecimentos, enquanto que o aluno, nada mais é que um receptor passivo, alguém que pode ser modelado conforme as regras.

E por último apresentarei a linguagem concebida como forma de interação. Perfeito (op. cit.) nos explica que “A linguagem, sob esse enfoque, é o local das relações sociais em que falantes atuam como sujeitos. O diálogo, assim, de forma ampla, é tomado como caracterizador da linguagem.”

Ao retomar a parte da introdução sobre ação e discurso, obviamente a relacionarei à definição apresentada acima. Assumirei o discurso sob a forma de interação social, como elemento constituinte do aluno. Sob este enfoque, a língua é

o resultado das interações sociais do indivíduo, o qual é sujeito na construção das mesmas. O contexto histórico social tem papel fundamental na produção e compreensão da linguagem, neste caso, a língua não apenas um código, ela é a expressão da realidade construída pelos seus interagentes.

Sob esta ótica, não há espaço para o monologismo, haja vista a necessidade da compreensão responsiva do outro (BAKHTIN, 1992, p.355) para a instauração do diálogo. De acordo com Bakhtin a relação dialógica é “[...] marcada por uma profunda originalidade e que não pode ser resumida a uma relação de ordem lógica, lingüística, psicológica ou mecânica, ou ainda a uma relação de ordem natural.”, (1992, p.353).

Ao definir a função da linguagem da vida humana, Bakhtin assim se expressa;

A língua, a palavra, são quase tudo na vida de um homem. Essa realidade polimorfa e onipresente não pode ser da competência apenas da lingüística e ser apreendida apenas pelos métodos lingüísticos. O objeto da lingüística é tão-somente o material e os recursos da comunicação verbal, e não a própria comunicação verbal – o enunciado em sua essência, a relação (dialógica) que se estabelece entre os enunciados, as formas da comunicação verbal e os gêneros do discurso. (1992, p.346)

Com essas palavras Bakhtin ratifica a posição de Arendt (1997 – cf. introdução) sobre a importância do discurso na constituição do ser humano, além de renegar os princípios da concepção de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação.

Desse modo, assumindo a importância do discurso na constituição do cidadão, entendemos que a formação de um cidadão agente crítico, passa impreterivelmente, pela aquisição da linguagem como forma de interação, isto é, como construção coletiva, histórica e social, a qual tem o poder de criar e recriar sujeitos para história a ser construída ou a ser reconstruída.

### 2.3.3 As interações de sala de aula

Conforme venho repetindo ao longo deste trabalho, o conceito que tenho de cidadania está intimamente ligado às ações discursivas do indivíduo realizadas dentro do espaço público. Do mesmo modo, na seção em que discuti o papel da educação, afirmei que a escola deve ser o local onde o aluno tenha a oportunidade de se iniciar nas práticas políticas, e para tanto é preciso que a mesma se constitua em um espaço público.

Por isso, esta seção visa tratar dos tipos de interações possíveis no contexto de sala de aula, por meio das quais podemos determinar se existe ou não um espaço público neste contexto.

De acordo com Bakhtin (VOLOCHINOV)

Deixando de lado o fato de que a palavra, como signo, é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais. (...) A situação mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação. (1988, p.113)

Portanto, é o contexto social que determina o discurso de seus participantes e não o contrário. Não queremos com isso dizer que os seres humanos não seres criativos e singulares, e sim que se constituem por meio das interações sociais que estabelecem ao longo de suas vidas.

Todo contexto representa uma construção sócio-histórica, ou seja, no decorrer do tempo as interações sociais ali estabelecidas foram moldando as ideologias e regras ali presentes. Assim a escola, uma esfera social, também ao longo dos anos desenvolveu regras próprias de interação entre seus participantes.

Apesar da crescente desvalorização da educação escolar e das constantes mudanças inseridas no interior das escolas, o conceito de local onde se adquire o conhecimento, onde o professor é o dono do conhecimento e também seu transmissor, onde o aluno é alguém a ser moldado pelo professor a fim de garantir um futuro promissor, ainda permanecem.



E o professor como detentor do conhecimento é considerado uma autoridade por todos, alunos, pais, etc. E é conceito de professor como autoridade que acaba determinando as relações entre professor e aluno, as quais se concretizam nos discursos produzidos dentro da escola e, principalmente no interior das salas de aula. É neste espaço social e ideológico que muitas identidades são construídas e/ou destruídas

Dada a importância do discurso e da ação na constituição do homem, este espaço passa a ser central na construção dos cidadãos e também da sociedade. Sendo assim, o discurso e ações do professor bem como dos pares também desempenham papel fundamental nessa constituição.

### 2.3.3.1 Dialogia e as Interações de Sala de Aula

Considero prudente iniciar esta subseção definindo o termo dialogia. Faraco indica na que concepção bakhtiniana, o diálogo pode ser entendido “como um dos espaços [...] em que se dá o entrecruzamento das múltiplas verdades sociais, ou seja [...] a confrontação das mais diferentes refrações sociais expressas em enunciados de qualquer tipo e tamanho postos em relação.” (2003 p.60).

Bakhtin adotou a metáfora do diálogo para caracterizar “a dinâmica inerente ao universo da criação ideológica, o jogo de forças que torna esse universo vivo e móvel [...]” (FARACO, op. cit, p.57). Dessa forma os espaços que permitem o evento da heteroglossia dialogizada, isto é, que permitam que “as vozes sociais se entrecruzam [em] continuamente de maneira multiforme, processo em que se vão também formando novas vozes sociais” (FARACO, loc. cit.), são espaços dialógicos por excelência.

Não poderia ressaltar o caráter dialógico da linguagem sem, no entanto, discorrer, ao menos, minimamente, sobre o lugar do outro na heteroglossia dialogizada. Como Barros (1997), baseada em Bakhtin, lembra muito bem “A alteridade define o ser humano, pois o **outro** é imprescindível para a sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro.” (p.30) (grifo da autora).

A autora (op. cit.) pauta-se na maneira como as concepções dialógicas de linguagem e de discurso tomam forma e sentido apresenta duas noções de dialogismo: diálogo entre interlocutores e diálogo entre discursos, as quais utilizarei para realizar a análise dos discursos presentes em minhas aulas.

Barros (loc. cit.) informa que o diálogo entre interlocutores está inserido na área de estudos da interação verbal entre sujeitos e da intersubjetividade. E afirma que existem quatro aspectos apontados por Bakhtin sobre o dialogismo entre interlocutores, que merecem destaque:

- a) a interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem [...];
- b) sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos, ou seja, constroem-se na produção e na interpretação dos textos;
- c) a intersubjetividade é anterior a subjetividade, pois a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto.

No diálogo entre os interlocutores, a relação dialógica, é pautada no que Bakhtin chama de avaliação, por meio da qual, “os interlocutores avaliam-se e expressam esses valores por meios diversos de conteúdo ou de expressão [...]” (BARROS, 1997, p.32-33). Assim uma análise do diálogo entre interlocutores implica na busca de evidências lingüísticas da atitude assumida pelo locutor em relação a posição social do interlocutor.

No que diz respeito à segunda noção de dialogismo, o diálogo entre discursos, o qual é pode ser entendido como o diálogo entre textos, Barros (op. cit.), aponta a necessidade de esclarecimento para três pontos:

[...] em primeiro lugar é preciso observar que as relações do discurso com a enunciação, com o contexto histórico ou com o **outro** são, para Bakhtin, relações entre discurso-enunciados; o segundo esclarecimento é o de que o dialogismo tal como foi acima concebido define o texto como um **tecido de muitas vozes**, ou de muitos textos e discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no **interior** do texto; a terceira e última observação é sobre o caráter ideológico dos discursos assim definidos. (p.34) (grifo da autora)

Em suma os aspectos sociais, históricos e ideológicos da língua, fazem com a língua seja por natureza dialógica. No entanto, alguns textos são monofônicos e outros polifônicos. Os textos monofônicos são aqueles nos quais a heteroglossia é sobreposta por um discurso único, pretendendo ser a última palavra, enquanto que nos textos polifônicos a heteroglossia é evidente.

Considerando que o contexto de sala de aula é constituído e se constitui tanto por textos monofônicos quanto polifônicos prosseguirei apresentando como se caracterizam as praticas discursivas pautadas em ambos.

### **2.3.3.2 As Práticas Monologizantes e/ou Dialogizantes de Sala de Aula**

Gutierrez (apud NYSTRAND et. Al, 1997) afirma que os modelos de interação entre professores e alunos acabam por definir o contexto de sala de aula, pois elas definem os modos de participação nas aulas, a hierarquia social bem como as relações entre alunos e professores, além de determinar se o conhecimento será simplesmente transmitido ou se será socialmente construído pelos seus participantes (p.26).

Talvez, seja a consciência deste fato e com o intuito de transformar as interações de sala de aula, que nas pesquisas recentes, o enfoque nas interações entre professor-aluno e seus pares coincidam com as novas concepções de linguagem e aprendizagem, as quais não assumem mais linguagem apenas como meio de transmissão de conhecimento, mas como um processo dinâmico e social de construção e negociação do conhecimento. (NYSTRAND et al. 1997, prefácio).

Porém, Nystrand et al também alertam para o fato de que:

Apesar do consenso emergente sobre as bases socioculturais e essência do discurso, nós descobrimos que a maior parte da escolarização continua a ser baseada no modelo de transmissão e recitação da comunicação. Os professores falam e os alunos ouvem. (prefácio)<sup>22</sup> (tradução nossa)

---

<sup>22</sup> Despite an emerging consensus about sociocultural foundations and character of discourse, we discovered that most schooling continues to be based on a transmission and recitation model of communication. (NYSTRAND ET. AL, PREFACE)

Lopes (2001) corrobora tal informação apresentando essa organização discursiva como sendo típica de sala de aula, a qual ele, baseando-se em Sinclair & Coulthard, denomina Iniciação-Resposta e Avaliação e é descrita da seguinte maneira:

[...] é o professor que faz as perguntas sobre respostas que já sabe que controla o discurso, e que, portanto, detém o poder. É neste tipo de estruturação discursiva, então, que os atores na sala de aula compartilham seus conhecimentos através da interação, que vai obedecer também a certas maneiras de se lidar com disciplinas específicas de acordo com suas tradições de ensino e padrões discursivos. (p.98)

Este discurso pedagógico (BAKHTIN, 1981) também denominado por Nystrand et. Al. (1997) discurso instrucional monológico, impõe uma organização assimétrica e monológica ao espaço da sala de aula, a qual “[...] forma a base de um contexto discursivo no qual os alunos têm poucas chances de se tornarem interlocutores hábeis por meio das contribuições, produção ou participação ativa na construção do conhecimento.”<sup>23</sup> (NYSTRAND et. Al, 2001,p.10) (tradução minha).

Gutierrez (apud NYSTRAND et Al, 1997) que denomina o discurso pedagógico de recitação monológica apresenta as seguintes características para este tipo de discurso:

- a) As interações de sala de aula seguem o modelo iniciação-resposta-avaliação (IRE);
- b) A professora seleciona os alunos que falam;
- c) A professora demonstra pouco ou quase nenhum conhecimento sobre os alunos, seleciona-os por si mesma;
- d) A professora desencoraja ou ignora a tentativa dos alunos em introduzir um outro assunto;
- e) As respostas dos alunos tendem a serem curtas (uma palavra/frase), a professora não encoraja a elaborações das respostas e há mínima expansão das respostas dos alunos pela professora;
- f) A professora inicia o teste com questões para as quais geralmente há apenas uma resposta correta e indica que o objetivo implícito é contribuir apenas com as respostas certas para as questões da professora. (p.26) (tradução minha)<sup>24</sup>

<sup>23</sup> [...] forms the basis of a discourse environment in which students have little chance of becoming conversant of consequence, recognized as contributing, producing, or participating actively in the construction of Knowledge.

<sup>24</sup>Classroom talk follows strict IRE discourse pattern.

Percebe-se claramente pelas características acima quem ocupa o lugar central nas interações, de quem é a primeira e última palavra, neste contexto,

É impossível uma interação substantiva de consciências, razão pela qual é impraticável um diálogo substantivo. Em essência, o idealismo conhece apenas uma modalidade de interação cognitiva entre consciências, ou seja, o sujeito que é cognoscente e domina a verdade ensina ao que não é cognoscente e comete erros, vale dizer, conhece a inter-relação entre mestre e o discípulo e, conseqüentemente, apenas o diálogo pedagógico. (BAKHTIN, 1981, p.68)

Ao adotar a metodologia do monologismo e/ou educação bancária (FREIRE, 1977), isto é, quando os professores falam e os alunos escutam, o professor controla o discurso, e em contrapartida os alunos se retraem e fazem de tudo para atender às exigências do professor, o que desestimula a criatividade e inibe o desenvolvimento de idéias, por conseguinte, a construção do conhecimento.

Pois, como afirma Bakhtin (op. cit.)

Somente quando contrai relações dialógicas essenciais com as idéias dos outros é que a idéia começa a ter vida, isto é, formar-se, desenvolver-se, a encontrar e renovar sua expressão verbal, a gerar novas idéias. O pensamento humano só se torna pensamento autêntico, isto é, a idéia, sob as condições de um contato vivo com o pensamento dos outros, ou seja, na consciência dos outros expressa na palavra. É no ponto desse contato entre vozes-consciências que nasce e vive a idéia. (p.73)

Isso quer dizer que, o monologismo nega a existência de outras idéias que não sejam aquelas apresentadas por seu locutor. Acreditando ser o dono da última palavra, impede o diálogo que para Bakhtin, é a busca da verdade, e por isso

---

Teacher selects student speakers.

Teacher shows little or no acknowledgment of students' self-selections.

Teacher discourages or ignores students' attempts to introduce other subtopics.

Student responses tend to be short (one word/phrase); teacher does not encourage response elaboration, and there is a minimal expansion of students' responses by teacher.

Teacher initiates test-like questions for which there is generally only one correct answer and indicates implied goal is to contribute specific 'right' answers to teacher's questions.

[...] se opõe ao monologismo oficial que se pretende dono de uma verdade acabada, opondo-se igualmente à ingênua pretensão daqueles que pensam saber alguma coisa. A verdade não nasce nem se encontra na cabeça de um único homem; ela nasce entre os homens, que juntos a procuram no processo de sua comunicação dialógica. (1981, p.94)

Dessa maneira, acredito que um discurso dialógico, promove a interação entre professor, aluno e seus pares. Não é o diálogo, o simples ato de responder a questões. O diálogo pode acontecer mesmo sem a materialização fonética da resposta ao discurso. De acordo com Bakhtin,

Não obstante, a relação dialógica não coincide de modo algum com a relação existente entre as réplicas de um diálogo real, por ser mais extensa, mais variada e mais complexa. Dois enunciados, separados um do outro no espaço e no tempo e que nada sabem um do outro, revelam-se em relação dialógica mediante uma confrontação do sentido, desde que haja alguma convergência de sentido (ainda que seja algo insignificante em comum no tema, no ponto de vista, etc). (1992, p.354)

Desse modo, o que constitui uma relação dialógica, é a compreensão responsiva do outro em relação ao discurso. Nystrand et. Al (op.cit) argumenta que “[...] o discurso é dialógico não porque os falantes revezam os turnos, mas porque é continuamente estruturado pela tensão, até pelo conflito, entre os interlocutores, entre o eu e o outro, de modo que uma voz ‘refrata’ a outra.”<sup>25</sup> (p.8) (tradução minha).

Novamente recorrerei a Gutierrez (op. cit.) para sintetizar as características das interações dialogizantes de sala de aula, as quais ela denomina script responsivo colaborativo. Sendo assim tal prática apresenta as seguintes características:

---

<sup>25</sup> [...] discourse is dialogic not because the speakers take turns, but because it is continually structured by tension, even conflict, between the conversant, between self and other, as one voice ‘refracts’ another.

As fronteiras da atividade e dos discursos são significativamente afrouxadas com mais respostas dos alunos entre as perguntas e avaliações da professora; além disso, ocasionalmente algumas respostas dos alunos são baseadas em respostas prévias (conectadas) e contribuem para a construção do conhecimento compartilhado;

A professora harmoniza e facilita a atividade e pode responder a qualquer momento, mas reduz suas declarações e intervenções ao mínimo;

Há uma seleção mínima de alunos por parte da professora: os alunos se auto-selecionam ou escolhem outros alunos;

A professora e os alunos negociam os subtópicos de discussão;

A professora indica que o objetivo é desenvolver o conhecimento compartilhado, mas ainda inclui a preferência pela informação correta.

Professora e alunos apresentam questões para quais não há respostas específicas e corretas, bem como perguntas que são resultado das respostas anteriores dos alunos;

A professora às vezes admite a expansão dos tópicos pelos alunos, bem como incorpora algumas dessas expansões da professora de outros alunos na seqüência da lição. (27-28) (tradução minha) <sup>26</sup>

As características acima, acredito eu, são base para transformar a sala de aula, e conseqüentemente a escola em um espaço dialógico por excelência. Não estou dizendo com isso que basta que decidamos abrir o espaço para a participação e o diálogo, que eles acontecerão de forma automática, o que estou dizendo é embora reconheça a verdade contida no seguinte excerto de Faraco,

[...] a reação ao caráter infinito (centrífugo) da semiose humana será parte inerente ao jogo dos poderes sociais. As vontades sociais de poder tentarão sempre estancar, por gestos centrípetos, aquele movimento: tentarão impor uma das verdades sociais (a sua) como a verdade; tentarão submeter a heterogeneidade discursiva (controlar a multidão de discursos); monologizar (dar a última palavra); tornar o signo monovalente (deter a dispersão semântica); finalizar o diálogo. (2003, p.52).

---

<sup>26</sup> Activity and discourse boundaries are significantly relaxed with more student responses between teacher initiation and evaluation; also student responses occasionally build on previous responses (chained) and contribute to the construction of shared knowledge.

Teachers frames and facilitates the activity and can respond at any time, but keeps utterances and interventions to a minimum.

There is a minimal teacher selection of students: Students either self-select or select other students.

Teacher and students negotiate subtopics of discussion.

Teacher indicates implied goal as developing shared knowledge, but still includes a preference for correct information.

Teacher and students initiate questions for which there are no specific correct answers as well as questions that are constructed from students' previous responses.

Teacher sometimes acknowledges students' topic expansions as well as teacher's and others students' incorporation of these expansions into the ongoing lesson.

Entretanto, entendo diferentemente, da geral ocorrência em sala de aula, que a adoção de uma postura dialógica por parte do professor pode desencadear outros papéis para os alunos, a seus pares e a ele mesmo. Sendo assim, por meio da viabilização do aparecimento das múltiplas vozes que constituem todos os participantes da ação de linguagem, incentiva a construção de novos conhecimentos e novas compreensões da realidade que os cerca. Desta maneira tais construções e transformações refratariam novas ações além sala de aula. E, principalmente, favoreceriam o aparecimento de um espaço de ação.

Para finalizar este capítulo, apresentarei uma síntese das principais idéias discutidas até o momento (Conf. Quadro 1).



<b>Paradigma Educacional</b>	<b>Educação Bancária</b>	<b>Educação Emancipatória</b>
<b>Modelo de Prática Discursiva</b>	Instrução Organizada Monologicamente Recitação	Instrução Organizada Dialogicamente Discussão
<b>Modelo de Comunicação</b>	Transmissão de conhecimento	Transformação de conhecimento
<b>Concepção de Linguagem</b>	Atividade mental; como estrutura	Atividade social
<b>Epistemologia</b>	Objetivismo: Conhecimento é dado	Dialogismo: o conhecimento emerge da interação das vozes
<b>Fonte de Conhecimentos Válidos</b>	Professores, autores de livros didáticos. Exclui o aluno.	Incluem as interpretações dos alunos e suas experiências pessoais
<b>Conhecimento</b>	Fragmentado	Coeso
<b>Papel do Professor</b>	Central/Transmissor de conhecimentos	Mediador
<b>Papel do Aluno</b>	Passivo	Ativo
<b>Concepção de Cidadania</b>	Liberal/ Republicana	Discursiva/Participação efetiva no Espaço Público

**Quadro 1 - Síntese do Capítulo I**

Baseado em Nystrand et al, 1997, p.19

## CAPÍTULO II

### 3 UM MÉTODO EM BUSCA DA DIALOGIA

“Tanto quanto a educação, a investigação que a ela serve, tem de ser uma operação simpática, no sentido etimológico da expressão. Isto é, tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplistamente bem ‘comportada’, mas, na complexidade do seu permanente vir a ser.”

Paulo Freire (118)

O principal objetivo da minha prática docente, a educação como meio de acesso à cidadania crítica e agente, bem como o objetivo geral deste trabalho, identificar as contribuições dessa prática na constituição dos cidadãos críticos e agentes, inserem esta pesquisa no paradigma crítico da construção do saber. Meu entendimento se baseia no fato de se tratar de uma pesquisa com vistas à compreensão, interpretação e transformação dos fenômenos discursivos que compõem as aulas de línguas inglesas, a fim de intervir nessa realidade tão rica e complexa. Deste modo, nesta seção, descreverei, além dos procedimentos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, o contexto no qual se deram as atividades geradoras dos dados da pesquisa, bem como seus participantes.

#### 3.1 A PESQUISA COMO INSTRUMENTO TRANSFORMADOR DAS PRÁTICAS SOCIAIS

Considerando que o foco da pesquisa são as ações e relações humanas, as quais nos remetem a um universo repleto de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que não podem entendidas apenas por meio da quantificação, optei pelos métodos qualitativos de pesquisa, consciente da necessidade de uma metodologia que considere todos os aspectos fenomenológicos das situações que serão contempladas neste trabalho.

Devido ao fato de não vislumbrar a educação escolar dissociada do contexto sócio-histórico no qual ela está inserida, entendo que a pesquisa em questão é de natureza etnográfica e se insere no campo da pesquisa-ação.

Para aprofundar meu entendimento sobre etnografia recorri a Mattos (2001), que se baseia em Mehan (1992) e Erickson (1986) para afirmar que:

A etnografia como abordagem de investigação científica traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas que se interessam pelo estudo das desigualdades e exclusões sociais: primeiro, por preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana; segundo, por introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica no processo modificador das estruturas sociais. O 'objeto' de pesquisa agora '**sujeito**' é considerado como '**agência humana**' imprescindível no ato de '**fazer sentido**' das contradições sociais; e terceiro, **por revelar as relações e interações ocorridas no interior da escola, de forma a abrir a 'caixa preta' do processo de escolarização.** (meu grifo)

Corroborando Mattos (2001) que salienta que “[...] o ‘sujeito’, historicamente fazedor da ação social, contribui para significar o universo pesquisado exigindo uma constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento do pesquisador”, resalto que o objetivo maior desta pesquisa é transformar minhas práticas de sala de aula.

Lopes (2001) define a etnografia relacionando-a ao contexto de sala de aula de línguas. De acordo com o autor,

A etnografia na sala de aula é uma DESCRIÇÃO narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar/ aprender línguas. (p.88) (destaque no original)

O autor ainda aponta a tendência do uso da etnografia para entender a interação na sala de aula atrelada à compreensão de indissociabilidade do significado, da compreensão e da aprendizagem dos contextos de ação, “onde atores reais interagem na construção do significado, do conhecimento e da aprendizagem, ou seja, tanto a aprendizagem quanto o significado são definidos como formas de co-participação social.” (loc. cit.)

Lopes (op. cit) apresenta a compreensão do processo de ensino/aprendizagem como sendo o objetivo da etnografia nas pesquisas de sala de aula, no entanto, ainda que concorde que a compreensão deva figurar entre os objetivos da pesquisa de natureza etnográfica, acrescentaria à definição do autor “a compreensão com vistas à transformação”.

Dada minha forte crença na capacidade de reconstrução contínua das ações humanas e a esperança de que os resultados dessa pesquisa possam não só ressignificar minha prática docente como também ser o fio condutor da ressignificação do processo de ensino/aprendizagem de nossos alunos, considero este trabalho como uma pesquisa-ação que, segundo Lopes (2001),

[...] pode ser entendida de duas maneiras: a) como uma maneira privilegiada de gerar conhecimento sobre a sala de aula, devido à percepção interna do processo que o professor tem; e b) como uma forma de avanço educacional, já que envolve o professor na reflexão crítica do seu trabalho. (p.89)

O termo pesquisa-ação, segundo Pereira (2002), foi cunhado por Kurt Lewin em 1940, que a definiu como um círculo de atividades que consistiam de análise, evidência e conceitualização de problemas com subsequente planejamento de programas de ação e que apresenta como características principais “seu caráter participativo, seu impulso democrático e sua contribuição para as ciências sociais e para a transformação da sociedade simultaneamente.” (p.12).

Carr and Kemmis (apud PEREIRA, 2002) apontam a possibilidade do termo pesquisa-ação ser apresentado como pesquisa educacional com a seguinte definição:

Pesquisa educacional é um termo usado para descrever uma família de atividades no desenvolvimento do currículo, no desenvolvimento profissional, nos programas de incremento das escolas e no desenvolvimento dos sistemas de planejamento e políticas. Essas atividades têm em comum a identificação de estratégias de ação planejada que são implementadas e então sistematicamente submetidas para observação, reflexão e transformação. Participantes dessa ação são integralmente envolvidos em todas essas atividades. (p.13)

Ao adotar a pesquisa-ação como ferramenta de desenvolvimento de sua profissão e, conseqüentemente, como elemento transformador de sua prática docente, o professor, até então consumidor certo para o conhecimento produzido pelos especialistas da educação, passa não só a produtor de conhecimento como também se reconhece como agente transformador de seu contexto social. Assim, juntamente com o surgimento e concretização da pesquisa ação surgem novos modelos de formação docente, os quais viabilizam novos olhares sobre o contexto de sala de aula.

Desse modo, espero que meu olhar sobre o contexto em foco se configure numa etapa de emancipação no conjunto das ações que já realizei até o momento.

### **3.2 O CONTEXTO ESCOLAR**

O colégio Estadual Tsuru Oguido está localizado na zona Oeste da cidade de Londrina. O colégio oferta vagas para os alunos dos níveis fundamental (5ª a 8ª séries) em dois períodos (manhã e tarde) e médio (manhã e noite). É considerada uma escola de porte médio, possui nove salas de aula, sendo que uma delas, antigo laboratório de informática, foi adaptada para atender a demanda de alunos; um laboratório, o qual também é utilizado como sala de reuniões, vídeo, exposições e algumas vezes, como sala de aula; biblioteca; cantina e uma quadra poliesportiva.

Sua clientela é composta por alunos provenientes, principalmente, dos bairros próximos à escola, Jardim Santa Rita, Maria Lúcia, Santa Madalena, Santiago I, II, III e IV. O nível sócio-econômico dos alunos se divide entre a classe pobre e a média baixa, com predominância da classe pobre.

Embora, a descrição acima, talvez, favoreça a criação da imagem de um contexto desanimador, a escola em questão apresenta algumas qualidades que não inerentes a todas as escolas.

Primeiro que os alunos, em sua maioria, participam ativamente dos grupos de jovens existentes nas diferentes comunidades religiosas do bairro, o que nos aproxima ainda mais, tendo em vista minha formação cristã. Segundo, que

mesmo que minhas concepções de ensino/aprendizagem sejam um contraponto às demais existentes na escola, inclusive, às da direção, em momento algum sofri algum tipo de limitação com relação ao meu trabalho. E, terceiro, que devido ao fato de a maioria dos alunos viverem no bairro desde a infância e estudar junto desde as primeiras séries do ensino fundamental, eles são muito próximos entre si, o que acaba refletindo de maneira muito positiva, pois cria uma identidade para eles.

### **3.3 OS PARTICIPANTES: UMA TURMA MUITO ESPECIAL**

Os alunos participantes foram alunos da professora-pesquisadora durante todo o ensino médio (1º (2002) ao 3º (2004)), sendo que quatro deles também foram seus alunos na 5ª série do ensino fundamental em 1998, ano em que a professora iniciou sua carreira docente, durante três meses.

Além dos laços afetivos existentes entre a professora-pesquisadora e os alunos dessa turma, existem outros fatores que fizeram com que essa turma fosse uma turma especial. Por causa do número de alunos matriculados para o 3º ano do ensino médio no período matutino em 2004, não foi possível formar duas turmas com 40 alunos, que é a média da escola, então, os 64 alunos foram divididos da seguinte maneira: uma turma com 40 alunos e outra, devido ao tamanho da sala, com 24 alunos.

O número de alunos em sala de aula já era um fator positivo, além disso, os professores da escola decidiram premiar os “bons”<sup>27</sup> alunos, colocando-os no que eles chamaram de “a sala dos sonhos”.

No entanto, o critério para a escolha da turma que participaria da pesquisa utilizado pela professora pesquisadora foi primeiramente, a afinidade existente entre ela e os alunos e depois o número de alunos em sala de aula, pois a intenção era estabelecer um diálogo constante com os alunos. E para isso, além do atendimento às outras 15 turmas com a média de quarenta alunos cada, era preciso ter tempo para analisar as atividades a fim de dar continuidade ao processo aula após aula.

---

<sup>27</sup> O critério utilizado para seleção dos alunos que comporiam essa turma, foi o histórico de notas no decorrer dos anos, pois todos eram alunos da escola desde a 5ª série do ensino fundamental.

Além do mais, havia uma grande expectativa em relação a esses alunos, pois alguns deles, nos anos anteriores, já haviam manifestado sua insatisfação com relação ao modelo de escola que tínhamos e com relação às injustiças sociais que percebiam no mundo.

### **3.4 AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA E A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS**

Anteriormente à explanação sobre a coleta de dados, devo informar que para responder a primeira pergunta de pesquisa<sup>28</sup> foi realizada uma revisão bibliográfica dos documentos oficiais para educação. Foram objetos desta análise além da Lei de Diretrizes e Bases (1996), três livros que fazem parte da coleção dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) para o Ensino Fundamental (1998) - Introdução, Língua Estrangeira e Temas Transversais – além do livro único para o Ensino Médio (1999).

Os dados que visam responder a segunda pergunta de pesquisa<sup>29</sup> foram coletados durante as aulas de língua inglesa que aconteciam duas vezes por semana, no período matutino. De Fevereiro a Agosto, as aulas eram ministradas as Segundas e Terças-feiras, e de Setembro a Dezembro, às quintas feiras. A mudança no horário ocorreu devido ao fato da professora pesquisadora abandonar um padrão de língua portuguesa que tinha na rede estadual, a fim de assumir um novo padrão de língua inglesa na rede municipal.

Durante o ano de letivo de 2004, foram ministradas oitenta e três aulas, entre as quais apenas 30 delas foram filmadas. As filmagens das aulas se iniciaram a partir do mês de Abril e eram realizadas por duas estagiárias, que cursavam o último ano do curso de Letras, na Universidade Estadual de Londrina, e trabalharam comigo de Março até Julho. Durante este período, foi também, a professora orientadora que acompanhava as estagiárias me emprestou a filmadora para a videogravação das aulas.

---

<sup>28</sup> quais são as orientações oficiais para a educação para a cidadania e de que maneira elas se relacionam com os objetivos propostos pela professora pesquisadora?

<sup>29</sup> de que maneiras se apresentam os diálogos entre os interlocutores e entre os discursos? O que predomina a dialogia ou monologia? E de que maneira isto se relaciona com a educação para a cidadania crítica e agente?



Como as estagiárias me acompanharam somente até o final do primeiro semestre, fiquei impossibilitada de retomar as filmagens, até o início do mês de setembro, quando um de meus alunos, concordou em nos auxiliar nesta tarefa. Desta data até o início do quarto bimestre, tudo estava correndo muito bem com relação às filmagens, foi então, que a professora orientadora que havia emprestado a filmadora, a requisitou de volta, pois tinha que devolvê-la ao departamento.

Depois disso, como não consegui manter a seqüência de filmagens, devidos a problemas de ordem técnica que, decidi encerrar a atividade logo após as primeiras aulas do último bimestre.

### **3.4.1 O Início das Atividades**

Antes de começar a pesquisa, no início do ano letivo de 2004, eu apresentei o projeto de pesquisa aos alunos e os convidei a participar do mesmo, valendo a pena ressaltar, que o convite foi aceito imediatamente. O que, acredito, aconteceu muito mais devido ao respeito e carinho dedicados a mim do que pelo interesse propriamente dito em participar da pesquisa. Além disso, foi redigida uma carta (cf. apêndice A) por meio da qual expliquei aos pais o que estaria ocorrendo na sala de aula e pedi autorização para utilizar as imagens e dados coletados durante as aulas. Das vinte e quatro cartas enviadas, apenas treze retornaram assinadas pelos pais ou responsáveis. Como não queria pressionar os alunos a participar, não questionei a razão pela qual não haviam trazido a autorização assinada. Ao concluir essa etapa preliminar, foi exibido um vídeo de um desenho baseado em um livro de auto-ajuda<sup>30</sup>, cujo foco é a mudança. Embora, eu também desejasse a mudança, direionei a análise e discussão sobre as atitudes de três personagens. Três deles agiam de modo mecânico, apenas repetindo aquilo que lhes havia sido ensinado ao longo de suas vidas, e um outro agia de maneira reflexiva, ele refletia antes e depois

---

<sup>30</sup> Embora o vídeo apresentado seja material de treinamento do sistema de qualidade total, tendo por isso, um caráter totalmente capitalista, o adotamos por entendermos que existem várias leituras possíveis para um mesmo texto. Dessa maneira deixamos que os alunos realizassem a leitura deles e em seguida, introduzimos a nossa, a fim de coletar provocar um diálogo por meio do qual intencionávamos conhecer suas concepções a respeito do mecanicismo que impera nas escolas, além de descobrir se também desejavam algo novo e quão dispostos estavam para construir tal mudança.

de cada ação e sempre registrava o fruto dessas reflexões. Após a exibição, eu juntamente com os alunos discutimos sobre os efeitos que as ações dos personagens provocaram em suas vidas. Transpondo tudo o que havíamos discutido para o contexto de ensino/aprendizagem, os alunos decidiram que queriam experimentar, pelo menos, no primeiro bimestre, o que chamei de aprendizagem reflexiva.

Além do modelo da abordagem de ensino a ser utilizada durante aquele ano, nós também decidimos através do diálogo, sobre a importância da aprendizagem da língua inglesa e que habilidades lingüísticas deveriam ser priorizadas. Após ampla discussão, os alunos concordaram que a aprendizagem da língua é importante para se garantir uma vaga no mercado de trabalho e também para aqueles que tinham a intenção de freqüentar um curso superior. E mesmo decepcionados, após análise dos possíveis contextos de uso da língua inglesa, afirmaram que deveríamos priorizar o desenvolvimento da habilidade da leitura.

Subseqüente a esse evento, ficou acertado que o espaço das aulas de inglês estava aberto a qualquer manifestação que envolvesse um dos participantes, sendo que essa manifestação poderia estar relacionada a qualquer tipo de problema, desejo e/ou sugestão de mudança, expressão de insatisfação ou contentamento, enfim tudo que dissesse respeito ao nosso espaço.

Os eventos descritos acima são os marcos iniciais da coleta de dados, os quais infelizmente, não foram registrados. Talvez se questione a razão pela qual não esperei até que estivesse tudo organizado para iniciar a coleta, e explico tal decisão da seguinte maneira.

Primeiro como não queria impor a pesquisa, entendia que era necessário que eles se sentissem em sala de aula realmente, isto é, dado nossa convivência anterior, não gostaria criar um ambiente artificial, era essencial que a espontaneidade fosse mantida.

Segundo, por isso, não poderia esperar até que tudo estivesse pronto para iniciar a coleta, tendo em vista o caráter dinâmico da sala de aula o qual prevê certa linearidade, além de que, independentemente da pesquisa, sempre inicio o ano letivo com alguns questionamentos a fim de coletar sugestões e expectativas dos alunos quanto ao ensino/ aprendizagem.

E por último, estava ansiosa em começar a implementar aquilo que havia vislumbrado há algum tempo. Assim, talvez ,por já estar habituada ou por

estar ávida por saber quanto de meu discurso apareceria em minha prática, iniciei as atividades de sala de aula, mesmo sem estar totalmente preparada. Tal decisão permitiu que o grupo tivesse tempo para definir novos rumos para as atividades.

### **3.4.2 Os Instrumentos de Coleta e a Seleção para a Análise**

Considerando os problemas relatados anteriormente e o caráter dialógico que tentei imprimir ao processo e às contradições inerentes a toda atividade humana, foi necessário inserir algumas modificações no percurso da coleta de dados. Dessa maneira, o corpus foi constituído pelos seguintes instrumentos:

- a) diários reflexivos produzidos semanalmente pelos alunos durante o primeiro bimestre;
- b) filmagem e transcrição das aulas, focalizando principalmente os grupos de discussão que passaram a acontecer a partir do segundo bimestre continuando até o quarto bimestre;
- c) auto-avaliações realizadas pelos alunos ao final de cada bimestre;
- d) atividade final, realizada em grupo, na qual os alunos discutiram alguns paradigmas de ensino-aprendizagem.
- e) relatório redigido pelo aluno que realizou as filmagens nos 3º e 4º bimestres.

Tendo em vista que trabalharei com as categorias de análise, dialogismo entre os interlocutores e dialogismo entre discursos, optei por utilizar somente as transcrições das videograções das aulas, abdicando da decisão inicial de focalizar os grupos de discussão, passando a analisar as aulas como um todo.

Tal escolha se justifica pelas razões apresentadas abaixo:

A sala de aula concebida, por alguns, como palco de domesticação, por outros, de interações, para mim é, ou deveria ser, um espaço público onde o encontro das vozes de alunos e professores constroem o conhecimento que transformará seus contextos e conseqüentemente suas vidas;

Estas ações de linguagem, que na visão bakhtiniana correspondem às interações sociais são para Bronckart (2004) as ações implementadas pelos

participantes tendo em vista que, "**o desenvolvimento humano se efetiva no agir**, o que significa, em primeiro lugar, que todos **os conhecimentos construídos são produtos de um agir** e não de secreções diretas do cérebro, do espírito ou da alma". (p.1) (Grifos do autor);

Esse agir, é determinado pela esfera social no qual ele é produzido, e se materializa através dos discursos;

Nystrand et. Al. (2001), que afirma que "Se a educação é um processo de interação, inferimos que o discurso da sala de aula constitui o mecanismo pelo qual ela acontece". <sup>31</sup> (p.7) (tradução minha).

Portanto, compreendendo que os seres humanos se desenvolvem por meio de suas ações de linguagem, as quais são determinadas pelo contexto no qual elas são produzidas, concluí que as interações de sala de aula acabam por constituir o cidadão. Nesse sentido, torna-se imprescindível identificar quem são os atores principais desse cenário, e que tipo de relações dialógicas pode se perceber por meio das ações de linguagem. Além do mais, torna-se indispensável verificar quais ações de linguagem são permitidas ou não neste contexto, bem como que significados são construídos a partir destas.

A fim de concretizar as proposições acima, adotei diferentes critérios de seleção de dados para cada uma das categorias adotadas. Para analisar os dados referentes à primeira categoria – dialogismo entre interlocutores – a qual tem por objetivo verificar por meio dos elementos lingüísticos a simetria estabelecida entre os participantes do diálogo, escolhi analisar enunciados das aulas do terceiro e quarto bimestres, mais especificamente, as oito aulas do mês de setembro e as duas primeiras do mês de outubro. A variação do tempo se deve ao fato de considerando a dinamicidade das relações humanas, as posições assumidas nos discursos podem ser alteradas e/ou transformadas com o decorrer do tempo, ou com a expansão do espaço de ação.

E para a segunda categoria, dialogismo entre discursos, preferi analisar somente as aulas do terceiro bimestre. Esta opção foi baseada em três pressupostos: primeiro, a qualidade das filmagens, além do fato de foi o período que apresentou a maior extensão na seqüência de videograções; segundo, o tema abordado, construção de identidade, aparece como um dos objetivos para o ensino

---

<sup>31</sup> If education is a process of interaction, then it follows that classrooms discourse constitutes the mechanism through which interaction takes place.

de línguas estrangeiras, tanto nos documentos oficiais como na literatura vigente sobre cidadania e ensino de línguas estrangeiras; e terceiro pelo fato de abranger uma época do ano em normalmente, o tipo de relacionamento entre professor e alunos já está determinado, bem como os modos de participação.

Para esta categoria, ainda houve uma subseleção em que analiso dois momentos deste bimestre: o início da unidade sobre super-heróis, desenvolvida a partir do no gênero história em quadrinhos (Cf. apêndice B) – a qual será apresentada mais detalhadamente no próximo capítulo - quando o objetivo era problematizar as asserções a respeito das identidades dos brasileiros e americanos, e uma atividade realizada no meio do bimestre a qual se constituiu como um subtópico da unidade.

### **3.4.3 Os Procedimentos de Análise**

Penso que posso dizer que a análise dos documentos oficiais se deu por meio de uma leitura comparativa, a qual teve como ponto de partida a utopia subjacente ao conceito de educação apregoada neste trabalho. Deste modo, foi estabelecida uma comparação entre as propostas com a minha realidade prática, ou seja, o dia-a-dia dentro do contexto real, a escola, bem como os contextos pelos quais transito.

Logo, a análise dos dados selecionados foi guiada pelo estudo das relações dialógicas entre os participantes (simetria), bem como os tipos de práticas discursivas que resultam da interação destes. Tal apreciação está fundamentada na análise os elementos lingüísticos provenientes das ações de linguagem realizadas pelos sujeitos das ações de linguagem.

A primeira categoria de análise propõe verificar as atitudes assumidas pelos participantes do evento lingüístico com relação aos interlocutores, por meio do estudo dos dêiticos pessoais, modalizadores e a linguagem adotada. Portanto, o que intenciono evidenciar são os papéis assumidos pelos sujeitos os quais por si só denotam os níveis de simetria na relação dialógica. Desta forma, os jogos de poder que permeiam as relações humanas provavelmente se manifestarão

nessas atitudes, os quais revelarão se houve ou não a troca de papéis, o que pode ser um indício da existência de um espaço dialógico ou não.

E a categoria Dialogismo entre Discursos foi escolhida para auxiliar na identificação do discurso dominante na sala de aula. Para realizar esta parte da análise adotarei os pressupostos apresentados por Barros (1997) e o procedimento indicado por Nystrand et al. (1997) além. Os autores avaliam os tipos de instrução e o discurso de sala de aula por meio da análise de alguns aspectos da elaboração das perguntas e respostas que constituem as interações de sala de aula. Dentre os aspectos apontados por eles, serão utilizados nesta análise:

- a) autoria (**At**): se a questão é elaborada pela professora ou pelo aluno;
- b) (**R**): sim ou não;
- c) autenticidade (**ATC**): as questões consideradas autênticas são aquelas que não tem uma resposta pronta, cuja resposta requer busca por informações e também aquelas consideradas questões abertas;
- d) expansão (**Ex**): é a elaboração de uma questão utilizando a resposta prévia de algum dos participantes;
- e) nível de avaliação (**V**): valorização ou elaboração das respostas dos alunos pela professora. (p.37-38)

Enfim, tendo como ponto de partida a incidência dos aspectos relacionados acima, definirei o perfil do espaço da sala de aula, verificando a existência ou não de práticas dialógicas e quais são as implicações deste resultado para a educação para a cidadania.

## CAPÍTULO III

## 4 EXISTE ESPAÇO PARA A CIDADANIA NAS AULAS DE INGLÊS?

*“O ideal custa uma vida, mas vale a eternidade”.*  
Gandhi

Este capítulo tem por objetivo, apresentar os dados coletados para esta pesquisa acompanhados da análise e discussão dos mesmos.

Darei início pela análise dos documentos oficiais realizada com vistas a evidenciar as orientações governamentais para a educação para a cidadania, além de comparar tais propostas com a realidade na qual estou inserida.

Em seguida descreverei e discutirei os dados coletados por meio das transcrições das videogravações realizadas das aulas da professora pesquisadora durante o ano letivo de 2004,

### 4.1 AS ORIENTAÇÕES OFICIAIS: A ESCOLA NO PAPEL E O PAPEL DA ESCOLA

Mesmo alimentando minha utopia com relação à educação, não posso renegar que a educação é regida pelo governo, se não de forma direta, pelo menos de forma indireta. Além de reconhecer que minha prática também é, pelo menos, em parte, regida pelas diretrizes oficiais.

Apesar de estudos indicarem que a prática docente é baseada principalmente, em suas experiências de alunos e em suas crenças sobre o processo ensino/aprendizagem (cf. BARCELOS, 2004), sei que as transposições didáticas das orientações oficiais são reais em alguns âmbitos. Por isso, julgo necessário esclarecer que concepção de educação tem sido apregoada pelos órgãos governamentais.

Iniciarei pela Lei de Diretrizes e Bases vigente, (LDB, 1996) que apresenta os seguintes pressupostos sobre educação:



Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Os excertos acima evidenciam que o Estado, concebe a educação como o processo de formação humana e que este se dá em todos os âmbitos da sociedade. Além disso, apresentam como fim para a educação escolar a formação de mão de obra bem como a preparação para vida em sociedade por meio de práticas cidadãs.

A transposição didática<sup>32</sup> das determinações da LDB se deu com a elaboração dos PCN<sup>33</sup> do Ensino Fundamental (1998) e do Ensino Médio (1999). Parece-me que tal transposição foi fidedigna às proposições do Art.2 da LDB (loc. cit.). Principiarei pelo Ensino Fundamental, cuja abordagem se justifica pelo fato do documento ensaiar a criação de um currículo voltado para a educação para a cidadania, tema sobre o qual discutirei mais detalhadamente mais adiante.

Por ora, me deterei na seguinte definição do papel da educação que se encontra no livro Introdução, na subseção *Papel da escola*:

---

<sup>32</sup> De acordo com Cristóvão (1999, p. 45), “a transposição didática, entendida como o processo de transformação que naturalmente acontece na passagem de conhecimento e saberes científicos de um nível para o outro, depende da comunicação dos profissionais que pertencem a esses níveis”.

<sup>33</sup> Embora tenhamos conhecimento da reformulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, inserimos a análise do antigo PCN por dois motivos: a) Não tivemos acesso à edição reformulada; b) na época em que planejamos nossas atividades de sala de aula e a coleta dos dados a serem analisados neste trabalho, eram os PCN de 1999, que regiam o Ensino Médio.

A educação escolar deve constituir-se em uma ajuda intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças, adolescentes e jovens durante um período contínuo e extensivo de tempo, diferindo de processos educativos que ocorrem em outras instâncias, como na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nos demais espaços de construção de conhecimentos e valores para o convívio social. Assim sendo, **deve ser evitada a abordagem simplista de encarar a educação escolar como o fator preponderante para as transformações sociais**, mesmo reconhecendo-se sua importância na construção da democracia. (PCN-INTRODUÇÃO, 1998, p.42) (meu grifo)

Existem duas questões que julgo necessário esclarecer sobre a definição acima. Em primeiro lugar, tal definição pontua a diferença entre a educação escolar e os demais processos educativos aos quais os alunos são expostos nos outros âmbitos da sociedade. Resta-me saber qual a intencionalidade implícita nessa diferenciação. Seria por entender a escola como uma instituição desvinculada do restante da sociedade? Por conceber o aluno como um ser fragmentado, isto é, que para cada âmbito social ele assume uma personalidade diferente? Ou por entender que os processos educativos desenvolvidos nos outros âmbitos não devem influenciar a educação escolar? Estas são questões para as quais não tenho respostas, e sim uma interpretação pessoal. No meu entendimento, quanto mais a educação for dissociada da realidade, muito mais profícuo será o processo de alienação, e uma sociedade alienada, é uma sociedade facilmente manipulável.

Em segundo lugar, gostaria de saber se a educação não é fator preponderante para as transformações sociais, por que o tema educação sempre figura nas agendas governamentais e/ou mundiais? Por que, mesmo que parques, sempre há algum investimento para a melhoria e/ou manutenção da mesma? Talvez o sucesso alcançado por alguns países que investiram maciçamente na educação tenha sido mera coincidência.

Se a educação escolar deve diferir dos demais espaços de construção de conhecimento e convívio social o que justifica os seguintes objetivos?

- a) **compreender a cidadania como participação social e política**, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civil e social, **adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;**
- b) **posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais**, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- c) **perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente**, identificando seus elementos e as interações entre eles, **contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;** (PCN-INTRODUÇÃO, p.55) (meu grifo).

Se eu não estiver enganada tais objetivos implicam numa aplicação do conhecimento adquirido na escola nos demais espaços de construção do conhecimento e convívio social. E para tanto, como a escola pode se afastar desses contextos?

Essa aparente contradição, talvez se deva à necessidade de apresentar um discurso politicamente correto, sem, no entanto inviabilizar a manutenção do *status quo* via educação escolar. Talvez também, seja esse o motivo do documento ter sido elaborado por especialistas da educação, ao invés dos professores, aos quais restou apenas o papel de implementação do mesmo.

Do mesmo modo, no caso do Ensino Médio, o qual se constitui o escopo deste trabalho, fundamentado nos artigos 35 e 36 da LDB<sup>34</sup>, reitera o

---

<sup>34</sup> Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

- I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

trabalho e exercício da cidadania como fins para educação. Embora inicie a seção intitulada *O papel da educação na sociedade tecnológica* (PCN, 1999, p.23-25), onde é definido o papel da educação, sugerindo uma mudança no paradigma da educação como um instrumento voltado para a 'conformação' do futuro profissional ao mundo do trabalho (p.23), o que encontramos na maior parte do texto é a justificativa pela opção da educação como preparo para o mercado de trabalho, obviamente, num nível mais elevado, agora, voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, que subitamente, se tornaram necessárias tanto para o desenvolvimento humano quanto para o desenvolvimento profissional.

Ao abordar a educação voltada para o exercício da cidadania, sempre o fazem vinculando cidadania ao mundo do trabalho, o que pode ser comprovado pelo excerto abaixo:

[...] Ou seja, admitindo tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento de desenvolvimento social. (PCN, 1999, p.23)

Resumindo, por desenvolvimento social entende-se a formação de obra especializada ao ponto de atender à demanda da nova sociedade tecnológica, isto é, não podemos nos furtar a manutenção do sistema capitalista de produção, ou corremos o risco de ficar de fora da nova era tecnológica que se instaurou na sociedade por meio da globalização.

Tais concepções me remetem às orientações de Comênio (op. cit), em sua obra *Didacta Magna*, a qual se apresentava, na época, século XVII, como uma concepção moderna de educação ou ainda, à afirmação de Marshall sobre os laços que unem a educação e o emprego, bem como a educação como meio de

---

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

tornar o cidadão um ser civilizado, século XX. Essa percepção evidencia que o título da subseção que trata da educação no capítulo I - “Educação Escolar: um passado sempre presente” - me leva além da consciência de que a educação escolar nos acompanha por toda a vida, infelizmente me mostra que, independentemente da época o papel da escola parece inexorável. Não sou tão inocente a ponto de descartar o fato do poder estar nas mãos dos mercantilistas, mas acima de tudo isso existe uma questão muito séria: até quando o capitalismo, nas suas várias formas, nos manterá nessa sujeição sem fim? Até quando o lucro estará acima da vida humana? E, principalmente, até quando a educação escolar vai alimentar esse *laissez-faire* que domina a sociedade como um todo?

#### **4.1.1 Educação Escolar e o Ensino de Língua Estrangeira**

Considerando que este estudo se insere na área de ensino de língua inglesa, não poderia prosseguir sem elucidar as orientações oficiais para este fim. Com isso, não quero dizer que concebo o ensino da linguagem dissociado da educação formativa defendida até o momento. Pelo contrário, minha busca se baseia justamente por uma convergência entre o ensino, não só de línguas, e a formação cidadã.

E um dado interessante, é que apesar da aparente descrença na educação como fator preponderante para as transformações sociais apresentada no livro introdutório, os PCN-Língua Estrangeira do ensino fundamental defendem uma educação freiriana. De acordo com o documento:

Cabe aqui recorrer ao conceito freireano de educação como força libertadora, aplicando-o ao ensino de Língua Estrangeira. Uma ou mais línguas estrangeiras que concorram para o desenvolvimento individual e nacional podem ser também entendidas como força libertadora tanto em termos culturais quanto profissionais. Essa força faz as pessoas aprenderem a escolher entre possibilidades que se apresentam. Mas, para isso, é necessário ter olhos esclarecidos para ver. Isso significa despojar-se de qualquer tipo de falso nacionalismo, que pode ser um empecilho para o desenvolvimento pleno do cidadão no seu espaço social imediato e no mundo. A aprendizagem de Língua Estrangeira aguça a percepção e, ao abrir a porta para o mundo, não só propicia acesso à informação, mas também torna os indivíduos, e, conseqüentemente, os países, mais bem conhecidos pelo mundo. Essa é uma visão de ensino de Língua Estrangeira como força libertadora de indivíduos e de países. Esse conceito tem sido bastante discutido também no âmbito de ensino da língua materna. Pode-se considerar o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a linguagem como parte dessa visão lingüística como libertação. (1998, p.39)

Outro aspecto surpreendente é o fato de mesmo que na introdução do documento defenda-se uma educação dissociada dos processos educativos que se dão nos espaços externos à escola, o paradigma de linguagem aqui adotado é o paradigma sóciointeracional, o qual indica a construção de significados por meio das várias interações sociais vivenciadas pelo indivíduo.

Atentando para essas contradições evidentes entre o documento introdutório percebi entendimentos divergentes sobre o papel da educação escolar. O discurso nas orientações para o ensino da língua estrangeira, fundamenta-se no desenvolvimento da cidadania, voltada principalmente para os tópicos sugeridos nos os temas transversais, e do uso crítico da linguagem, como atestam os exemplos abaixo:

- vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;
- construir consciência lingüística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo; (PCN-LEM, 1998, p.67)

Se por um lado a orientação para o ensino fundamental pauta-se no desenvolvimento da cidadania e uso crítico da linguagem, do outro, as orientações para o ensino médio fundamentam-se no desenvolvimento de competências e habilidades, o que, no meu entendimento, preconiza a linguagem como instrumento de comunicação, além de estarem voltadas para o desenvolvimento da habilidade oral.

Embora, diferentemente, do documento do ensino fundamental, não tenha encontrado no texto nenhuma explicitação da concepção de linguagem adotada, posso perceber em vários trechos do texto a alusão à aprendizagem da língua como instrumento de comunicação. O excerto abaixo é um exemplo dessa recorrência:

Afinal, para poder comunicar-se numa língua qualquer não basta, unicamente, ser capaz de compreender e de produzir enunciados gramaticalmente corretos. É preciso, também, conhecer e empregar as formas de combinar esses enunciados num contexto específico de maneira a que se produza a **comunicação**. (PCN-ENSINO MÉDIO, 1999, p.151) (meu grifo)

Ao dividir a aprendizagem da língua estrangeira em três eixos (representação e comunicação; investigação e compreensão; contextualização sócio-cultural), subentende-se que a concepção de linguagem subjacente é que a linguagem é estática e fragmentada, e não um instrumento vivo, dinâmico, transformador das relações interpessoais. Em outras palavras, aprender uma língua, nada mais é que aprender a construir frases corretamente e utilizá-las no contexto adequado.

Obviamente tais orientações trazem sérias implicações para o ensino de língua estrangeira nas escolas, as quais avantei na subseção 1.3.2 do primeiro capítulo. Sem temer a redundância, alerta, para fato de que essa concepção de linguagem forma um cidadão fragmentado, a - histórico, e que facilmente tem seus direitos alienados.

Quero reiterar que o objetivo desta seção era trazer para este debate a concepção oficial sobre educação escolar bem como sobre o ensino de língua estrangeira. Entretanto, na tentativa de realizar tal intento, me deparei com um desencontro de concepções e objetivos alarmantes. Esta percepção me conduz

a algumas questões muito sérias: a) se entre aqueles que assumiram a responsabilidade de elaborar um norte para a educação escolar do país existe tamanho abismo, de que maneira tais orientações têm chegado às salas de aula? b) será que tamanho desencontro não induz os professores a não considerarem tal documento? c) os colaboradores conheciam realidade do ensino escolar bem como o anseio da população com relação ao ensino/aprendizagem ou pautaram-se apenas em teorias<sup>35</sup>?

#### **4.1.2 Temas Transversais: Um movimento em Direção à Educação para a Cidadania**

Esta leitura sobre os documentos oficiais citados, não seria justa e completa, caso não abordasse o livro *Temas Transversais* (1998), obra integrante dos PCN para o ensino fundamental.

O livro dos temas transversais apresenta-se como um recurso para a otimização para a construção da cidadania por meio de “uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política” (PCN-TEMAS TRANSVERSAIS, 1998, P.17).

Norteando-se pelos seguintes critérios: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e capacidade de favorecer a compreensão da realidade e a participação social (p.26); o documento elegeu os seguintes temas para serem trabalhados transversalmente no ensino fundamental: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo.

---

<sup>35</sup> Bakhtin, em ‘Para uma filosofia do ato’, parte da asserção que existe um dualismo entre ‘o mundo da teoria’ (isto é, o mundo do juízo teórico, chamado neste texto, de ‘mundo da cultura, o mundo em que os atos concretos de nossa atividade são objetificados na elaboração teórica de caráter filosófico científico, ético e estático) e o ‘mundo da vida’(isto é um mundo da historicidade viva, o todo real da existência de seres históricos únicos que realizam atos únicos e irrepetíveis, o mundo da unicidade irrepetível da vida realmente vivida e experimentada). (FARACO, 2003, p.19)



Tendo como ponto de partida os artigos 1º e 3º<sup>36</sup> da Constituição do Brasil (1988), os Temas Transversais se apresentam como uma proposta de concretização das proposições destes artigos. Dessa maneira, as propostas contidas neste documento são norteadas pelas seguintes definições de cidadania e democracia:

Assim a cidadania deve ser compreendida como produto de histórias sociais protagonizadas pelos grupos sociais, sendo, nesse processo, constituída por diferentes tipos de direitos e instituições [...]. (p.19)  
[...] a democracia é uma forma de sociabilidade que penetra em todos os espaços sociais. (p. 20)

Tal concretização demanda de acordo com o documento:

**Novos atores, novos direitos, novas mediações e novas instituições (que) redefinem o espaço das práticas cidadãs,** propondo o desafio da superação da marcante desigualdade social e econômica da sociedade brasileira, com sua consequência de exclusão de grande parte da população na participação dos direitos e deveres. Trata-se de uma noção de cidadania ativa, que tem como ponto de partida a compreensão do cidadão como portador de direitos e deveres, **além de considerá-lo criador de direitos, condições que lhe possibilita participar da gestão pública.** (p.20)  
(meu grifo)

Percebo nesse excerto uma concepção de cidadania muito próxima ao meu ideal. No entanto, mesmo apresentando uma visão emancipadora de cidadania, no que diz respeito às orientações para a implementação de tal visão, o documento mesmo pretendendo apresentar uma nova filosofia de educação, falhou a indicar como metodologia a inserção dos temas nas disciplinas já existentes.

---

<sup>36</sup> Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

- I - a soberania;
- II - a cidadania;
- III - a dignidade da pessoa humana;
- IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
- V - o pluralismo político.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Isto mostra que mais uma vez, o discurso politicamente correto, esbarra nas velhas práticas docentes. Isso quer dizer que a proposta para o surgimento de novos atores, novas práticas cidadãs etc, devem se desenvolver utilizando a mesma metodologia e por meio do conhecimento fragmentado.

Ao manter a fragmentação do conhecimento (dividido em disciplinas) e aconselhar a soma dos novos conteúdos aos velhos, fica claro que, novamente, estamos esperando resultados diferentes por meio de ações desgastadas e ineficientes.

Corroboro Gandin D. (1999) no que diz respeito aos conteúdos preestabelecidos:

Todo conteúdo preestabelecido, com o tempo, se desliga da realidade. Trabalhar a partir dele – mais ainda se for o atual, tão antigo e abstrato e, por isso, muito mais longe da vida – é um modo extraordinariamente eficiente de impossibilitar qualquer ação na direção da sociedade justa e participativa que queremos. Desejar uma escola para uma sociedade fraterna, mantendo os conteúdos preestabelecidos, e como viver no mais absoluto sedentarismo. e (sic) tomar remédios – ou discursar, quem sabe rezar – para evitar suas conseqüências. (p.139)

E também concordo com o autor sobre a impossibilidade de substituição dos conteúdos vigentes por novos (p.144), pois tal ação seria uma repetição das ações fracassadas implementadas até o momento.

Uma educação para cidadania assume como conteúdo as diferentes visões de mundo<sup>37</sup> que provavelmente aparecerão num espaço dialógico voltado para as práticas cidadãs. Entendemos por práticas cidadãs a participação real, ou seja, aquela, em que todos os participantes, sem exceção, são atores principais das ações e decisões. De outra maneira incorremos no risco de criar situações e participações artificiais, as quais são descritas por Gandin L., da seguinte maneira:

---

<sup>37</sup> Visão de mundo é a forma como entendemos a sociedade em que vivemos, são as crenças que orientam nossa ação. É constituída pela leitura que fazemos do mundo onde vivemos, pelas formas como organizamos nossa ação no mundo em que vivemos e pelos ideais que temos em relação ao como o mundo deveria ser. Tem, portanto, elementos de juízo e de vontade, ambas nas mais diferentes graduações e profundidades. Esse juízo pode ir desde uma situação onde há a incorporação passiva de análises feitas pela mídia, até a situação do sujeito que reflete sobre a sociedade com critérios científicos. A vontade também pode ir desde um desejo sem muita articulação até um projeto de transformação da sociedade. (GANDIN L., 1999, p.83)

Levam-se os indivíduos das instituições a participar de detalhes da administração e mantêm estes indivíduos afastados das verdadeiras instâncias do poder, o 'locus' das verdadeiras decisões. Pedem-se algumas sugestões para a resolução de problemas e chama-se isto de participação. Esta é a 'participação' que nos propõe a sociedade capitalista. Ela não leva à mobilização e sim conduz a uma passividade ainda maior. Produz pensamentos como: 'serei convidado a participar'. É preciso superar essa falsa idéia de participação. (1999, p. 91)

Assim, seria aconselhável ter em mente que “Acreditar na participação é acreditar nas pessoas como sujeitos” (GANDIN L., op. cit., p.92). Portanto, é vital que se atente para o fato de que “Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de Ser Mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas um direito dos homens.”. (Freire, 1977,p.95)

Desse modo uma educação para cidadania demanda um espaço de ação e reflexão sobre questões (conteúdos) que sejam provenientes da realidade social na qual estão inseridos seus participantes, ou seja, uma ação e reflexão sobre “[...] aquilo que o MEC chama de conteúdos transversais, junto com mais alguns pontos tão significativos como eles (...) (para então) deixarem de ser ‘transversais’ para serem centrais.”. (GANDIN D.,1999,P.157)

Então, para finalizar, reforço que a inclusão dos PCN do ensino fundamental (op. cit.) se justifica, pela compreensão de que a visão de educação apresentada no documento para o ensino da língua estrangeira e principalmente, nos Temas Transversais (op. cit.), constituem um primeiro movimento para a implementação de um novo paradigma de educação nas escolas.

Chamo de primeiro movimento, devido à percepção de que somente por meio da adoção de novas práticas cidadãs no espaço social da escola, as quais visem ao desenvolvimento dos alunos como autores da construção do entendimento de qual é o papel da educação escolar na vida das pessoas, é que teremos uma nova escola e conseqüentemente, novos cidadãos criadores e transformadores da nova sociedade.

Enfim, ressalto apenas um discurso politicamente correto, não dá conta de exterminar as desigualdades sociais e o crescente processo de exclusão instalado em nossa sociedade e muito menos de educar cidadãos críticos e agentes.

É preciso, mais, muito mais. É preciso querer Ser Mais e principalmente, permitir que todos, sem exceção, Sejam Mais.

Para uma melhor elucidação dos pontos mais importantes da análise dos documentos oficiais confira o quadro 2.

<b>Documentos Analisados</b>	<b>Papel da Escola</b>	<b>Concepção de Linguagem</b>	<b>Concepção de Cidadania</b>
<b>LDB (1996)</b>	Preparar para o exercício da cidadania; (EF) qualificar para o trabalho. (EF/EM)	_____	_____
<b>PCN -Ensino Fundamental - Introdução (1998)</b>	Ajuda intencional, sistemática, planejada e continuada, diferindo de processos educativos que ocorrem em outras instâncias.	_____	Participação social e política; exercício de direitos e deveres políticos, civil e social; adoção de atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.
<b>PCN - Ensino Médio (1999)</b>	Elemento de desenvolvimento social e conformação do futuro profissional.	Linguagem como instrumento de comunicação	Aquisição de competências e habilidades.
<b>PCN - Ensino Fundamental- Línguas Estrangeiras (1998)</b>	Educação como instrumento de Libertação.	Sócio-interacionista	Desenvolvimento da consciência crítica por meio da reflexão.

**Quadro 2 - Síntese – Análise dos Documentos Oficiais**

<p style="text-align: center;"><b>Temas Transversais (1998)</b></p>	<p>Prática educacional com vistas à compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política.</p>	<p style="text-align: center;">_____</p>	<p>Cidadania ativa, que tem como ponto de partida a compreensão do cidadão como portador de direitos e deveres, além de considerá-lo criador de direitos, condições que lhe possibilita participar da gestão pública.</p>
---	--	--	---

**Quadro 2** (cont.).

#### **4.2 O ESPAÇO PÚBLICO SALA DE AULA**

Enfim, retornei ao contexto do mundo das experiências reais, o espaço do encontro das alteridades, cujo formato é definido por meio das palavras de seus atores. Palavras estas que marcam os lugares neste palco. Palavras que muitas vezes calam a criatividade, a vontade, o sonho, a realização. E que também transformam e são transformadas. Ou que autorizam e estimulam a emancipação e a criticidade sem temer a superação. De novo estou perto do real, da necessidade fremente se “Ser Mais”, e temerosa diante da responsabilidade de contribuir para que o futuro “Seja Mais”.

Sintetizando a descrição da sala de aula acima, um espaço público. Acrescentaria a palavra ação. Assim seria um espaço público de ação. Espaço público porque é acessível a todos, ricos, pobres, negros, brancos, pardos, católicos, evangélicos, mulçumanos, letrados e iletrados. Público porque exige a presença da alteridade, não importa qual, mas o diferente é imprescindível, mesmo porque sem alteridade não há humanidade. Ação porque agir é apresentar a sua palavra, em seguida receber a palavra do outro (s) para então, surgir terceira uma terceira voz muito mais rica e completa. E em seguida começar novamente, a terceira voz se coloca e recebe outra voz e é neste ciclo infinito que as vidas humanas se constroem, reconstroem, enfim, se tornam vida.

Abandonando um pouco a subjetividade, creio que o espaço de sala de aula, por contemplar todas estas características deveria ser o lugar onde nossos alunos pudessem antes de qualquer coisa aprender a agir em favor da vida, isto quer dizer que, deveriam aprender a agir politicamente, não “politicagem”, mas a política em sua essência real, aquela na qual o bem estar comum e o respeito são palavras de ordem. Na qual direito e justiça significam a mesma coisa, na qual as questões sociais (humanas) são prioritárias. E fundamentalmente, na qual o poder é exercido pelas idéias e sentimentos (amor) e não pelo capital.

Todas estas palavras para dizer que, para que a sala de aula se torne um espaço público de ação, é preciso que, nós professores, abramos as portas para vida, ou seja, que os conteúdos inacabados (questões político-sociais) sejam alimentados pelos conteúdos acabados (conteúdo didático), sem esquecer, no entanto, que todos eles para que sejam vida, precisam da voz e do pensamento para se materializar.

#### **4.2.1 Resposta a uma Fala Monofônica**

Considerando o fato de que as aulas são compostas basicamente por três elementos, professores, alunos e material didático, o qual tem a função de mediar o processo de ensino e aprendizagem. E também o fato de que os dados foram coletados nas aulas ministradas pela professora-pesquisadora, acredito que deva descrever o material usado durante essas aulas.

Em agosto de 2004, a escola recebeu a visita de um americano radicado no Brasil, que percorria as escolas para propagar a sua religião. Com este objetivo, ele apresentava palestras para os alunos, cuja introdução era marcada por uma apresentação estereotipada das diferenças entre brasileiros e americanos.

Para minha alegria os meus alunos ficaram revoltados com maneira com a qual ele descreveu os brasileiros. E mesmo que tenhamos discutido o episódio, senti que era preciso mais.

Então, dando continuidade a minha atividade de elaboração de material didático, muito rapidamente escolhi o gênero história em quadrinhos, e obviamente, o mais americano dos personagens, aquele cuja criação foi pautada na

divulgação do ideal americano. (In) conscientemente, escolhi a história que marcava uma das muitas mortes do Superman – The death of Superman: Doomsday, (nº. 75, 1993) - queria desmistificar o mito. Mas, sabia que era preciso um elemento que fizesse com que esse olhar para... se transformasse num enxergar-se por... era preciso um herói brasileiro para ser o contraponto, a escolha recaiu sobre o personagem Senninha. Ainda não satisfeita, pois queria que o olhar dos nossos irmãos americanos sobre nós também figurasse neste jogo de imagens e sentidos, diria que foi automático, O Zé Carioca tinha que participar desse encontro de identidades.

Assim, de volta ao palco das interações de sala de aula, de posse do roteiro pronto e acabado, levei os alunos a participar desse evento lingüístico a dialogar sobre a verdade que, pelo menos no início, pertencia a mim somente.

#### **4.2.2 O dialogismo entre os interlocutores**

Para compor esta parte da análise, foram selecionados excertos de aulas diferentes por reconhecer o caráter dinâmico da linguagem e o poder de transformação da mesma inerente aos seus usuários. E como já foi ressaltado mais de uma vez, reconheço o contexto social como determinante das ações de linguagem, as quais estão em processo constante de transformação. Isto faz com que cada aula seja um evento social único, o que pode determinar diferentes ações dentro do mesmo contexto.

As dez aulas selecionadas têm como eixo de discussão o tema proposto pela unidade a identidade do povo brasileiro. As quatro primeiras aulas giram em torno da discussão sobre as possíveis causas da baixa auto-estima dos brasileiros, a qual foi guiada pela alusão à campanha publicitária “O melhor do Brasil é o brasileiro.” (Cf. anexo I), as duas aulas subseqüentes tratam da interpretação do texto abordado pela unidade, a história em quadrinhos que narra a morte do Super-homem. E finalizando nas quatro últimas aulas, os alunos apresentam atividades nas quais eles deveriam selecionar uma música, cujo tema fosse algo relacionado à identidade do herói, preparar uma atividade de compreensão sobre a mesma e introduzir a visão de herói apresentada pela música

para a discussão. Vale ressaltar, que embora atividade tenha sido pensada pela professora, ela o fez para em razão dos argumentos apresentados pelos alunos, quando avaliaram das atividades do bimestre anterior, a qual foi desenvolvida em torno de um RAP. As músicas escolhidas foram Hero (Mariah Carey) e Hero (Nickelback - trilha sonora do filme Homem-aranha II) e Hero of the Day (Metallica) (Cf. anexo II).

A busca por evidências lingüísticas das atitudes assumidas pela professora e pelos alunos dentro deste processo está baseada na verificação da ocorrência dos pronomes pessoais e pronomes de tratamento, por meios dos quais é possível identificar a proximidade dos interlocutores. Os primeiros excertos <sup>38</sup> analisados são pertencentes à segunda parte da aula que marca a fase inicial do trabalho com a unidade. O primeiro excerto, (cf. quadro 3) refere-se à fala da professora pesquisadora, no qual por meio do recurso da anáfora da segunda pessoa do plural, a professora, evidencia a distância existente entre os interlocutores neste momento de conflito. Ela se afasta, ao utilizar o pronome repetidas vezes para reforçar o seu descontentamento em relação a eles. Tenta uma aproximação ao utilizar o pronome “**nós**”, o que se justifica pela necessidade de aceitação dos alunos para que a atividade aconteça, mas retoma o seu posto avaliativo ao retomar o uso de “**vocês**”. O seu lugar de professora é, portanto superior, o qual é ratificado no encerramento do turno acusatório, quando ela usa o pronome referente à primeira pessoa do singular, “**eu**” com o intuito de marcar a diferença entre ela e os alunos.

#### Aula de 16.09.2004

**P:** né Deise? **Vocês** tiveram tempo, dá licença, **vocês** tiveram tempo pra fazer, **vocês** não tão nem aí, eu também não vou cuidar de **vocês** não. **Vocês** adoram reclamar, **vocês** adoram falar que isso é assim, isso é assim, mas a parte de **vocês** eu vejo muito pouco, então. Na ultima aula, **nós** estávamos vendo a questão, a falou outras coisas sobre os personagens e tinha ficado a pergunta: se a campanha, **vocês** disseram que aquilo era uma homenagem as pessoas, oh Tânia, **vocês** disseram que era uma homenagem, **vocês** foram atrás pra ver se era uma homenagem ou uma propaganda? Foram? **Vocês** foram? **Eu** fui, tem que ir né, então que eu achei.

#### **Quadro3** - Excerto de Transcrição de Aula – 16.09.2004

<sup>38</sup> Os excertos analisados apresentam alguns erros devido ao fato de termos decidido preservar os discursos, tal qual eles ocorreram durante as aulas.



Barros (1997) aponta entre “as contribuições de Bakhtin aos estudos da comunicação verbal [...] o jogo de simulacros e as avaliações entre eles;” (p.31). A autora continua, “[...] insiste neste aspecto da interação, sobretudo quando trata do contexto extra-verbal do enunciado, e introduz a questão da **avaliação** na relação entre os interlocutores.” (p.32) (grifo da autora). O contexto extra-verbal do excerto acima, remete o enunciado da professora ao fato de que tradicionalmente a autoridade do professor sobre o aluno é mantida devido ao fato de ser o responsável pela avaliação, ser ele a deter o poder de definir o destino dos alunos. Nesse sentido, a professora se vale dessa posição de avaliadora para rechaçar o desinteresse dos alunos em participar da atividade proposta por ela.

No trecho a seguir (cf. quadro 4) um dos alunos assume a posição de avaliador ao liderar a realização de um grupo de discussão. Os motivos que o levam a avaliação são os mesmos da professora, o desinteresse dos alunos pelo o que está acontecendo na sala de aula. Tal ação é caracterizada pela combinação do uso dos dêiticos referentes à primeira e terceira pessoa do singular, bem como o uso da segunda pessoa do plural, além do tom da voz adotado pelo mesmo.

#### Aula de 23.09.2004.

**Alisson:** (xxx) mas **eu** acho que quando **a gente** ta falando tem sempre **alguém** falando (gritando) junto, mas na hora que tiver **alguém** apresentando **aqui** (o aluno estava parado em frente aos demais alunos e à professora, lugar normalmente ocupado pelos professores, dentro da sala de aula) **eu** vou começar a falar, a gritar, e se **me** mandar calar a boca, **eu** vou mandar ir pro inferno ((gritando)). Agora **eu** vou começar a rasgar o verbo, porque tem **gente** falando **comigo**. Num vem chorar depois, é isso que **eu** to falando entendeu, **vocês** não tão prestando atenção no que ta acontecendo dentro da sala de aula, **vocês** estão conversando e tem sempre um bom **aqui** pra falar da **professora**, e tem sempre um bom aqui, falando mal **da gente**. “Fica quieto, faz silêncio”.

Sério mesmo, ta **me** irritando, entendeu. Sendo que o inglês já não é uma língua que se compreende com aquela certeza, o único que sabe falar inglês bem aqui é a Gabi, e o Bruno, ta começando a fazer curso de inglês, **pelo que eu sei**, então **eu** acho que não tem que ficar de pipipipipipipi (xxx) não vou falar abertamente, porque não vem ao caso. **A professora** é não sei o que, ai cutuca o outro que diz é verdade, **essa professora** não dá matéria, não dá nada, eu acho que eu não tenho nada a ver com isso, é só uma questão de ponto de vista do que **vocês** estão cavando. A matéria tem **gente** que fala: a matéria é mó chata. Ai chega no dia de receber os quadrinhos, fala: “que tem a ver quadrinho com inglês”? Que tem a ver contexto social do herói com essas coisas?

“Ah, meu sei lá, é um ponto de chegar a alguma consciência, entendeu”? Ai agora, “todo mundo,” é mesmo **meu**, vamo faze alguma coisa, aí vira as costas e começa a falar tudo de novo, **vamos** falar a real, apresentação até agora eu não vi nenhuma. Os caras aqui, eles fizeram o trabalho virou uma confusão pra saber se é dia, se é hoje, se é amanhã, ninguém sabe o que fazer...

**Quadro 4** - Excerto de Transcrição de Aula – 23.09.2004.

A escolha do pronome pessoal “**eu**” acompanhado dos demais pronomes oblíquos referentes à primeira pessoa do singular apontam o seu lugar de autoridade naquele momento, o que é reforçado pelo advérbio de lugar **aqui**. Além disso, utiliza o pronome indefinido para se referir aos colegas, o que marca ainda mais a assimetria entre eles no momento. Ele também desloca a professora de seu lugar ao se referir a ela por meio do substantivo “professora”. Ao utilizar o adjunto adnominal “a” e o pronome demonstrativo “esse” para acompanhar o substantivo, ele desafia a hierarquia existente no espaço da sala de aula. Não entendo essa subversão como um descontentamento com relação à professora, ou como desrespeito a sua autoridade, e sim confiança de que ele tanto o aval da professora quanto dos colegas para assumir tal posto. O que me intriga é o fato de que nenhum aluno, tal qual eles fazem quando é a professora a ter os rompantes, se pronunciou ou contestou a sua atitude. No caso da professora, é sabido que muitos se calam por medo, então resta nos questionar, o que impediu os alunos de desafiarem a autoridade do colega? Culpa? Indiferença? Ou respeito?

Outro ponto a ser ressaltado neste trecho é os diferentes significados atribuídos à expressão “**a /da gente**”. No início do discurso e na metade do excerto quando ele revela o descontentamento dos colegas com relação à metodologia adotada pela professora, a expressão é utilizada para mostrar sua anuência para com a professora e também para marcar sua posição contrária a dos colegas.

Enquanto que as demais aparições da expressão denotam tanto o cuidado de não delatar os autores dos comentários como também a fuga do confronto direto com os mesmos. Atribuo a essa atitude o desejo de preservar os laços de amizade que uniam o grupo.

Também é preciso ressaltar semelhante à atitude da professora na hora de expressar seus juízos de valores sobre os colegas Alisson se valeu da anáfora de “vocês”, o que pode ser um indicativo da percepção da professora como um modelo a ser seguido. O que confirma o papel do discurso na constituição dos homens.

E finalizando, o aluno retoma seu lugar ao substituir os dêiticos utilizados até o momento, pelo pronome possessivo “meu”, o qual assume a função de pronome de tratamento entre os jovens. Vale ressaltar, que tal pronome é empregado, comumente, no trato com as pessoas próximas ao usuário. Em outro

excerto, extraído aula do dia 16.09.2006 (cf. quadro 5) a repetição do dêitico da segunda pessoa do singular expressa um outro tipo de posicionamento do aluno com relação à professora.

**Aula de 16.09.2004**

**Júnior:** deixa eu **te** fazer uma pergunta então, **você** se contenta em ganhar trezentão por mês?

**P:** não

**Júnior:** **você** respondeu não, **você** não se contenta em ganhar trezentão por mês, **você** gasta mais de trezentão por mês, **você** vai achar legal, vai ficar alegre todo dia? Primeiro a questão financeira, depois a do trabalho adequado, **você** quer fazer aquilo que **você gosta** e **você** num consegue, **você** mora num bairro que é só patifaria, maior violência, num tem asfalto, que mais...

**Quadro 5** – Excerto de Transcrição de Aula – 16.09.2004

Ao fazer uso do pronome “**te e você**” o aluno demonstra uma proximidade à professora. Embora, tenha demonstrado respeito pelo posto dela ao pedir permissão fazer o questionamento ao iniciá-lo como verbo “deixa”, ele demonstrou sentir à vontade para questioná-la ao lançar mão dos pronomes de segunda pessoa, o que indica o interlocutor próximo ao enunciador. Diferentemente da professora, a repetição do dêitico que se segue, indica um afastamento necessário para ao mesmo tempo emitir seu juízo de valor a respeito do contexto discutido bem como para generalizar e com isso questionar a posição apresentada pela professora.

O próximo segmento (cf. quadro 6) foi destacado por caracterizar a o relacionamento existente entre os alunos.

**Aula de 30.09.2004**

**Júnior:** (xxx) deus em cada um sabe? Na minha mãe eu vejo muito a segurança no acreditar, no meu pai eu vejo muito a paternidade, nos meus irmãos, no colega **meu (olha para o Alisson) eu** vejo a alegria, um **cara** que nunca fica com a cara triste, nunca reclamou das coisas, num vive reclamando, ninguém é perfeito. Sei lá, **eu** vejo assim, e isso me motiva.

**Quadro 6** – Excerto de Transcrição de Aula – 30.09.2004

A presença do “**eu**” marca os eu posicionamento com relação ao colega, sua avaliação positiva embora não transpareça na adoção do pronome, mas se faz perceber pelo uso da palavra “**cara**”, ação recorrente na linguagem informal adotada pelos alunos para se referir aos seus companheiros. E tal evidência se confirma pelo movimento de voltar para o colega ao proferir a avaliação sobre o papel do amigo na sua vida.

Além das atitudes marcadas pelo uso dos dêiticos analisados acima, a diminuição da assimetria entre professora e alunos, se mostra mais pela adoção da linguagem informal característica da juventude. Embora seja implícito, espera-se que no ambiente escolar, principalmente, na presença da professora, que o aluno seja cuidadoso ao escolher as palavras que comporão seu discurso, no entanto, nas aulas analisadas, também esta regra foi quebrada. A recorrência do uso de gírias e expressões cotidianas tais como: “**fossa**”, “**tá ligado?**”, “**meu**”, “**porrada**”, “**o pau torava feio**” nos discursos dirigidos aos colegas e à professora, evidencia o clima e o tipo de relacionamento que existia entre professora e aluno. Ao utilizar o seu linguajar cotidiano os alunos demonstram não reconhecer a formalidade determinada socialmente para a relação entre professora e alunos. Este não reconhecimento se mostra mais fortemente na ocorrência destacada no trecho abaixo (cf. quadro 7):

#### Aula de 30.09.2004

**Alisson:** eu acho que é assim sabe, aqui **rola** uma comparação, a primeira musica ela tenta passar assim que **meu**, por mais, **eu vou usar uma linguagem bem**, vamos dizer assim o **cara** ta na **m.**, ai meu, por pior que seja a situação você consegue levantar, quanto mais fundo for o buraco, maior a sua força de vontade, então você sempre prosseguir.

**Quadro 7** – Excerto de Transcrição de Aula – 30.09.2004

Além das gírias já citadas, o anúncio “**eu vou usar uma linguagem bem**” marca a presença de um dado inesperado, isto é, a alta recorrência do uso de palavras de baixo calão, por parte dos meninos. Entretanto, diferentemente do significado que tal ação de linguagem expressa normalmente, neste caso ela foi utilizada sem tais intenções. Diria que, é uma ação espontânea, visto que o aviso

dado no excerto acima, foi o único em meio a grande quantidade de ocorrências. E mesmo tendo avisado, Alisson, não pediu permissão para fazê-lo, como era de se esperar. Ele precisa do recurso lingüístico para se expressar melhor e o fez sem a menor cerimônia.

E a análise do último trecho selecionado (quadro 8), foi diferente das demais porque, na fala do aluno está marcado um dado muito importante.

#### Aula de 07.10.2004

**Alisson:** eu vou começar a falar um pouco vocês num liga não. Qualquer coisa taca bolsa pedra, só não taca tênis porque ó fedo também não. Aqui ó, a música que a gente vai trabalhar é uma música do Metallica, é hero of the day, o nome já é bem sugestivo então **queria pegar um pouco do vocabulário de vocês, queria saber qual palavras que vocês acham que precisa pra (entender a música) entendeu?** Num sei, ai é vocês, se **toda palavra que lembra herói**, vocês vão ter que me ajudar agora. **QUE** palavras que você lembra em inglês que precise de um herói.

#### **Quadro 8** – Excerto de Transcrição de Aula – 07.10.2004

Primeiro, contrariando minha crença de que os alunos não prestam atenção às instruções e nem aos que os professores fazem em sala de aula, ficou evidente com as atividades apresentadas pelos alunos, é que eles prestam sim muita atenção ao que fazemos. Tal afirmação está pautada no fato que sem exceção, todos os grupos que apresentaram, utilizaram a metodologia adotada por mim, além de ser comum repetirem as instruções utilizadas com eles. No excerto acima, foram ressaltadas as instruções similares a da professora. Isso me assusta e ao mesmo tempo me coloca em estado de alerta, pois me traz a consciência do quanto posso influenciar uma vida. O que aumenta minha responsabilidade quanto a ser extremamente ética em todas as minhas ações.

Obviamente, se prosseguíssemos com nossa busca por evidências lingüísticas das atitudes assumidas pelos participantes desta interação, dada a riqueza própria da linguagem, encontraríamos muitos outros elementos identificadores destas atitudes. No entanto, novamente, tenho que me limitar ao que foi proposto, devido à questão do espaço e dos objetivos estabelecidos para este trabalho.

Então, sintetizando esta parte da análise e concretizando a proposta da primeira categoria de análise, creio que os dados evidenciaram o fato do espaço

social da sala de aula não apresentar papéis inexoráveis e nem atitudes de respeito ou opressão por parte de seus integrantes.

Os resultados relacionados ao dialogismo entre interlocutores, o qual é fundamentado na avaliação do outro, indica que existe um movimento entre os participantes, o qual permitiu que novos papéis fossem assumidos por alguns participantes, entretanto seria precipitado afirmar que esse dado se configura em uma evidência da existência de um espaço dialógico na sala de aula. O mais prudente é apontarmos que a diminuição da assimetria é um passo muito importante para a instauração do mesmo. Desse modo, penso que a análise das práticas de linguagem pode mostrar mais claramente as implicações dos fatos até aqui apresentados.

#### **4.2.3 O Dialogismo entre os Discursos**

Considerando que já apresentei as informações necessárias para a contextualização sobre as aulas selecionadas para análise na subseção anterior, darei prosseguimento indicando quais aulas configuram na base dos dados utilizados para a análise da categoria dialogismo entre discursos. A fim de acessar momentos distintos e verificar as práticas de linguagem apresentam transformações ao longo do bimestre, escolhi, dentre as aulas que foram filmadas, aquelas nas quais começamos a discussão sobre a identidade do brasileiro, sendo importante informar que nas aulas anteriores foram realizadas atividades consideradas diagnósticas e logicamente para complementar a base de dados elegi as duas últimas aulas do bimestre (Cf. apêndice C).

Inicialmente, realizei um levantamento de turnos de fala para verificar se havia uma equidade na distribuição das oportunidades de participação. Vale a pena informar que esta análise foi realizada, inicialmente com o objetivo de identificar as características das questões indicadas por Nystrand et. al. aventadas na subseção “Procedimentos de Análise”.

Porém, ao final descartamos parte dos resultados por eles não se configurarem, a meu ver, num dado relevante. Devido ao fato destes dados se apresentarem de forma extremista, isto é, a análise das questões aponta para a

predominância de questões retóricas nas primeiras aulas, enquanto que aponta o domínio das questões abertas seguida da expansão das respostas, nas segundas aulas. Por isso, optei por fazer uma comparação entre as duas aulas, e resumi os pontos mais importantes. Mantive apenas o resultado referente (Cf. quadro 9) aos turnos de fala, pois eles revelam que apesar da dialogia não implicar em equidade de turnos de fala, os números do quadro mostram que quando há o envolvimento real dos participantes, existe uma alteração na distribuição dos turnos.

Participantes	Total de Turnos	
	Aula de 09.09.2004	Aula de 30.09.2004
Professora = P	37	41
Alunos não Identificados = A	13	1
NATHANY	06	-
ALISSON	04	25
JUNIOR	03	14
ALANA	04	11
TATY	01	-
GABI	05	-
PAMELA	01	-
ANA	-	05
LINDA	-	14
Total Geral	74	111

**Quadro 9** – Análise dos Turnos de Voz

No caso das aulas iniciais, considerando o total dos turnos da professora e total de turnos de todos os alunos, a distribuição foi de 50% para cada

segmento, dado este que não pode ser entendido como envolvimento. Pois é preciso que se considere o fato de que as interações destas aulas se resumiram aos alunos responderem de forma mecânica às questões retóricas apresentadas pela professora.

Esta falta de envolvimento e interesse característicos das primeiras aulas se mostra mais claramente no aumento de turnos de fala dos alunos e da professora na segunda etapa. Sendo que nas últimas aulas, os alunos utilizaram 63% do total geral de turnos, o que denota um maior envolvimento dos participantes na interação, além de evidenciar a redistribuição dos turnos.

Acredito que, talvez, a diminuição do número de alunos participantes, no segundo momento, possa ser entendida como um indício negativo. No entanto, ressalto que a participação e o envolvimento nem sempre são expressos verbalmente, pois mesmo os alunos que não apresentaram nenhum turno de fala, durante as aulas, voltavam-se para os colegas mais próximos para apresentar sua opinião ou discutir a opinião que foi apresentada. Isto mostra há uma necessidade de aprendizagem quanto à participação pública, haja vista que os alunos que apresentaram maior quantidade de turnos, Alisson, Júnior e Linda, são alunos que desenvolvem atividades externas à escola nas quais têm que lidar diretamente com o público em geral. Além disso, mostra que a sala de aula pode se configurar num espaço de aprendizagem para esta capacidade, considerando-se o aumento de turnos de Alana e de Ana.

Uma outra questão em relação ao quadro foi a questão da produtividade, o que pode ser notado pela incidência de discursos não identificados, os quais não puderam ser transcritos devido à indisciplina reinante na sala de aula. Fato este, delatado na fala do aluno pelo segundo excerto analisado na subseção anterior. O que mostra que a indisciplina está diretamente relacionada com a falta de interesse e envolvimento por parte do aluno.

A evolução do primeiro momento para o segundo também está marcada pelas seguintes características:

- a) nas aulas iniciais a interação fica marcada pela predominância do pronome ele para se referir aos personagens ou ao brasileiro, há uma única incorrência do pronome minha marcando o envolvimento ou interesse pela discussão, enquanto que no segundo momento todo evento lingüístico é marcado uso dos referidos pronomes



demonstrando a implicação dos participantes na situação. A incorrência do pronome de terceira pessoa acontece apenas com o objetivo de inserir a idéia apresentada pelo texto para em seguida ser expandida;

b) Nas primeiras aulas as seqüências de fala da professora são longas, pois ela mesma responde o tempo todas as perguntas retóricas elaboradas por ela ou presentes no material, enquanto os alunos, quando respondem o fazem por meio de palavras únicas ou frases muito curtas. Por outro lado, na fase final acontece o contrário, a professora elabora questões curtas, as quais sustentam o diálogo e os alunos elaboram respostas longas e significativas;

c) enquanto que na primeira etapa, foi preciso a professora chamar atenção dos alunos várias vezes, na segunda ela só teve que fazê-lo no início, quando o Júnior começou a se expressar e os colegas começaram a fazer piadinhas, fazendo com que ele quase abrisse mão de sua participação;

d) as primeiras atividades foram pensadas e aplicadas pela professora, as segundas por alguns alunos.

e) e por último na fase inicial não houve uma única expansão de alguma questão ou resposta, enquanto que na final a expansão foi uma constante.

Traçado este panorama geral seguirei agora procurando evidências lingüísticas que expliquem ou, pelo menos, apontem indícios que permitam o um estudo mais aprofundado. Darei início com a análise do excerto do quadro 10.

**Aula de 09.09.2004**

**P:** Volte ao exercício anterior, olhe a característica de cada um dos personagens e comente a respeito, quais são os heróis aí? Pensando nas características do superman, que características ele tem? Que predomina nele? São as características humanas ou fictícias? Sobre humanas?

**P.** Que mais? Que ele tem de humano? Ele é justo, ele luta pela justiça, que mais que ele tem de humano?

**A:** (xxx)

**P:** que?

**A:** (a vida)

**Alisson:** ele é forte

**P:** **ta, mas ele é forte normal que nem eu assim? Ele é... o homem mais forte do universo. Que mais? Ele voa, ele tem poderes para-normais.** E o Seninha, como é o seninha?

**A:** (xxx)

**Alisson:** ele corre

**P:** que mais? **O gente, vamo se não dá, ele é inteligente, ele é esperto, que mais? Solidário**

**Júnior:** legal

**P:** legal, ele é amigo da garotada das meninas também. Então se você compara, gente, se você compara, esse 2, as duas, que vocês vão ver de diferença, que fica claro nesses 2? O americano vive do que, o brasileiro vive do que? O que o americano tenta projetar é real?

**Alisson:** não, é fictício.

**Quadro 10** – Excerto de Transcrição de Aula – 09.09.2004

Neste trecho fica evidente o predomínio das questões retóricas da professora para as quais somente obtêm respostas lacônicas e curtas. Repare também na incidência de alunos não identificados. Tal excerto ilustra a característica indicada por Gutierrez (apud NYSTRAND et al., 1997), como pertencente às práticas monologizantes. A professora além de repetir as perguntas retóricas do material didático, não dá tempo do aluno apresentar a sua leitura sobre o personagem. Ela avalia ausência de resposta imediata como falta de conhecimento sobre o assunto, por isso ela mesma se incube de transmitir o conhecimento que julga que eles deveriam ter pronto a ser repetido sempre que requisitado.

Na seqüência da atividade (cf. quadro 11) Alana até tenta interagir com a professora, mas as interrupções constantes por parte da professora, fazem com elas não consigam expandir o diálogo. A professora sabendo de antemão a resposta esperada dos alunos acaba e por isso acaba minando as possibilidades de interação.

**Aula de 09.09.2004**

**P:** o que o Seninha tenta projetar é real? É ou não é real

**Alana: é real**

**P:** então que isso quer dizer gente?

**Alana: não, não é real**

**P:** Todos são falsos?

**Alana: não, mas eu falo assim**

**P:** super heróis que dizer dos quadrinhos

**Alana:** ninguém é tão feliz desse jeito, ninguém é tão bom, pode até tentar ajudar, mas ninguém consegue. **Não valoriza**

**P:** ta, mas então ó, enquanto vocês resolverem ai.

**P:** que ele mente também ou que não? Ou que ele é perfeito? Que ta mostrando aqui? Acha que o super homem tiraria uma nota baixa, que ele teria que inventar pra mostrar o boletim pro pai dele? Isso aconteceria com o super homem?

**Quadro 11** – Excerto de Transcrição de Aula – 09.09.2004

E por fim ela acaba por apresentar o que a verdade que ela havia construído (cf. quadro 12), mas não assume autoria, pauta-se numa pesquisa tirada do site da internet.

**Aula de 09.09.2004**

**P:** O super homem é definido dessa maneira aqui ó: o super homem transformou-se na consciência americana sendo o 1º super herói dos EUA, ele é um inveterado protetor ///// porque propagar a imagem, porque propagar a historia do Ailton Senna? QUE isso significa pra gente? Pensa naquelas propagandas que o Lula ta fazendo com o Ronaldinho, com o Herbert Viana, qual é o intuito disso ai gente? Qual é o objetivo disso? Nós precisamos de 1 propaganda pra dizer que a gente consegue, que o Ronaldinho conseguiu a gente alcança, o Herbert Viana sobreviveu a gente também pode, porque que a gente precisa desse tipo de comercial, desse tipo de estímulo, que isso fica claro pra gente?

**Quadro 12** – Excerto de Transcrição de Aula – 09.09.2004

Ela estava esperando pela resposta certa do aluno para, então, propor a expansão do tema. Barros, (1997) reforça:

Bakhtin, repetimos, considera o dialogismo o princípio constitutivo da linguagem e da condição do sentido do discurso. Insiste no fato de que o discurso não é individual [...] não é individual porque se constrói entre pelo menos dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais; não é individual porque se constrói como um 'diálogo entre discursos', ou seja, porque mantém relações com outros discursos. (p.33)

A autora apresenta assim, o princípio básico do diálogo entre discursos, isto é, a intertextualidade, materializada no encontro das diferentes vozes sociais. Elemento este ausente os trechos apresentados acima.

Além disso, a prática monológica também é caracterizada pela pretensão de se apresentar verdades únicas e/ou prontas. (BAKHTIN, 1981). Explica-se assim a falta de envolvimento e interesse dos alunos na atividade pensada e proposta pela professora. Eles não se sentiram estimulados pela necessidade ou possibilidade de elaborarem repostas deixando claro que o assunto tratado era uma preocupação da professora e não deles.

O grupo de Ana e Linda estavam cumprindo atividade proposta pela professora com o intuito de apresentar e discutir as diferentes concepções do que seja um herói e de que maneira isto influencia na construção da nossa identidade (cf. quadro 13).

Primeiro elas apresentaram as músicas escolhidas Hero (Mariah Carey) e Hero (Nickelback) em áudio. Em seguida elas apresentaram a tradução e ao mesmo tempo, no caso de Linda, apresenta a sua construção de sentido tendo como ponto de partida as letras das músicas.

**Aula de 30.09.2004**

**Ana:** (xxx) ((lendo)) alguém disse que o amor o salvaria, mas como vai ser? Olhe para o amor de deus (xxx) esse amor nunca existiu. A gente queria fazer uma comparação, **ai a gente queria que vocês falassem o que vocês acham de semelhança e de diferença.**

**Linda:** (xxx) que tá no quadro (xxx) fala também do amor que você tem que ter por si mesmo (xxx) e dizem que um herói viria aqui nos salvar, não vou ficar aqui esperando (xxx) observem para onde. **Eu entendi assim**, ta esperando um deus, mas como ele num vem, ele não vai ficar aqui parado esperando, ele tem que fazer alguma coisa (xxx) olha o que o amor nos deu, um mundo cheio de assassinatos e sangue jorrando, esse mundo nunca existiu. Como que uma pessoa pode ter auto estima sendo que ela vê esse mundo como é, cheio de assassinatos todo dia na televisão. **Às vezes, talvez foi por isso da propaganda, entendeu? Da auto-estima, você consegue, você pode, é da primeira música, ela fala que você vai encontrar um herói. / o objetivo que a gente viu foi esse comparar a auto-estima de um herói que está em você, mas também como pode uma pessoa ter auto-estima vendo esse mundo do jeito que tá. O grupo foi isso, então a gente gostaria que cada grupo falasse se era isso ou se tem alguma opinião diferente.**

**Quadro 13** – Excerto de Transcrição de Aula – 30.09.2004

Tanto Ana quanto Linda após terminarem seus turnos convida os colegas de classe a participar. Sem elaborar uma frase interrogativa ambas usam o tempo verbal no pretérito imperfeito para modalizar a fala, **“a gente queria/ a gente gostaria”**, e também marcam como sendo a opinião apresentada pertencente ao grupo, mesmo sendo as duas a apresentarem, com a expressão **“a gente”**.

Ao fazer o convite, Linda, escolhe quais são as opiniões que ela quer ouvir e com quem elas querem compartilhar suas opiniões – **“então a gente gostaria que cada grupo falasse se era isso ou se tem alguma opinião diferente.”**. Dado o fato de que a professora não pertencia a nenhum dos grupos, ele não demonstrou interesse em saber da opinião da professora. A atitude da aluna está relacionada à característica do discurso colaborativo dialógico apresentado na obra de Nystrand et. al. (1997), a qual afirma que o aluno se auto seleciona para falar ou escolhe um outro aluno. Tal atitude talvez, também possa ser interpretada como o entendimento da professora como ser acabado, não necessitando, portanto de novas informações.

Aluna ainda apresenta seu ponto de vista, para em seguida expandir os temas trabalhados nas aulas anteriores, a auto-estima e a propaganda

mencionada pela professora. Conforme se pode perceber, no trecho sublinhado, a aluna começa sua asserção com o advérbio de dúvida – **talvez** - o que além de demonstrar que espera que alguém confirme ou valorize sua opinião, a incerteza demonstrada, abre espaço para novas colocações sobre a interpretação das músicas.

Ao retomar o tema da auto-estima e da propaganda das aulas anteriores ela tenta trazer para a sua interpretação outras vozes, ou seja, tenta estabelecer o diálogo entre os textos que trouxeram e aqueles trabalhados anteriormente.

A riqueza do turno de fala de Linda realça o amadurecimento dos participantes das interações de sala de aula reúne em um único turno toda a riqueza do dialogismo entre discursos.

Subseqüente à introdução do tema pelas alunas, Júnior e Alisson também apresentam seus pontos de vista, tentando explicar e entender ao mesmo tempo o significados apregoados pela letra da música (cf. quadros 14 e 15).

#### **Aula de 30.09.2004**

**Júnior: o que eu vi nessa música é que a primeira fase é bem positiva sabe? Existe um herói se você olhar dentro do seu coração. Acho que todo mundo tem um herói, se eu vou atrás você ta colocando isso pra fora, a gente é capaz de xingar, a gente é capaz de fazer tanto mal entendeu? Tanta coisa que é mal pro (nosso corpo) ta ligado? **Só que a gente esquece de fazer coisas boas.** (xxx) **você já parou pra pensar nas coisas boas que você fez? Então eu acho que é isso, talvez a gente coloca um projeto ai social, ai fala, ai meu, esse projeto não vai dar certo aqui, e hoje é enorme. A força que a gente tem como jovem, ainda mais a gente que somos jovem, a gente tem uma força pra mostrar a cara, pra mostra coisa boa, só que, ai ó, pra mim não vai mudar, igual aqui na música, pra mim ele é um cara acomodado, entendeu? O que ta fazendo eu mudar a historia do mundo? Eu sou um cara jovem, (xxx)****

**Quadro 14** – Excerto de Transcrição de Aula – 30.09.2004

Partindo do problema apresentado pelo herói na letra da música, Júnior traz para a sala de aula sua visão otimista sobre a força da juventude para mudar o contexto no qual vive. Tal confiança está pautada na sua experiência de jovem missionário, *status* este que propicia ao aluno um envolvimento profundo com as questões sociais.

**Aula de 30.09.2004**

**Alisson:** ai quando ele decide voltar a ser o antigo Peter Parker, a criminalidade aumentou 75% num sei quanto por cento, ai mostra uma pessoa ser assaltada assim, ele pensa em ir, mas ele lembra que ele num é mais. **Acho que ali ta mostrando que meu que tipo assim, que todo mundo tem fraqueza, que o herói pode ser forte, pode ser ágil, indestrutível, mas o psicológico dele num é meu, uma coisa meu, chega uma hora que qualquer ser cansa de dar murro em ponta de faca. A minha opinião é essa. Aqui, são 2 musicas bem contrárias entendeu, apesar da musica, da Mariah Carey ser bem musica de fossa.**

**Quadro 15** – Excerto de Transcrição de Aula – 30.09.2004

Alisson neste excerto retoma o enredo do filme, para contextualizar a introdução da sua opinião. Mesmo que pareça que o aluno esteja falando o óbvio, quando ele diz qualquer um, se tem a impressão que ele está reivindicando o direito de não ter que agir perante a situação, que mesmo que se tenha um ideal e boa vontade é possível ser vencido pelas circunstâncias.

A professora também assume a sua condição de inacabada expressando sua duvida com relação ao o que fazer pra vencer as dificuldades cotidianas (cf. quadro 16).

**Aula de 30.09.2004**

**P:** eu acho que tem duas questões em relação a essa música, primeira, o que tem que prevalecer? O herói que tem em você, ou então como o herói que tem em você prevalece **nesse mundo cão**? E a segunda, qual que deve ser a **nossa** atitude? Esperar ou buscar forças **dentro da gente** pra começar a mudança na gente? **ai é com vocês**

**Quadro 16** – Excerto de Transcrição de Aula – 30.09.2004

Ela inicia a questão apresentando sua dúvida pessoal. O uso do pronome pessoal “eu” marca a sua posição. Ela começa no individual e ao formular as questões que representam suas dúvidas ela inclui os alunos no processo de busca por uma resposta com a adoção de – **você** – com sentido genérico envolve os interlocutores ao utilizar o pronome possessivo, “**nossa**”, bem como a expressão “**da gente**”. E a exemplo da aluna, abre espaço para outras colocações com o encerramento de seu turno “**ai é com vocês**”.

Percebe-se neste trecho que a professora também evoluiu em sua maneira moderar as discussões de sala de aula. Vale a pena lembrar, que a postura assumida pela professora, na atividade, pode ser devido ao fato que embora esteja em pé e tenha assumido papel de alimentar o diálogo, ela está participando da atividade nas mesmas condições que os alunos, haja vista não ter sido ela a preparar a atividade.

Essa mudança de postura tanto dos alunos quanto da professora destaca a potencialidade da sala de aula como espaço público de construção de conhecimento por meio de práticas dialógicas. Além disto, ressalta como a postura adotada pela professora seja na escolha/ produção do material seja na maneira como autoriza ou não as vozes a se manifestarem acabam por determinar o tipo de discurso que vai predominar na sala de aula.

Um outro dado relevante foi o surgimento das várias vozes trazidas para a discussão. Já havíamos expandido a visão do herói simbólico e estávamos refletindo sobre aqueles que alguns de nós considerávamos heróis de verdade.

Este trecho da aula é marcado pela retomada de um tema abordado em uma das aulas anteriores, quando Alisson ao relatar a história de seu pai disse que ele só havia vencido as dificuldades da vida por causa da raiva que sentia de seu próprio pai por ter abandonado sua mãe. A aluna se apropria das palavras do colega para expressar sua opinião. Em seguida a professora tenta expandir o tema questionando as conseqüências das atitudes geradas pela raiva (cf. quadro 17).



**Aula de 30.09.2004**

**P:** ta, mas e os outros heróis de cada dia, de onde eles tiram o poder?

**Alisson:** Tipo

**P:** Tipo o (Gandhi) de onde ele tira o poder? Tipo essas pessoas que vivem nessa miséria e conseguem viver, ainda sorrir e dançar, de onde eles tiram o poder deles?

**Alana:** ah eu acho que o Alisson falou uma coisa bem certa, que as vezes a gente é movido pela raiva. Quando a gente ta com raiva de uma coisa, (xxx) eu sou assim, quando eu to com raiva, eu consigo fazer. (EX)

**P:** então a gente vai sentir raiva a vida toda?

**Alana:** Sei lá, só vendo.

**Pamela:** Vai da pessoa

**P:** pra vencer tudo isso, a gente precisa sentir raiva? A raiva não gera o ódio?

**Alana:** sim, talvez tivesse que ser amor, mas amor eu acho mais difícil sentir do que raiva

**P:** lá na música eles falam que o amor, disseram que o amor ia nos salvar, por quê, o amor nos salvou?

**Alisson:** porque o amor que eu acho que ele pede, é aquela coisa tipo, assim meu, aquela coisa de contexto, você pode trabalhar com deus e você pode trabalhar sem deus. Eu acho que o amor que ele **traz é o amor platônico**, eu tenho que amar todo mundo só que eu não preciso esperar nada de ninguém, que eu acho que é a coisa mais.

**P:** dar sem receber

**Alisson:** isso, que eu acho que é a coisa mais difícil que tem no ser humano, o ser humano hoje em dia pode falar que não. Qualquer pessoa hoje em dia pode falar: não eu não sou egoísta, esta é uma **visão capitalista**, ninguém meu, **se eu tiver que pisar na sua cabeça pra subir, eu vou pisar, é essa que é a visão do mundo capitalista, eu acho que também que dar a mão e caminhar junto, que é o que a humanidade precisa entendeu.** Que nem uma vez eu falei pra Alana que a pessoa pode ser movida a raiva entendeu? Eu não consigo me mover a raiva, porque se eu me mover a raiva eu fico mais parado ainda.

**Quadro 17** – Excerto de Transcrição de Aula – 30.09.2004

Após o reconhecimento da aluna da dificuldade para amar, Alisson expande o tema trazendo para a conversa dois novos discursos: o amor platônico versus o capitalismo.

Pelo discurso dos alunos percebe-se o conflito interno, pois apesar de aprendido que é preciso amar incondicionalmente, também é preciso sobreviver nesta sociedade capitalista.

Este segmento evidencia duas características do dialogismo presente nesta aula. A primeira relaciona-se com as características das questões propostas por Nystrand et. al. (op. cit), a qual aponta como característica dialógica a retomada das respostas dos alunos ou mesmo da professora e a expansão das mesmas. A segunda está ligada a heteroglossia – característica do dialogismo entre discursos - a qual prevê o encontro de várias vozes sociais.

E também apresenta um amadurecimento que permite aos alunos questionarem alguns pontos considerados por muitos intocáveis. Este amadurecimento se torna mais evidente nos excertos a seguir (cf. quadro 18):

**Aula de 30.09.2004**

**Ana:** eu já acho que na segunda música, eu vejo como que ele ironizando quando disseram que o amor salvaria, **cadê esse amor, então que ele tá ironizando essa visão religiosa.**

**Quadro 18** – Excerto de Transcrição de Aula – 30.09.2004

Ana, que nunca havia participado de uma discussão e que respondia de forma bem sucinta ao que lhe era perguntado, pautando-se em seu entendimento sobre a música introduz um questionamento sobre a salvação. É preciso que eu informe que o texto religioso foi o fio condutor da discussão.

A questão de Ana acabou por favorecer a reflexão sobre alguns pontos do texto religioso (cf. quadro 19).

**Aula de 30.09.2004**

**Júnior:** Quantos homens conseguiram mudar a história do mundo? (xxx) temos **problemas da igreja católica independente de tudo que aconteceu de errado, de tudo que aconteceu de mal, hoje, que aconteceu, 12 homens ficaram leal, acreditaram em um sonho e ficou isso ai. (xxx)**

**Alisson:** @@@ (o colega fala alguma coisa a respeito de **traição**)

**Júnior:** ninguém é perfeito, veio. **Se que também que os cara seja perfeito também**

**Alisson:** deixa eu falar uma coisa Júnior, uma coisa é você ter o exemplo de um cara q meu, levou 300 chibatadas e saiu pregado meu, uma coisa é você ter um exemplo de uma pessoa como essa. Porque eu, todo mundo fala, o Alisson é forte, eu não sou forte não meu, eu não preciso demonstrar minha dor pro mundo, eu não preciso me abrir pro mundo. Quando eu to treinando lá, os caras chega e dá uma porrada em mim, depois chega e meu, você é forte meu, você agüenta pancada e nem faz careta. Pra que fazer careta? Sorri, se você ta apanhando sorri, você vai deixar seu adversário infeliz, se você passar por ele e dizer, bom dia, como vai você? Você vai deixar ele infeliz, porque ele não vai conseguir alcançar a sua infelicidade, por dentro você pode ta morrendo de raiva mas eu acho que você tem que passar aquilo que agrada as pessoas, não aquilo (xxx) é uma pessoa de carne e osso, num vai fraquejar? **Vai fraquejar, você acha que num teve pessoas, dos apóstolos, depois que cristo morreu que num fraquejaram?** Você acha que num pensaram em desistir, só que não, eles pensaram assim, eu tenho que persistir mesmo que o mundo ta uma **b.** cheio de morte eu...

**P:** mesmo (xxx) antes da morte de Cristo não ficou com medo?

**Quadro 19** – Excerto de Transcrição de Aula – 30.09.2004

Júnior pautado em sua crença religiosa, e mesmo consciente dos problemas da igreja católica, apresenta os apóstolos como exemplos a serem seguidos. Indicação esta contestada pelas palavras de Alisson. O aluno questiona a perfeição apregoada pela igreja católica.

Da mesma maneira que o texto sagrado, foi questionado, acredito que a introdução de outros textos tidos como verdades únicas possam apresentar outras leituras. O discurso apresentado pelos alunos indica o potencial existente para a construção de novos sentidos e, conseqüentemente novas ações cidadãs. Tal fato me faz pensar nos vários textos que compõem as disciplinas de história, química, física, biologia, entre outros e quão enriquecedor poderia ser para nós e para os alunos uma leitura crítica destes elementos constituintes da atual educação escolar.

Tenho consciência de deveria apresentar mais evidências dessa mudança, mas como elas são recorrentes na maioria dos excertos desta aula, vou seguir analisando daqui em diante, os temas relacionados à educação para cidadania que permearam o diálogo (cf. quadro 20).

#### Aula de 30.09.2004

**Alisson: eu é que sonho bem louco, e já falei isso aí, tem gente que já rachou o bico de mim**

**P: vai, então sonha bem louco**

**Alisson: meu sonho é descobrir a cura da AIDS, é um sonho bobo? P., que se f., é um sonho meu, acho que se num quer ajudar também não critica**

**P: ta, mas você acha que vai fazer isso sozinho ou você vai fazer isso no coletivo?**

**Alisson: é um coletivo, mas eu acho que pra mudar vai ter que **caber sonhos individuais pra montar o coletivo**. Você pode ver que quando o coletivo se desenvolve muito rápido, é inconstante. **Vamos pegar o exemplo da sala, no começo do ano foi aquele zum zum zum de formatura, camiseta, num sei o que lá o que, não sei o que lá o que, e foi parando...****

**Quadro 20** – Excerto de Transcrição de Aula – 30.09.2004

O aluno ao compartilhar novamente seu sonho com a turma, digo novamente porque essa partilha foi recorrente nas falas dele. Ele sempre retoma o assunto, o que faz com eu perceba o seu ideal como genuíno, como algo que precisa ser alimentado e incentivado. Ao revelar sua consciência sobre sua responsabilidade social, o aluno deixa transparecer uma preocupação com a vida, princípio de tudo. Quando ele demonstra sua concepção sobre o coletivo, apresentando o exemplo imediato da sala de aula, ele traz a baila o que estamos ensinando aos nossos alunos. Que escola é esta que apresenta em suas orientações oficiais a palavra cidadania repetidas vezes, mas não consegue ensinar aos nossos alunos nem ao menos trabalhar colaborativamente para organizar o evento que marca a sua transição para a vida adulta? E também conforme informei foram várias as vezes em que ele falou sobre seu interesse sobre a Aids, e nunca me ocorreu antes desta análise, que se o tema tivesse sido transformado em conteúdo, eu teria tido nele um grande interlocutor .

Ambos os fatos revelam, que mesmo em meio um desejo genuíno de educar para cidadania, o trabalho solitário do professor somado à falta de condições do professor para analisar sua prática de forma sistemática, faz com que se percam oportunidades preciosas de se ensinar cidadania e, por conseguinte, oportunidades de se ter um aluno envolvido e interessado nas questões vitais para sociedade e que podem facilmente serem trabalhadas em sala de aula.

Baseando-me na análise tanto do diálogo entre interlocutores como no diálogo entre os discursos, chego à conclusão que eles são interdependentes, pois os diálogos entre os discursos somente aconteceram quando os alunos assumiram o preparo e gerenciamento das aulas. Isto mostra que devemos valorizar mais os pedidos dos alunos, pois as atividades só aconteceram porque atendi ao desejo deles de trabalharmos mais com músicas em sala de aula e também aponta para o fato de que ao se sentirem responsáveis pela aula, os alunos adotaram outro paradigma de participação.

Além disso, o fato de eles se sentirem livres, não tendo que vigiar seu discurso, também foi um fator preponderante. Pois a nossa convivência, marcada por inúmeros conflitos, como foi mostrado em um dos excertos, nunca deixou de ser pacífica e amistosa. A figura do professor companheiro no lugar do ditador e opressor ajuda muito na superação dos conflitos.

Torna-se evidente que para que os alunos tenham relações entre os conteúdos ensinados e o mundo exterior à escola, é preciso que tenhamos um espaço no qual ele possa trabalhar essa capacidade. Além de pararmos para ouvi-los, pois somente os avaliamos pelos trabalhos escolares, o que é lamentável, porque ao analisar os discursos e mesmo durante as aulas, eu mesma aprendi muito com eles.

Enfim, para que exista o diálogo entre os interlocutores, é preciso que todos se considerem em primeiro lugar um locutor cujo discurso é importante, ou seja, por meio da flexibilidade dos papéis as pessoas aprendem a valorizar diferentes discursos. E para que haja diálogo entre os discursos é necessário que os alunos sejam expostos a diferentes discursos, o que implica trazer para sala de aula o cotidiano imediato para que eles possam ser reconstruídos por meio do dialogismo entre o discurso cotidiano com o discurso das mais diferentes esferas não acessíveis a todos os alunos.

Sendo assim, a construção do espaço dialógico se dá tanto por meio da mobilidade dos papéis representados pelos seus participantes, quanto pela abertura deste espaço para a polifonia. A análise dos papéis assumidos na interação indica, que neste quesito, os participantes apresentaram uma mobilidade considerável. Já a heteroglossia, característica fundamental do diálogo se apresentou nas últimas aulas de forma tímida, advinda principalmente das experiências cotidianas da professora e dos alunos. No entanto, acredito que este dado não banaliza a dialogia ali existente e sim evidencia quão empírica é minha prática docente no que diz respeito à dialogia em sala de aula.

Dessa forma, os dados levantados neste trabalho trazem as seguintes implicações para a educação para cidadania, a qual deveria ensinar o aluno a participar efetivamente na esfera pública.

Dentro da escola o aluno precisa ter a oportunidade de desempenhar diferentes papéis, liderança, seguimento das regras estabelecidas democraticamente, construção de saberes, reivindicação ou de moderação numa situação de conflito, precisa de uma escola que viva a vida real. O diferencial entre viver essas situações na escola e fora dela, é na escola ele tem todas as condições de informar a sua ação, pois é a ação informada que modifica as práticas recorrentes.

Assim, além dos pontos acima, a escola deveria incluir entre os objetos de ensino os discursos legais (direito), filosóficos e sociológicos, para que os alunos além de aprenderem os seus direitos pudessem entender de que forma foram construídos e como podem ser desconstruídos ou implementados.

Resumindo a escola, deveria ser o palco da vida real, onde após cada apresentação ou ensaio, consegue-se melhorar ou ressignificar o papel de cada ator.

Igualmente, os professores deveriam ser desafiados a viver o diálogo dentro e fora da escola, a fim de superar o empirismo e a inexperiência política com a qual, comumente, vivem seu papel de professor.

Enfim, a construção do espaço dialógico depende de uma interação verdadeira entre atores e roteiro, ou seja, não se instaura uma esfera pública com apenas o desejo, os sonhos, as concepções de uma professora, é preciso que exista interagentes com outros desejos, sonhos, concepções para que juntos num movimento sincrônico possam construir um coletivo de vozes e ações sociais.

Com estas asserções, sigo para as considerações finais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o referencial teórico aqui apresentado, bem como os dados analisados, mesmo entendendo que devido às particularidades inerentes aos diferentes contextos, acredito sim na possibilidade da transformação dos paradigmas de educação por meio das práticas dialógicas e, por conseguinte, na transformação da sociedade por meio da educação.

Entretanto, como a análise dos documentos oficiais mostrou, precisamos adicionar mais vozes ao discurso oficial, pois somente assim elas podem se transformar em ações sociais. Aponta também a necessidade de se construir, juntos, governo, universidades, professores, pais e alunos uma base que sirva de norte para todos. Quando sugiro uma base comum, não estou falando em massificação, em desrespeito as singularidades, e sim em construirmos juntos objetivos e práticas educacionais que tenham como norte a emancipação dos cidadãos, a formação de um novo conceito de justiça e participação política, enfim, a base de uma nova sociedade. É urgente que a educação para cidadania se torne realidade, as palavras precisam levantar vôo e saírem do papel, urge que se tornem práticas discursivas e conseqüentemente, ações críticas e realizadoras.

Um outro dado é que escola guarda consigo todas as condições de ser ponto o ponto de partida de uma revolução social, que tenha por meta o resgate da dignidade humana. Mas como a escola é o próprio ser humano, defendo em primeiro lugar o resgate da humanidade da educação. Isto quer dizer que a escola se renovará se os professores puderem acessar os meios de desenvolvimento pessoal e profissional, que os paradigmas de formação docente se transformem num paradigma de humanização, ou seja, que em vez de formar docentes, eles passem a formar seres humanos, os quais se imbuirão da responsabilidade de garantir um futuro mais humano para todos nós.

Pois, os professores precisam experimentar o diálogo criador e transformador para que possa dialogar criticamente com seus alunos, tal qual os alunos, eles precisam assumir novos papéis dentro do processo de ensino e aprendizagem.

E a guisa de uma conclusão a grande contribuição deste trabalho para o presente e o futuro, é o fato de ser proprietário do mérito de ter aberto um

espaço para que uma voz, permeada pela necessidade de seus alunos e advinda de experiências externas ao mundo acadêmico pudesse se encontrar com essas vozes tão distantes do seu mundo e ao mesmo tempo tão próximas, desde que o eco dessas vozes ressoará para sempre na minha vida e espero eu na vida dos meus alunos.

Enfim gostaria de ressaltar a satisfação de ter implementado atividades que compuseram nossa base de dados e ressaltar que mais aprendi do que ensinei. E por último, quero reforçar minha utopia da educação como libertadora dos homens, a educação como a essência do “SER MAIS”.



## REFERÊNCIAS

ARENDT, Hanna. A crise na educação. In: ARENDT, Hanna. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro Barbosa de Almeida. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979, p.221-247.

ARENDT, Hanna. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoievski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Por M.E. Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Por M.E. Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Vol. 7, No. 1, 2004 p. 123-156.

BARROS, Diana Luz Pessoa. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In: BRAIT. *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. 27-38

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988. Disponível em <https://legislação.planalto.gov.br/Legislação.nfs/viwtodos/>

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996. Disponível em [http://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/livro02.pdf>. Acesso em 08 abr. 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais* Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*: Brasília: MEC1999.

BRONCKART, Jean Paul. *Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania*. In: Conferência Inaugural do XIV INPLA, 2004, São Paulo.

BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, Ester; ARROYO Miguel; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 1996, p. 11-29 (Coleção Questões da nossa época, v.19).

COMÊNIO, João Amós. *Didactica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CORRÊA, Darcísio. *A construção da cidadania: reflexões histórico políticas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (Coleção Direito, Política e Cidadania, 3).

COSTA, Eder Dion de Paula. Povo e cidadania no estado democrático de direito, p.120-121. In: *Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná*, vol.38, 2003. Disponível em <http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/direito/issue/view/212>

COVRE, Maria de Lourdes M. *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção Primeiros Passos).

CRISTÓVÃO, Vera L. Dos PCNs à sala de aula: uma experiência de transposição didática. In: *Trabalhos de lingüística aplicada*, Campinas, vol. 34, 1999,p.39-51.

DOLAN, Frederick M. Political action and the unconscious: Arendt and Lacan on decentering the subject. *Political Theory*, Berkeley, p.23:2, 1995. Disponível em [http://ist-socrates.berkeley.edu/~fmdolan/DOLAN\\_AL.HTML](http://ist-socrates.berkeley.edu/~fmdolan/DOLAN_AL.HTML). Acesso em: 17 mar. 2006

DONATO, Ausônia. Em torno de algumas questões educacionais. Disponível em [http://www.obore.com/acontece/textos\\_especiais\\_em\\_torno\\_de\\_algunas.asp](http://www.obore.com/acontece/textos_especiais_em_torno_de_algunas.asp). Acesso em: 25 mar. 2001.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba, PR: Criar Edições, 2003.

FERREIRA, Nilda Teves. Uma proposta diferencialista de educação para cidadania. *Cidadania: uma questão para educação*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993, p.219-229.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. (orgs.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003, p.49-79.

GANDIN, Danilo. Alguns princípios da educação libertadora. In: GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. *Temas para um projeto político-pedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p.94-97.

GANDIN, Danilo. Conteúdo preestabelecido, um câncer calado e devastador. In: GANDIN, Danilo. E o vestibular? Este crime tem saída? In: GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. *Temas para um projeto político-pedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p.148-158.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. *Temas para um projeto político-pedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p.135-147.

GANDIN, Luís Armando. Construção de conhecimento e visão de mundo. In: GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. *Temas para um projeto político-pedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p.78-86.

GANDIN, Luís Armando. Educação Libertadora: discutindo o “óbvio”. In: GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. *Temas para um projeto político-pedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 87-93.

GARCEZ, Lucília. Vygotsky e Bakhtin – um diálogo. In: GARCEZ, Lucília. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

GIROUX, Henry. *What is Critical pedagogy?* Disponível em <http://www.edb.utexas.edu/faculty/scheurich/proj3/giroux2.html>. Acesso em: 15 jan. 2005.

HOOKS, Bell. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.

JORDÃO, Clarice Menezes. A língua inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos? In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIENCIAS SOCIAIS,8,2004,Coimbra. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/LAB2004>

JURGENS, Dan. The death of Superman – Doomsday. In: *Superman*, n.75, New York: DC Comics, 1993

KADIOGLU, Ayse. Citizenship and individuation in Turkey: the triumph of will over reason. *Cemoti*, nº 26. Disponível em <http://cemoti.revues.org/document34html>. Acesso em 21.08.2005

KENNETH Teitelbaum; APPLE Michael. John Dewey. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp. 194-201, Jul./Dez 2001. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/classicos/teiapple.pdf>. Acesso em 28.03.2006.

KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Trad. Nize Maria Campos Pellanda, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LAFER, Celso. *A reconstrução dos direitos humanos um diálogo como pensamento de Hanna Arendt*, São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LOPES JÚNIOR, Clóvis; SHEEN, Maria R.C.C., *Sociedade, política e educação na obra Thomas Hobbes*. Disponível em [http://ppe.uem.br/sem\\_ppe\\_2003/Trabalhos%20Completos/pdf/079.pdf](http://ppe.uem.br/sem_ppe_2003/Trabalhos%20Completos/pdf/079.pdf). Acesso em: 03 jan. 2006.

MARSHALL, Thomas H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores: 1967.

MATTOS, Carmem Lúcia G. *A abordagem etnográfica na investigação científica*. UERJ, 2001 Disponível em: [http://www.ines.org.br/paginas/revista/A%20bordag%20\\_etnogr\\_para%20Monica.Htm](http://www.ines.org.br/paginas/revista/A%20bordag%20_etnogr_para%20Monica.Htm). Acesso em: 07 set. 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Interação em sala de aula de língua estrangeira: a construção do conhecimento. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita, *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001, p. 95-112.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Tendências da pesquisa na sala de aula de línguas no Brasil. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita, *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001, p. 83-94.

MONDAINI, Marco. O respeito ao direito dos indivíduos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. (orgs.) *História da cidadania*, São Paulo: Contexto, 2003. p. 115-133.

NAVARRO, Zander. Mobilização sem emancipação – as lutas sociais dos sem-terra no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org). *Produzir para viver*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 189-232. Disponível em <http://www.iisg.nl/labouragain/documents/navarro.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2006.

NYSTRAND, Martin; GAMORAM, A.; KACHUR, R; PRENDERGAST, C. *Opening Dialogue: understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press, 1997.

NYSTRAND, Martin; WU, Lawrence L.; GAMORAM, A.; ZEISER, Susie.; LONG, Daniel. *Questions in time: investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse*. Albany – NY: National Researcher on English learning and achievement. Disponível em <http://cela.albany.edu/nystrand01-5/index.html>. Acesso em: 05 abr. 2006.

OLDFIELD, Adrian. Citizenship: an unnatural practice? *The political quarterly* 61 (2), p. 177-187. Disponível em <http://www.blackwell-synergy.com/d.1111/j.1467-923X.1990.tb00809.x>. Acesso em 11.03.2006.

OSLER, Audrey. Education for democratic citizenship: new challenges in globalised world. In: *Citizenship and language learning: international perspectives*, England: Trentham Books, 2005.

OWENS, Patrícia. Hanna Arendt and the public sphere: model for a global public? In: INTERNATIONAL STUDIES ASSOCIATION CONFERENCE, 2002, New Orleans. Disponível em <http://www.isanet.org/noarchive/owens.html>. Acesso em 17.03.2006.

PAIVA, Raquel. *Minorias flutuantes - novos aspectos da contra-hegemonia*. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/xxiv-ci/np13/NP13PAIVA.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2005.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente*. In: PEREIRA, Júlio Emílio

Diniz; ZEICHNER, kenneth M. (orgs). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 11-42.

PERFEITO, Alba Maria. *Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa*. No prelo.

PEZENTE, Rosângela. Diários reflexivos e grupo de discussão: a polifonia e os discurso presentes em aprendizagem reflexiva. In: CRISTÓVÃO, Vera L. Lopes. NASCIMENTO, Elvira Lopes (orgs). *Gêneros textuais: teoria e prática ii*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005, p. 175-188.

PICOLLI, Maria Cecília. O educador em língua dominante e o desenvolvimento sustentável. In *Revista X*, vol.1, p.1-16, Jan.2006. Disponível em <http://www.humanas.ufpr.br/orgaos/nap/revistaX/educadorLinguaDominante.pdf>. Acesso em 27.04.2006.

PINSKY, Jaime. Os profetas sociais e o deus da cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. (orgs.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003. p.15-27.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1983.

SCHUTZ, Aaron. The metaphor of "space" in educational theory: Henry Giroux through the eyes of Hannah Arendt and Michel Foucault. In: *Philosophy of education*, 1997. Disponível em [http://www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/97\\_docs/schutz.html](http://www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/97_docs/schutz.html). Acesso em: 17 mar. 2006.

STARKEY, Hugh. *Democratic citizenship, languages, diversity and human rights: guide for the development of languages education policies in Europe*, Strasbourg: Council of Europe, 2002.

VIEIRA, Liszt. *Direito, cidadania, democracia: uma reflexão crítica*. Disponível em [http://www.puc-rio.br/direito/revista/online/rev09\\_liszt.html](http://www.puc-rio.br/direito/revista/online/rev09_liszt.html). Acesso em: 11 fev. 2006.

WILLIAMS, John. *Hanna Arendt and the international space in-between*. In: Anthony F. Lang, Jr. & John Williams, *Hannah Arendt and international relations: readings across the lines*. New York: Palgrave, 2005. Disponível em <http://www.isanet.org/noarchive/williams2.html>. Acesso em: 11 set. 2005.

ZERBINI, Fabíola Marono. *Contribuições teóricas do estudo da liberdade para o tema da emancipação*. Disponível em [http://www.anppas.org.br/encontro/segundo/Papers/GT/GT10/fabiola\\_zerbini.pdf](http://www.anppas.org.br/encontro/segundo/Papers/GT/GT10/fabiola_zerbini.pdf). Acesso em: 20 jan. 2005.

ZERON, Carlos. A cidadania em Florença e Salamanca. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. (orgs.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 97-113.

## APÊNDICES



**APÊNDICE A**  
**Carta aos Pais**

## APÊNDICE A – Carta aos Pais

Londrina, 21 de Maio de 2004

Prezados Pais:

Meu nome é Rosângela Pezente, sou professora de língua inglesa no Colégio Estadual Tsuru Oguido desde Abril/1998. Estudei em escola pública durante toda a minha vida, desde a 1ª série do Ensino Fundamental até 3º ano do Ensino Médio. Cursei Letras Anglo-Português na Universidade Estadual de Londrina, onde também fiz minha Pós-Graduação em Ensino de Línguas Estrangeiras e atualmente estou cursando o mestrado em Estudos da Linguagem, na área de Formação de Professor de Línguas.

Fiz esse breve relato de minha trajetória, somente para dizer que tenho muito a agradecer a escola pública que me deu a oportunidade de transformar minha vida e agora me recebe de braços abertos, dando-me a oportunidade de tentar fazer o mesmo pelos meus alunos.

Baseada na certeza de que a função da escola é transformar a vida das pessoas e conseqüentemente, a sociedade na qual elas estão inseridas, tenho buscado desde o início de minha carreira, alternativas para criar dentro da sala de aula e na escola um espaço no qual os alunos possam desvendar as raízes dos problemas de nossa sociedade, possam discutir esses problemas e encontrar possíveis soluções, possam refletir sobre como o que acontece fora da escola e de nossas casas influenciam nossas vidas, possam encontrar espaços dentro de seu contexto (escola, bairro, comunidade,...) para reivindicar seus direitos e garantir o direito dos mais oprimidos, enfim possam sentir-se capazes de construir uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

É claro, que nesta caminhada como em muitas outras houve erros e acertos, mas graças a Deus, isso não diminuiu minha fé no poder de libertação da educação, ao contrário, por ser fruto desse tipo de educação que promove o desenvolvimento do senso crítico, a cada dia que passa, aumenta minha certeza de que a construção do mundo dos nossos sonhos, com direitos e deveres iguais para todos, deve começar dentro da escola.

Visando promover este tipo de educação, estabeleci como projeto de dissertação para o mestrado, a verificação contribuição das minhas ações em sala de aula para desenvolvimento desse senso crítico e conseqüentemente, o desenvolvimento da cidadania crítica. Este projeto tem como título provisório: **“A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA ATRAVÉS DO ENSINO E APRENDIZAGEM REFLEXIVOS”** e discutirá como as ações da professora se refletem na aprendizagem dos alunos, aprendizagem esta que fica ou evidente nas ações dos alunos em sala de aula, principalmente nas atividades de reflexão e discussão sobre a mesma.

Para que possa verificar a existência ou não dessa contribuição, é preciso que eu utilize mecanismos que me permitam analisar minhas ações. Entre esses mecanismos estão a vídeo-gravação das aulas, os diários escritos por mim e pelos alunos e as auto-avaliações realizadas por eles no final de cada bimestre.

Então, o objetivo dessa carta é informar-lhes sobre o que está acontecendo durante as aulas de língua inglesa além de, em respeito aos direitos de preservação da identidade de todo cidadão, solicitar a sua permissão para a utilização da imagem e dos trabalhos de seu filho ou filha para o desenvolvimento do meu projeto.

Se por acaso, restar dúvidas sobre o objetivo do projeto, ou mesmo, sobre os objetivos de ensino propagados por mim, por favor, sinta-se à vontade, para vir até a escola para conversarmos e esclarecermos todas as dúvidas. Caso queira colaborar com sugestões, ou mesmo assistir às aulas, saiba que terei imenso prazer em recebê-los.

Sendo assim, se concordarem com a minha proposta e com o uso da imagem e dos trabalhos de seu filho ou sua filha, por favor, preencha a ficha em anexo, e assine-a.

Obrigada pela sua atenção e espero nos encontrarmos quando concluir meu projeto, quando pretendo reunir os alunos para mostra-lhes o resultado da pesquisa.

Atenciosamente,

## AUTORIZAÇÃO

Eu..... responsável pelo (a) aluno

(a).....,  
 Da 3ª série do Ensino Médio, turma B do período matutino do Colégio Estadual Tsuru Oguido – Ensino Fundamental e Médio, autorizo a utilização dos trabalhos produzidos por meu (minha) filho (a) , bem como a gravação em vídeo tape de sua imagem durante as aulas de Língua Inglesa, para serem utilizados como dados de pesquisa do projeto de mestrado com o título provisório de “A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA ATRAVÉS DO ENSINO E APRENDIZAGEM REFLEXIVOS” de autoria da aluna, da Universidade Estadual de Londrina, no Mestrado de Estudos da Linguagem, na área de Formação de Professores de Línguas, Rosângela Pezente.

**PS Caso o senhor ou a senhora não autorize o uso dos trabalhos e da imagem procederemos da seguinte maneira:**

- **Os trabalhos serão devolvidos aos alunos após a correção;**
- **E as imagens geradas pela vídeogravação serão descartadas durante o processo de análise dos dados.**

Londrina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2004.

**APÊNDICE B**  
**Unidade Didática**

## APÊNDICE B – Unidade Didática

Tsuru Oguido State School

Name: \_\_\_\_\_ number \_\_\_\_\_ Grade \_\_\_\_\_

Subject: English Language  
Pezente

Teacher: Rosangela

### Super Hero

#### Objetivos:

- Refletir sobre a imagem que os brasileiros têm no exterior;
- Discutir esteriótipos;
- Refletir sobre a função dos heróis em nossas vidas;
- Reconhecer o gênero HQ
- Reconhecer os componentes lingüísticos do gênero HQ

#### Conteúdos:

- História em quadrinhos;
- Elementos lingüísticos não verbais;
- Características do gênero HQ;
- Modais;
- Verb Tenses
- Vocabulary

Date: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1) Como você vê o brasileiro (a)?

---



---



---

2) E os americanos, como eles nos vêem? E os outros povos?

---



---



---

3) Pensando nos personagens das HQs, qual deles melhor representa o brasileiro? E o americano?

---



---



---

4) Qual é a sua reação quando você lê ou escuta alguma afirmação negativa sobre o povo brasileiro?

---



---



---

Date: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

5) Em relação a HQs, o que você poderia identificar como características desse gênero?

---



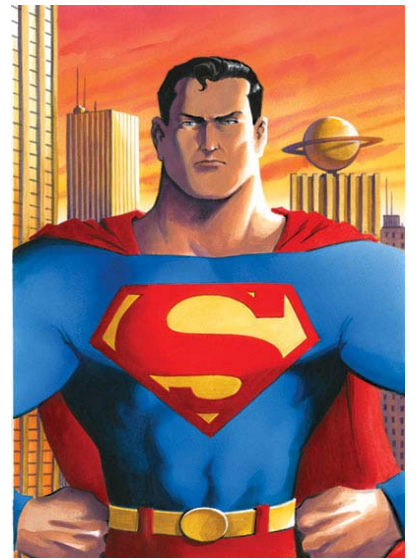
---



---



---



6) Identifique os personagens acima e liste as principais características de cada um. Em seguida procure no dicionário as palavras em inglês.

Zé Carioca	Senninha	Superman

7) Compare os três personagens e tente identificar os ideais representados por eles. Analise esses ideais e escreva sua opinião sobre eles.

---



---



---



---

8) Entre os três personagens, dois são considerados heróis. Volte ao exercício anterior, observe as características de cada um e comente a respeito.

---

---

---

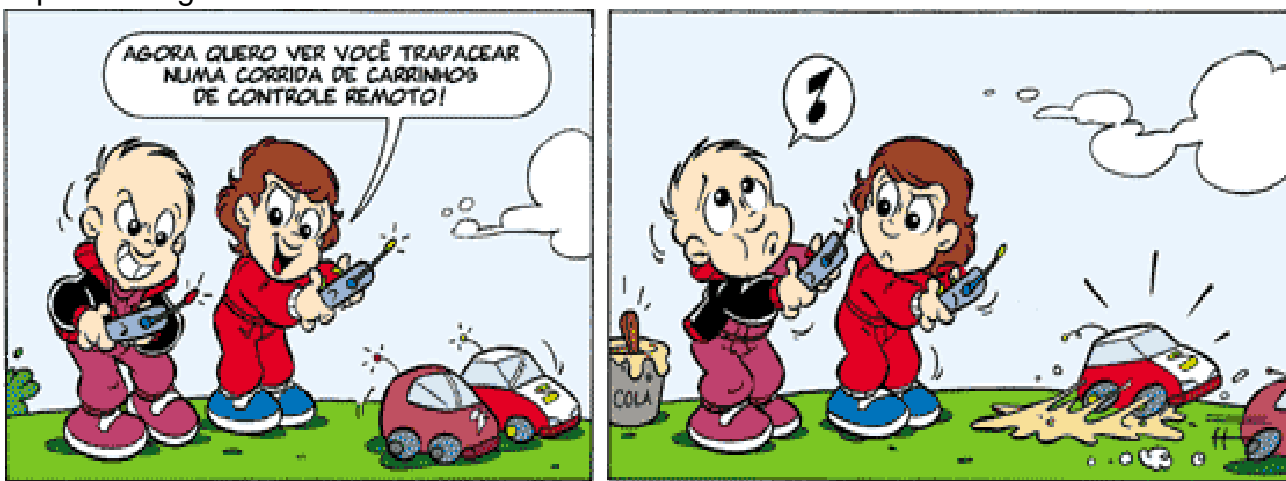
9) Leia as tiras do Senninha Abaixo e indique os elementos que não são comuns aos heróis.

---

---

---

<http://senna.globo.com/senninha/>



10) Agora leia e analise a tira do Zé carioca. Que qualidades são ressaltadas? E o que está por trás delas?

---

---

---

Date: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

11) Leia os quadrinhos a seguir, e analise o contexto de produção do texto.

a) Quem escreveu o texto?

---

b) Para quem escreveu?

---

c) Quando o texto foi publicado? Qual era o panorama histórico do mundo na época da publicação da HQ?

---



---

d) Onde foi produzido o texto?

---

e) Qual é o título do texto?

---

f) Qual é o assunto do texto?

---

g) Por que o texto foi escrito (objetivo)?

---



---

h) A que gênero pertence esse texto?

---

12) Com relação à HQ "DOOMSDAY" podemos afirmar que: - (Busque evidências no texto).

( ) Os heróis mais fortes já haviam sucumbido diante do ataque surpresa de Domsday.

---



---

( ) Metrópolis é espaço imaginário criado dentro dos quadrinhos, onde acontece a história.

---



---

( ) Superman pede para que Lois Lane o deixe em paz, visto que já na a ama mais.

---



---



( ) De acordo com Jimmy, o Superman sempre fica zangado quando está em uma missão.

---



---

( ) A sigla JLA (Justice League of América) no texto, aparece como referência aos amigos-heróis do Superman.

---



---

( ) Superman vence Doomsday e ajuda a reconstruir a cidade de Metropolis.

---



---

Date: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

13) As HQs, freqüentemente, apresentam uma seqüência narrativa, ou seja, o texto é composto pelas seguintes fases: situação inicial (apresenta o lugar, o tempo e os participantes); conflito ou complicação (personagem enfrenta uma força humana, animal ou interior); Resolução ou desenlace (encerra o conflito ou cria uma nova situação que põe fim ao conflito). Com base, nas informações acima, identifique as fases do texto que compõe a HQ.

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

14) Identifique os personagens da HQ “**DOOMSDAY**”, e utilizando as palavras do quadro abaixo, relacione-os aos seus respectivos papéis.

Hero's enemy	Love	Hero	Friends	Daily Planet photographer
--------------	------	------	---------	---------------------------

---



---



---



---

15) Analise novamente a HQ e assinale os elementos verbais e não verbais presentes na mesma. Não esqueça de copiar pelo menos um exemplo das alternativas assinaladas.

( ) onomatopéias (tentativa de reprodução de sons ou ruídos através de palavras).

( ) balão –cochicho ( feito de linhas pontilhadas)

( ) balão –grito ( tem linhas irregulares)

( ) legenda (desempenha o papel do narrador)

( ) opiniões pessoais sobre um determinado assunto

( ) diálogos entre os personagens

( ) verbos no presente contínuo (to be + verbo terminado em -ing)

16) Qual é o enredo apresentado pela HQ?

( ) a vida do herói correndo risco ( ) mostra a queda de um ou vários personagens

( ) se deixa ver algum artifício de um personagem

Date: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

17) Copie do texto orações nos tempos verbais abaixo e justifique seu uso.

a) Simple Present: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Imperativo: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Present Continuous: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

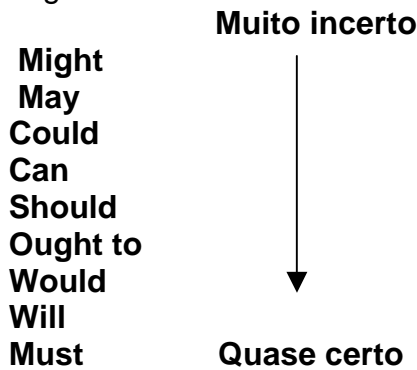
d) Simple Past: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

\* Na língua inglesa existem alguns verbos chamados de auxiliares modais e que são utilizados para indicar capacidade, permissão, predição, tarefa não-obrigatória, obrigação/dever e ausência de obrigação. Além disso, os modais também podem indicar, (com exceção do SHALL), o grau de incerteza ou certeza do falante sobre uma possibilidade. Confira o quadro abaixo:

**MODAL AUXILIARY**

MODAL	POSSÍVEIS SIGNIFICADOS	TRADUÇÃO
CAN/COULD	CAPACIDADE/PERMISSÃO/POSSIBILIDADE	PODE/PODERIA
MAY/MIGHT	PERMISSÃO/POSSIBILIDADE	PODE/PODERIA
SHOULD/UGHTTO	CONSELHO/ TAREFA NÃO OBRIGATÓRIA/POSSIBILIDADE	DEVERIA
MUST	OBRIGAÇÃO/DEDUÇÃO	
WILL/WOULD*	PREDIÇÃO/ OFERTA*/POSSIBILIDADE	

Quando os modais indicam o grau de certeza sobre a possibilidade, eles seguem a seguinte escala:



18) Com base na explicação acima, copie do no texto sentenças que apresentem o uso de modais e indique o significado do modal dentro da sentença.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

19) Analisando o texto Doomsday, você deve ter percebido que há um uso muito acentuado de phrasal verbs, que são expressões formadas por um verbo + uma preposição ou um partícula adverbial. Utilizando o contexto, escreva o significado das phrasal verbs abaixo:

- |                       |                      |
|-----------------------|----------------------|
| a) Move in_____       | b) Take out_____     |
| c) Look out_____      | d) Back off_____     |
| e) Shrugging off_____ | f) Come back_____    |
| g) Fired up_____      | h) Gets away_____    |
| i) Crawled out_____   | j) Sending back_____ |
| k) Keeps up_____      | l) watch out_____    |
| m) Put away_____      | n) Take down _____   |

20) Se o Superman representa, principalmente, a idéia de invencíveis, que os americanos criaram para si mesmos, em sua opinião o que levou os criadores do Superman, a matá-lo nesse episódio?

---

---

---

---

---

## **APÊNDICE C**

**Transcrição das aulas de 09.09 e 30.09.2004**

## APÊNDICE C – Transcrição das aulas de 09.09 e 30.09.2004

Aula de 09.09.2004

Dir: eu falei pra vocês, mas tinham algumas pessoas que num tavam aqui, que é o caso da Priscila, da. A formatura de vocês vai ser dia 18 de dezembro, na associação do corpo de bombeiros, isso já está definido. Eu vou fazer um termo de adesão pra saber quais alunos vão e quais não vão, eu vou colocar 2 ônibus a disposição pros alunos que não tem meio de transporte pra ir pra lá. E vamos contratar um Dj pra fazer a festinha de vocês depois do janta. Que vai acontecer lá? Vai ter a cerimônia de formatura, a entrega do certificado, vai ter a janta, e depois vai rolar uma festinha. O que a escola vai dar pra vcs? O local, os 2 ônibus e o Dj e o jantar, que vocês vão pagar? Nós estamos um buffet vai ficar em torno de 10 reais, de 8 a 12. não vai ficar mais do que isso, todo dinheiro que vocês trabalharam pra arrecadar até hoje vocês vão usar pra pagar convite pessoal de vocês, convidados, não pode ter mais que 2, porque? Porque num tem espaço pra mais que isso, nós temos 250 formandos, se for todos esses formandos e levar mais 1, nós temos 500, o espaço lá é pra 500 600 pessoas. /

O termo de adesão, e ai nesse termo de adesão nós vamos saber quem vai e quem não vai, ta bom, depois eu volto aqui, não vou atrapalhar mais a aula da professora, depois a gente conversa mais.

Dir: vai ta aberta pra família, eu deixei até hoje pra vocês irem atrás a resolver isso, num deixei?

Dir: Deixei ou não deixei?

Nathany: deixou , só que (xxx)

Dir: Não, dá licença, se eu não for eu não for atrás ... além disso, nós vamos cobrar 50 reais abre os braços por pessoa ai dá uma coisa boa, ai nós vamos alugar um espaço , mas num acha a menos que isso. Certo? Depois eu volto e converso mais com você ok

P: Volte ao exercício anterior, olhe a característica de cada um dos personagens e comente a respeito, quais são os heróis ai? Pensando nas características do superman, que características ele tem? Que predomina nele? São as características humanas ou fictícias? Sobre humanas?

P: Que mais? Que ele tem de humano? Ele é justo, ele luta pela justiça, que mais que ele tem de humano?

A: (xxx)

P: que?

A: (a vida)

Alisson: ele é forte

P: ta, mas ele é forte normal que nem eu assim? Ele é... o homem mais forte do universo. QUE mais? Ele voa, ele tem poderes para-normais. E o seninha, como é o seninha?

A: (xxx)

Alisson: ele corre

P: que mais? O gente, vamo se não dá, ele é inteligente, ele é esperto, que mais? Solidário

Júnior: legal

P: legal, ele é amigo da garotada das meninas também. Então se você compara, gente, se você compara, esse 2, as duas, que vocês vão ver de diferença, que fica

claro nesses 2? O americano vive do que, o brasileiro vive do que? O que o americano tenta projetar é real?

Alisson: não, é fictício

P: o que o seninha tenta projetar é real? É ou não é real

A: é real

P: então que isso quer dizer gente?

Alana: não, não é real

P: (todos são falsos?)

Alana: não, mas eu falo assim

P: super heróis que dizer dos quadrinhos

Alana: ninguém é tão feliz desse jeito, ninguém é tão bom, pode até tentar ajudar, mas ninguém consegue. Não valoriza

P: tá, mas então ó, enquanto vocês resolverem aí. /

tem 2 situações aí, tem 2 tirinhas, leiam aí vocês vão entender onde eu to querendo chegar, ou onde vocês podem chegar com isso.

Júnior: Ninguém é perfeito

P: não ainda mais vc.lê as 2 tirinhas. (( alunos lendo em voz baixa)) /

Tá, a 1º tá dizendo o que?

A: que ele é um trouxa

P: que ele é um trouxa, entre aspas, que ele tá como uma pessoa normal. E a 2º mostra o que?

A: (xxxx)

P; que ele mente também ou que não? Ou que ele é perfeito? Que tá mostrando aqui? Acha que o super homem tiraria uma nota baixa, que ele teria que inventar pra mostrar o boletim pro pai dele? Isso aconteceria com o super homem?

risos

P: O super homem é definido dessa maneira aqui ó: o super homem transformou-se na consciência americana sendo o 1º super herói dos EUA, ele é um inveterado protetor ///// porque propagar a imagem, porque propagar a história do Ayrton Senna? QUE isso significa pra gente? Pensa naquelas propagandas que o Lula tá fazendo com o Ronaldinho, com o Herbert Viana, qual é o intuito disso aí gente? Qual é o objetivo disso? Nós precisamos de 1 propaganda pra dizer que a gente consegue, que o Ronaldinho conseguiu a gente alcança, o Herbert Viana sobreviveu a gente também pode, porque que a gente precisa desse tipo de comercial, desse tipo de estímulo, que isso fica claro pra gente?

Vários alunos: pra nos motivar

P: pra nos motivar, mas porque que a gente precisa de motivação?

Taty: porque é uma merda, o Brasil tá uma merda

P: que?

Gabi: é uma homenagem

P: é uma homenagem a propaganda do Ronaldinho? Mostrar que ele passou por tudo aquilo? E a música tente outra vez, que significa aquilo gente?

A: (xxxxx)

P: não é um comercial aquilo gente? Quem acha que não é uma propaganda a questão do Ronaldinho nessa campanha do governo? Quem acha que não é propaganda o que é?

Gabi.: não é, é uma homenagem, um incentivo,

Pâmela: um incentivo

P: um incentivo?

A: é

P: o pessoal que acha que é uma propaganda, porque que vocês acham, qual que é o produto?

A: é o (brasileiro)

P: ta e o que ele quis dizer com isso? Que ta pro trás disso gente?

Alana; dinheiro

P: dinheiro?

Pâmela: Vc quer chegar a algum ponto?

P: porque que o povão? / eu to perguntando, vocês respondem se vocês quiserem, olha aqui. O americano quer dizer que o super homem representa o jeito americano, ou seja ele luta pela liberdade, ele é bom pras pessoas, ele vai a favor da justiça, quer dizer eu sou, eu posso, não tem ninguém melhor do que eu. É isso que o superman representa pros americanos. Agora porque que nós precisamos do Senna de 1 campanha como essa? É só pra homenagear nosso (povo)?

Júnior: eu quero dizer 1 coisa ([].) a imagem do brasileiro

P: que você falou JR?

Júnior: pra mostrar o brasileiro.

P: é esse o efeito da coisa?

Gabi: o super homem (ele vai para o Camboja), ele mistura, ele é patriota

P: ta, mas porque, eles tem campanha lá pra dizer olha vencer no sentido figurado da coisa, dependendo do que seja vencer pra cada um. Procurem pesquisar o que ta por trás dessa campanha que vocês vão ver que o produto ali não é o Ronaldinho pode, você também pode, o Herbert pode, você também pode. No intimo a campanha não é isso, se eu estiver errada, vocês podem trazer pra sala de aula pra gente discutir, ai, ai o que isso tem a ver com isso aqui? Porque que nós precisamos enaltecer o Senna? Porque que nós precisamos disso? Porque ele é legal, amigo da garotada, ta. Ai respondam a 8 e a 9 que vocês vão apresentar. são vocês?, então vai ser terça feira

A: ah professora

P: desculpa dia 14, 15, 16, dia 16, que a gente só vai ter aula dia 16 agora, então dia 16 vocês apresentam.//// vocês olhem pro que eu falo, num é pra concordar comigo, é pra vocês pensarem a respeito, se vocês preferem continuar achando o que vocês acham, eu acho que o conhecimento se constrói assim, ninguém fala que é e fica por isso mesmo. /

Pausa

P: e olha que eu ouvi

P: essa menina

Nathany: é sério, falta 1 semana pra porcaria da gincana e a gente ainda não fez nada, isso aqui é da Neiva pelo amor de deus. Para de gravar aqui por favor? Obrigada.

P: não, deixa ele filmar

Nathany: Ai, alguém vai fazer alguma coisa pra porcaria da gincana? Ninguém? ((todos falando ao mesmo tempo)).

P: é que vocês tão com pressa (xxx) vocês vão achar

A: (xxx) ((todos falando ao mesmo tempo))

P: Nathany, eu já te falei sobre isso, isso daí Natália, só piora as coisas

Nathany: chuta esse negócio daqui pra eu não quebrar de uma vez. Gente, é sério, vai dá pra abrir a boca e falar se vai ser amanhã? /

P: o gente, dá licença, o que vocês tão querendo fazer? Pra que vocês vão vir amanhã?

Nathany: pra fazer o negócio lá



P: é pro teatro, é pra fazer o que?

Nathany: pra apresentação, (ninguém sabe o que)

P: o que é, é o teatro?

A: ((todos falando ao mesmo tempo))

P: porque que vocês não falam com a professora de artes?

Nathany: do jeito que ela é, é perigos a gente falar professora e ela falar, cala a boca, chega!

P: eu acho que ela acha que vocês são alunos problema

Pâmela: Por quê?

P: porque tudo que sugere pra vocês, num dá.

Linda: sabe o que é, fica todo mundo falando que o 3 A fez isso, o terceiro A fez aquilo aí a gente fica apavorado.

P: mas você entender que vocês não precisam ser comparados

Alana: não sei o que

Pâmela: Tipo uma cobrança, dizendo tipo os melhores são dessa sala e lá estão os podres, entendeu?

Alisson: Eles acham que a gente é auto-suficiente entendeu, o recado é sempre o mesmo que chega na nossa sala, sempre, toda vez.

P: vocês querem mostrar que vocês são os bons, que são os queridinhos e vcs estão perdendo tempo com isso gente

A: ((todos))

P: e vocês fazem o que na frente disso?

A: nada ((todos))

P: as pessoas só fazem com a gente aquilo que a gente permite /////

## MUDANÇA DE AULA 30.09.2004

Ana: (xxx) ((lendo)) alguém disse que o amor o salvaria, mas como vai ser? Olhe para o amor de deus (xxx) esse amor nunca existiu. A gente queria fazer uma comparação, ai a gente queria que vocês falassem o que vocês acham de semelhança e de diferença.

Linda: (xxx) que tá no quadro (xxx) fala também do amor que você tem que ter por si mesmo (xxx) e dizem que um herói viria aqui nos salvar, não vou ficar aqui esperando (xxx) observem para onde. Eu entendi assim, ta esperando um deus, mas como ele num vem, ele não vai ficar aqui parado esperando, ele tem que fazer alguma coisa (xxx) olha o que o amor nos deu, um mundo cheio de assassinatos e sangue jorrando, esse mundo nunca existiu. Como que uma pessoa pode ter auto estima sendo que ela vê esse mundo como é, cheio de assassinatos todo dia na televisão. As vezes, talvez foi por isso da propaganda, entendeu? Da auto-estima, você consegue, você pode, é da primeira música, ela fala que você vai encontrar um herói. / o objetivo que a gente viu foi esse comparar a auto-estima de um herói que está em você, mas também como pode uma pessoa ter auto estima vendo esse mundo do jeito que tá. O grupo foi isso, então a gente gostaria que cada grupo falasse se era isso ou se tem alguma opinião diferente.

Júnior: (xxxx) eu gostei muito...

P: gente deixa o Jr. falar. Continua Jr.

Júnior: Eu gostei muito...

Alisson: De novo?

P: o gente, sem tradução, olha lá e ta vendo o que vocês fazem.?

P: Vai lá Jr., deixa de ser criança. Vai Júnior, fala Jr. Pensa que eu passo por isso seis horas por dia. Se eu sobrevivi, você também pode, vai lá.

Júnior: o que eu vi nessa música é que a primeira fase é bem positiva sabe? Existe um herói se vc olhar dentro do seu coração. Acho que todo mundo tem um herói, se eu vou atrás você ta colocando isso pra fora, a gente é capaz de xingar, a gente é capaz de fazer tanto mal entendeu? Tanta coisa que é mal pro (nosso corpo) ta ligado? Só que a gente esquece de fazer coisas boas. (xxx) você já parou pra pensar nas coisas boas que você fez? Então eu acho que é isso, talvez a gente coloca um projeto ai social, ai fala, ai meu, esse projeto não vai dar certo aqui, e hoje

é enorme. A força que a gente tem como jovem, ainda mais a gente que somos jovem, a gente tem uma força pra mostrar a cara, pra mostra coisa boa, só que, ai ó, pra mim não vai mudar, igual aqui na música, pra mim ele é um cara acomodado, entendeu? O que tá fazendo eu mudar a historia do mundo? Eu sou um cara jovem, (xxx)

Alana: A musica foi feita pro Homem aranha, as coisa começam a dar errado na vida dele (xxx)

P: então foi feita pro filme, então de repente é pro homem aranha tomar o lugar de deus, é isso?

Alana: não, porque assim, no caso filme ele recebe os poderes lá, ele tem uns problemas depressão, violência e tal (xxx)

Alisson: o filme mostra, entendeu ele entra naquela dúvida de não querer mais ser um herói entendeu?

Alana: porque ele (xxx) se for herói ele não pode mais (xxx)

Alisson: ai quando ele decide voltar a ser o antigo Peter Parker, a criminalidade aumentou 75% num sei quanto por cento, ai mostra uma pessoa ser assaltada assim, ele pensa em ir, mas ele lembra que ele num é mais. Acho que ali ta mostrando que meu que tipo assim, que todo mundo tem fraqueza, que o herói pode ser forte, pode ser ágil, indestrutível, mas o psicológico dele num é meu, uma coisa meu, chega uma hora que qualquer ser cansa de dar murro em ponta de faca. A minha opinião é essa. Aqui, são 2 musicas bem contrárias entendeu, apesar da musica, da Mariah Carey ser bem musica de fossa.

P: num é fossa, é que ela é suave gente, calma!

A. é fossa

Linda: antes de pegar a tradução dela, eu pensava que ela falava assim mais de amor, e ela num é de amor né, eu pensei que ela era totalmente diferente

P: mas amar, gente é só amar outra pessoa? Ela não fala pra você amar a você mesmo? Isso não é amor

Linda: é eu pensava assim que era amorrr

P: amor de homem e mulher né?

Linda: mas ai não, ela também fala de deus, que ele ta esperando um deus que vai vir salvar, mas aqui fala (xxx) você achará um caminho, então um herói vira, e você

deixará seus medos de lado e você sabe que (xxx) olhe dentro de você e seja forte, verá que na verdade um herói habita em você. (tradução da música Hero)

P: eu acho que tem 2 questões em relação a essa música, primeira, o que tem que prevalecer? O herói que tem em você, ou então como o herói que tem em você prevalecer nesse mundo cão? E a segunda, qual que deve ser a nossa atitude? Esperar ou buscar forças dentro da gente pra começar a mudança na gente? ai é com vocês

Alana: O homem aranha achava que esse deus, ele esperava que viesse

P: mas num veio, ele resolveu fazer

Alana: então, ele resolveu fazer

P: mas

Júnior: na segunda música ele ta bem distante e na primeira ele ta perto sabe, é como se fosse (xxx) ele ta esperando um deus, um ser que vai chegar aqui e sabe, sei lá

Alisson: eu acho que é assim sabe, aqui rola uma comparação, a primeira musica ela tenta passar assim que meu, por mais, eu vou usar uma linguagem bem, vamos dizer assim o cara ta na merda, ai meu, por pior que seja a situação você consegue levantar, quanto mais fundo for o buraco, maior a sua força de vontade, então você sempre prosseguir. Agora na outra música já fala, que ele já ta cansado de cair e subir, cair e subir e que é da (humanidade) de cair e querer subir, cair e querer subir, entendeu? Eu acho que assim, nenhuma música, é que nem foi feito, a música no caso foi feita pro Homem Aranha entendeu?

P: ta, mas num dá pra trazer pro nosso contexto?

Alisson: ta, sim, eu acho que dá pra trazer. O Homem aranha, uma época, o sinal que ele faz quando ele lança a teia, isso, é um sinal de protesto na América na época do homem aranha, quando o homem aranha surgiu. É um sinal que os protestos tinham que ser mais brandos se não o pau torava feio mesmo entendeu? Então cada um tem um significado direto, um ta falando, vamos dizer assim, o seu herói interior, com você, você não precisa de um, de uma pessoa pra te levantar, você tem braço, cabeça. A outra, é uma pessoa que ta cansada de levantar sozinha e precisa de alguém, eu acho que a segunda ele fala mais pela questão que ele precisa de um deus, pra apoiar, do que um deus que vai levantar. Não um deus que vai tirar ele da onde que ele ta, não que ele necessite de uma pessoa pra carregar ele, ele precisa de um exemplo, entendeu (xxx)

P: mas o Jr. falou que uma ta bem próxima a deus e outra ta

Júnior: eu gosto de sentir a presença dele sabe, se deus está em cada um de nós, pô, se deus é nossa imagem e semelhança, será que vc não vê Deus todo dia?

Alisson: a visão que a gente tem de um herói é que ele é um cara forte, invencível, tem poder, ele consegue assemelha a vida a vida de herói, igual os caras do power rangers, todo mundo sabe dos caras do power rangers, não tem como não saber dos caras do power rangers

P: ta, mas e os outros heróis de cada dia, de onde eles tiram o poder?

Alisson: Tipo

P: Tipo o (Gandhi) de onde ele tira o poder? Tipo essas pessoas que vivem nessa miséria e conseguem viver, ainda sorrir e dançar, de onde eles tiram o poder deles?

Alana: ah eu acho que o Alisson falou uma coisa bem certa, que as vezes a gente é movido pela raiva. Quando a gente ta com raiva de uma coisa, (xxx) eu sou assim, quando eu to com raiva, eu consigo fazer. (EX)

P: então a gente vai sentir raiva a vida toda?

Alana: Sei lá, só vendo

Pamela: Vai da pessoa

P: pra vencer tudo isso, a gente precisa sentir raiva? A raiva não gera o ódio?

Alana: sim, talvez tivesse que ser amor, mas amor eu acho mais difícil sentir do que raiva

P: lá na música eles falam que o amor, disseram que o amor ia nos salvar, por que, o amor nos salvou?

Alisson: porque o amor que eu acho que ele pede, é aquela coisa tipo, assim meu, aquela coisa de contexto, você pode trabalhar com deus e você pode trabalhar sem deus. Eu acho que o amor que ele traz é o amor platônico, eu tenho que amar todo mundo só que eu não preciso esperar nada de ninguém, que eu acho que é a coisa mais

P: dar sem receber

Alisson: isso, que eu acho que é a coisa mais difícil que tem no ser humano, o ser humano hoje em dia pode falar que não. Qualquer pessoa hoje em dia pode falar: não eu não sou egoísta, esta é uma visão capitalista, ninguém meu, se eu tiver que pisar na sua cabeça pra subir, eu vou pisar, é essa que é a visão do mundo capitalista, eu acho que também que dar a mão e caminhar junto, que é o que a humanidade precisa entender. Que nem uma vez eu falei pra Alana que a pessoa

pode ser movida a raiva entendeu? Eu não consigo me mover a raiva, porque se eu me mover a raiva eu fico mais parado ainda.

Júnior:(xxx) deus em cada um sabe? Na minha mãe eu vejo muito a segurança no acreditar, no meu pai eu vejo muito a paternidade, nos meus irmãos, no colega meu (diz isso olhando para o Alisson) eu vejo a alegria, um cara que nunca fica com a cara triste, nunca reclamou das coisas, num vive reclamando, ninguém é perfeito. Sei lá, eu vejo assim, e isso me motiva.

P: então a família poderia dar esse suporte ai que o herói ta pedindo?

Júnior: não só a família professora, sabe? As pessoas com quem a gente convive, os amigos, os vizinhos, as pessoas que você vê, e você vê elas fazendo um gesto de (crocodilagem).

P: a mudança começa no individual ou no coletivo? Começa em mim ou começa em todo mundo ao mesmo tempo?

Rafa: em nós

P: da onde que surge o herói? Em mim ou nos outros?

Alisson: eu é que sonho bem louco, e já falei isso aí, tem gente que já rachou o bico de mim

P: vai, então sonha bem louco

Alisson: meu sonho é descobrir a cura da AIDS, é um sonho bobo? Porra, que se foda, é um sonho meu, acho que se num quer ajudar também não critica

P: ta, mas você acha que vai fazer isso sozinho ou você vai fazer isso no coletivo?

Alisson: é um coletivo, mas eu acho que pra mudar vai ter que caber sonhos individuais pra montar o coletivo. Você pode ver que quando o coletivo se desenvolve muito rápido, é inconstante. Vamos pegar o exemplo da sala, no começo do ano foi aquele zum zum zum de formatura, camiseta, num sei o que lá o que, não sei o que lá o que, e foi parando

P: mas foi coletivo aquilo, ou foi algumas pessoas?

Alisson: mas é o que eu falei, começa no coletivo e acaba no individual, a Natany meu, não posso falar dela pq ela não está aqui pra se defende, mesmo, a Natany e a Jackie meu, foram as pessoas que mais tiveram cabeça pra conseguir as coisas, tem outras pessoas também, que nem a Pamela, a Tati, o Camargo que também tava ajudando bastante , a Linda eu acho

P: mas quem mostrou o stress foi quem?

Alisson: a Natany, eu acho que no individual acaba sempre em uma pessoa. Na musica o heróis, é um heróis exterior que você precisa como exemplo, na outra é o herói, você já teve seu exemplo, agora você precisa seguir esse exemplo pra construir esse herói, a minha concepção é essa

P: o individuo precisa de um líder? Sozinho ele não vai?

Alisson: que nem o Jr., é um cara que eu conheço, viaja pra missão. O herói dele é deus entendeu? Ele quer seguir o mais próximo exemplo de deus, num posso falar que é o que eu conheço do Jr. é isso. Agora se o herói de outra pessoa é outro, eu não posso falar nada de ninguém. Eu acho que o herói é um exemplo

P: mas não tem um lado ruim? Vamos supor que meu herói seja o George Bush, ou o Bin Laden (Risos) pode ser meu herói, ou não?

Alisson: Cada um tem seu heróis, diferencia-se pela cultura.

P: mas o que eu to dizendo que o fato de você seguir alguém, não to criticando seguir a deus, por favor, não vá me entender assim. Você tem que ter alguém que diga o que fazer, por exemplo, o Júnior segue a deus e a gente entende como algo bom, a maioria das pessoas entende, mas vamos supor que de repente eu decida seguir o Bin Laden, por exemplo, aquelas pessoas que seguem o Bin Laden, que atentam contra a própria vida, o Bin Laden, a seita deles, eles tem um herói, eles tem um modelo. E como que a gente faz essa liderança, essa coisa cega, esse segmento cego. Como que a gente lida com isso?

Alisson: eu acho que é uma coisa diferente, porque a gente tem uma religião que fala sobre deus, que deus é superior, que ele é bom, ele é tudo aquilo que o ser humano precisa. Só que a gente tem que entender que eles também tem a religião deles. Se eles acham que se eles se matarem em guerra, porque uma pessoa pediu, e eles tem aquela concepção que quando você morrer vai ter 40 virgens pra você lá, e as mulher nunca deixam de ser virgem (risos), você pode todo dia, todo dia, que ela continua a ser virgem. É uma coisa que eles gostam, é uma coisa da cultura deles, eu acho que se meu herói é um o dele é outro, é outra concepção, eu acho que o que pode ser bom pra mim, pode ser ruim por outro, o que pode ser bom pro outro pode ser ruim pra mim

P: mas o que determina o que é bom?

Júnior: O idealismo meu, dois caras conseguiu mudar a história dos EUA

Alisson: Mataram 5000 pessoas

P: então falta pra gente um pouco de idealismo pra mudar?

Júnior: eu to buscando eu to me preparando pra buscar meu ideal, achar meu ideal pessoal um dia sabe. E eu vou me basear nisso, buscar meus ideais pessoais, que nem você falou, cada um com o seu ideal, esse cara daí se matou é o meu. Eu acho que mundo que eu vivo, eu quero ser que nem uma ave estar voando lá em cima, só que olhando pra baixo pra fazer o bem ta ligado? (xxx)

Linda: na terceira estrofe ela fala assim: é um longo caminho, quando você encara o mundo sozinho ninguém estende uma mão pra você segurar, você pode encontrar o amor se você procurá-lo dentro de si, e o vazio que sentia irá se desaparecer. Então, as vezes quando você tenta fazer uma coisa sozinho, ninguém estende a mão pra você criticar todo mundo critica, só que ninguém vai junto, ai então volta que você tem que procurar o amor que tem dentro de você pra você pra você ir lá e conseguir fazer, porque você quer fazer uma coisa e não tem o apoio de ninguém.

P: então, seria o individual de novo?

Linda: é o individual de novo

Ana: eu já acho que na segunda música, eu vejo como que ele ironizando quando disseram que o amor salvaria, cd esse amor, então que ele ta ironizando essa visão religiosa.

Linda: é porque ele fala que ele pode ouvir o céu, mas o céu não pode ouvir ele

Ana: só que se ele tipo assim ele não esperar mais ninguém, só que se alguém estender a mão

P: que como que você tira forças pra se virar sozinho?

Ana: Ah! você tem que, ué fazer o que? (balança os ombros)

P: qual que é a receita?

Linda: vc consegue

P: tem receita?

Ana: você precisa de ajuda, só que se você ficar esperando alguém estender a mão, vai cansar, então a gente tem que se esforçar um pouco

Linda: ai que acaba a sua auto-estima, você quer, você quer, ai ninguém ajuda, ninguém ajuda. Você não consegue ir sozinho, ai acaba você ficando em depressão, não tem auto-estima.

P: esses que não conseguem ir sozinhos, qual a solução pra eles?

Júnior: Acho que falta acreditar

Ana: se você acreditar, você pode mudar a outra pessoa também



P: então começa no individual e vai pro coletivo? Ou o contrário?

Linda: eu acho que depende da situação, uma frase fala assim, fala agora, do Nickelback no fundo o que está acabando é o amor que estou te enviando, não é um amor de herói, por isso que temo que não chegará. O mundo das pessoas está acabando e ele não quer passar um amor de um herói, no caso seria um amor de deus, por isso que ele teme que não chegará, o amor de deus

P: porque as pessoas não confiam em quem?

Linda: porque ele não quer passar o amor de um herói, eu acho que ai ele quer dizer que ele quer passar o amor de deus, mas não chegou.

P: é o amor de deus ou é o amor do irmão que ele quer passar?

Linda: Aí eu não sei

P: Não, eu não to falando, cada um interpreta de acordo com a sua experiência

Alisson: repete a pergunta, por favor?

P: quando ele fala eu lhe envio o amor, mas não é o amor de herói que eu quero te dar, que ele ta dizendo, novamente, na minha concepção ele ta criticando, que não é aquele amor que ó, sofra que você vai se redimir, quanto mais sofrimento você tiver, você vai ganhar o céu. Ele quer o amor aqui ó você ta precisando e eu to te estendendo a mão, você quer o meu amor ou a amor que ta longe lá, que você fala eu to acreditando em deus. O que eu faço aqui tem resultado ou o que quem faz lá em cima tem resultado? Eu entendi assim, não sei vocês.

Alisson: a coisa do individual, eu acho que muita coisa sai sim do individual e vai pro coletivo, vamos pegar assim, cada pessoa tem uma força dentro de si, eu acho que quando Jesus cristo veio pra terra e na hora de ele começar a pregar a palavra, ele fez o que, ele chamou os apóstolos, mesmo que tinha o Judas que traiu Jesus cristo, mas porque, porque ele já saia que era aquilo. Eu acho que começa no individual e vai pro coletivo. O catolicismo aquela época tava em baixa, ai chegou Jesus cristo começou a pregar a palavra, selecionou tal, selecionou tal, aí depois da morte do Jesus cristo, quem continuou a pregar o evangelho? Então o coletivo começa de uma pessoa e vira o coletivo, ai de uma pessoa desse coletivo, ela vai se dividir e formar outro coletivo, e esse coletivo vai se dividir e transformar outro

P: corrente do bem?

Júnior: Quantos homens conseguiram mudar a história do mundo? (xxx) temos problemas da igreja católica independente de tudo que aconteceu de errado, de tudo

que aconteceu de mal, hoje, que aconteceu, 12 homens ficaram leal, acreditaram em um sonho e ficou isso ai. (xxx)

Alisson: @@@ (o colega fala alguma coisa a respeito de traição)

Júnior: ninguém é perfeito, veio. Se que também que os cara seja perfeito também

Alisson: deixa eu falar uma coisa Júnior, uma coisa é você ter o exemplo de um cara q meu, levou 300 chibatadas e saiu pregado meu, uma coisa é você ter um exemplo de uma pessoa como essa. Porque eu, todo mundo fala, o Alisson é forte, eu não sou forte não meu, eu não preciso demonstrar minha dor pro mundo, eu não preciso me abrir pro mundo. Quando eu to treinando lá, os caras chega e dá uma porrada em mim, depois chega e meu, você é forte meu, você agüenta pancada e nem faz careta. Pra que fazer careta? Sorri, se você ta apanhando sorri, você vai deixar seu adversário infeliz, se você passar por ele e dizer, bom dia, como vai você? Você vai deixar ele infeliz, porque ele não vai conseguir alcançar a sua infelicidade, por dentro você pode ta morrendo de raiva mas eu acho que você tem que passar aquilo que agrada as pessoas, não aquilo (xxx) é uma pessoa de carne e osso, num vai fraquejar? Vai fraquejar, você acha que num teve pessoas, dos apóstolos, depois que cristo morreu que num fraquejaram? Você acha que num pensaram em desistir, só que não, eles pensaram assim, eu tenho que persistir mesmo que o mundo ta uma bosta cheio de morte eu

P: mesmo (xxx) antes da morte de cristo não ficou com medo?

Júnior: Tem que vê o pq você não ta aqui, um motivo você tem entendeu? Porque você gosta, sei lá vc faz arte marcial, pq vc tem um motivo

Alisson: Eu gosto das artes marciais pela disciplina que ela traz, eu acho que cada pessoa tem um exemplo, não que a arte marcial seja um exemplo. Eu to querendo largar, porque ta me atrapalhando. O meu para quê seria conseguir entrar em um grupo de pesquisa e conseguir descobri a cura da AIDS, se eu não consegui a cura da AIDS meu, mas um elemento essencial para a cura da AIDS daqui a 30, 60 anos, pra mim já ta bom, eu acho que a minha função aqui dentro já acabou, a partir da hora que eu já dei um elemento, vamos dizer assim, um elemento básico não, eu já dei um elemento suficiente para a cura, eu achei a cura, pra mim ta bom, não tem necessidade de mais do que isso entendeu? Eu acho que você tem que seguir um exemplo pra cada um poder mostrar a sua força, pra mim já ta bom. Eu sou um cara meio assim eu nem escrevo, eu gosto de aparecer, só que eu não faço questão tanto assim de aparecer não.

Júnior: (xxx) ///

## **ANEXOS**

## **ANEXO I**

**ABA lança campanha: O melhor do Brasil é o brasileiro.**

## **ANEXO I – ABA lança campanha: O melhor do Brasil é o brasileiro.**

Inspirada na obra de Câmara Cascudo, a frase? O melhor do Brasil é o brasileiro? Simboliza movimento lançado pela ABA - Associação Brasileira de Anunciantes e dirigido a toda a Nação com o objetivo de resgatar os níveis de auto-estima do brasileiro, que está em baixa, e, nesse empuxo, aumentar seu patamar histórico, que nunca foi muito elevado (com raras exceções, como em momentos de grandes conquistas esportivas).

A iniciativa visa inspirar e motivar toda a sociedade civil, o universo empresarial, os veículos de comunicação e as diversas instâncias públicas a desenvolverem esforços pró auto-estima do brasileiro? Dentro de seus recursos, responsabilidades e escopo de atuação.

Três atividades formam o núcleo da estratégia de ação dessa iniciativa:

1. A campanha? Eu sou brasileiro e não desisto nunca?
2. O evento de lançamento do movimento, com a presença do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva.
3. O trabalho de incentivo para que empresas, veículos de comunicação e organizações públicas e privadas se engajem no movimento.

### **Campanha publicitária**

Desenvolvida voluntariamente pela Lew Lara (agência que atende à conta institucional da ABA) a campanha ?Eu sou brasileiro e não desisto nunca? inicia na prática o movimento pró auto-estima de nossa população, seguindo a perspectiva de que o primeiro passo desse esforço é o de conscientizar, despertar e incentivar o sentimento de orgulho e satisfação nas pessoas a respeito de suas próprias realizações e potencialidades, bem como destacar o efeito de suas atitudes e ações para sua auto-realização individual e para o futuro do Brasil.

A campanha tem foco nos exemplos individuais de persistência, criatividade, superação de adversidades e vitória de personalidades célebres e de pessoas comuns, que servem como inspiração para o cidadão brasileiro acreditar mais em si próprio e perceber-se como agente ativo para a melhoria de sua vida e da vida do seu País.

Fundamentam a campanha pesquisas como a realizada pelo Sebrae, em 2002, que identificou a baixa auto-estima e a valorização apenas do que vem de fora como os maiores problemas e os principais pontos fracos do nosso povo. Baixa auto-estima que se reflete, segundo este mesmo estudo, na falta de confiança no País, num certo desprezo pela técnica, na idéia da malandragem como necessidade de tirar partido de tudo, sobretudo em detrimento dos mais humildes, e na escassa divulgação do trabalho cultural brasileiro em todos os setores.

Outra fonte foi o Latino Barômetro, que fez estudo onde se constatou que o brasileiro é o povo com a mais baixa auto-estima de toda a América Latina.

Enquanto apenas 22% dos brasileiros declararam ter muita confiança em seus compatriotas, 64% dos uruguaios, 55% dos colombianos e 52% dos chilenos afirmaram confiar para valer na população de seus países.

A campanha publicitária tem uma forte carga emocional, com o uso da música "Tente outra vez" (de Raul Seixas, Paulo Coelho e Marcelo Motta) e das histórias individuais de sucesso e superação do jogador Ronaldo Nazario de Lima; do músico Herbert Vianna; de Roberto Carlos Ramos (menino de rua, que fugiu varias vezes da Febem, foi adotado por uma professora francesa, reabilitou-se, formou-se em pedagogia e hoje cuida de 12 crianças); e de Maria José Bezerra (moça pobre de Recife, que fugiu de casa com a mãe para evitar a violência paterna, sem nenhum recurso conseguiu se formar em história, ficou cega de um olho e, apesar da grave doença de lupus, reverteu a cegueira, conseguiu fazer mestrado e, agora, doutorado).

Quatro comerciais de televisão, anúncios para jornais e revistas e spots de rádio constituem o núcleo inicial da campanha, totalmente produzida e veiculada de forma gratuita.

Para isso contribuíram, além da agência e das produtoras envolvidas, inúmeros profissionais, as personalidades destacadas na campanha e os titulares dos diversos direitos autorais empregados, inclusive os direitos de uso de imagens e obras.

A veiculação da campanha também se dará em bases absolutamente voluntárias, com o suporte de entidades como a ABERT e AESP (rádio e televisão), ANJ (jornais), ANER (revistas) e Fenapex/Central de Outdoor (mídia exterior). Os principais grupos nacionais da área de mídia ? como Globo, Abril, OESP e Três ? já se comprometeram a veicular as peças, por recomendação de suas associações e pela crença na necessidade e validade do esforço.

### **Evento de lançamento**

Realizado na manhã de 19 de julho, em São Paulo, com a presença do presidente da República e outros importantes dirigentes públicos, presidentes e diretores de grandes empresas anunciantes, líderes do mercado publicitário e dos veículos de comunicação, a imprensa e representantes de organizações da sociedade civil, o evento é o ponto de partida do movimento de mobilização nacional em prol da valorização da auto-estima do brasileiro.

A diretoria da ABA conclama o público presente, basicamente constituído por líderes e formadores de opinião, ao engajamento no movimento de auto-estima; ao mesmo tempo em que exhibe a campanha voluntária que começa a ser veiculada e alguns exemplos de desdobramento em peças de comunicação de empresas públicas e privadas.

### **Desenvolvimento e multiplicação do esforço**

No evento de lançamento apresenta-se o selo "O melhor do Brasil é o brasileiro", que poderá ser aplicado em todas as peças de comunicação internas e externas e nas embalagens dos produtos das empresas que aderirem ao movimento de forma

espontânea e voluntária. Um folder de aplicação com um manual mostrando as principais possibilidades dessa utilização está sendo distribuído, bem como adesivos de lapela e camisetas que exemplificam seu emprego.

Os principais grupos de comunicação do País, jornalistas e formadores de opinião estão sendo instados a desenvolver o tema da auto-estima sob sua própria ótica e visão.

Da mesma forma, as maiores empresas anunciantes brasileiras estão sendo convocadas pela ABA a desenvolverem esforços individuais no mesmo sentido, inclusive usando seus próprios casos ? bem como de seus dirigentes e colaboradores ? de persistência, criatividade, superação de adversidades e vitória.

Diversas organizações líderes já estão engajadas nesse esforço, seguindo o exemplo das empresas controladas pelo Governo Federal, que estarão empenhadas em contribuir com o movimento usando seus próprios recursos e da forma de sua própria escolha.

A convicção da ABA, da Lew Lara, das entidades, veículos e empresas já envolvidos, bem como do Governo Federal, entusiasta e colaborador de primeira hora do movimento, é de que a única forma desse esforço alcançar resultados efetivos e duradouros reside na sua realização pelo conjunto das forças coletivas e individuais que lideram a sociedade.

A campanha publicitária que se inicia só alcançará a plenitude de seu efeito se for, além de disseminada pelos meios de comunicação já engajados, secundada pelos esforços próprios de muitas outras organizações públicas e privadas, bem como repercutida pelos diversos gêneros de formadores de opinião do País.

Pois este não é (e nem poderia ser) um movimento de uma única instituição, empresa, grupo ou setor da sociedade brasileira. É uma missão de cada pessoa e organização que acredita que a maior riqueza do Brasil são os brasileiros e as brasileiras.

<http://www.aba.com.br/noticias.aspx?idNoticia=142> acesso em 20.07.2004.t

## **ANEXO II**

**Letras das músicas utilizadas na aula do dia 30.09.2004**



**ANEXO II – Letras das músicas utilizadas na aula do dia 30.09.2004****Hero**

Written by M. Carey and W. Afanasieff

There's a hero  
If you look inside your heart  
You don't have to be afraid  
Of what you are  
There's an answer  
If you reach into your soul  
And the sorrow that you know  
Will melt away

And then a hero comes along  
With the strength to carry on  
And you cast your fears aside  
And you know you can survive  
So when you feel like hope is gone  
Look inside you and be strong  
And you'll finally see the truth  
That a hero lies in you

It's a long road  
When you face the world alone  
No one reaches out a hand  
For you to hold  
You can find love  
If you search within yourself  
And the emptiness you felt  
Will disappear

And then a hero comes along  
With the strength to carry on  
And you cast your fears aside  
And you know you can survive  
So when you feel like hope is gone  
Look inside you and be strong  
And you'll finally see the truth  
That a hero lies in you

Lord knows  
Dreams are hard to follow  
But don't let anyone  
Tear them away, hey yeah  
Hold on  
There will be tomorrow  
In time  
You'll find the way

And then a hero comes along  
With the strength to carry on  
And you cast your fears aside  
And you know you can survive  
So when you feel like hope is gone  
Look inside you and be strong  
And you'll finally see the truth  
That a hero lies in you

<http://mariahsvision.iwebland.com/lyrics/no1s.htm#Hero>

## Hero- Nickelback

I am so high I can hear heaven  
 I am so high I can hear heaven  
 over heaven, no heaven doubt in me

Chorus

And they say that a hero can save us  
 I'm not gonna stand here and wait  
 I'll hold on to the wings of the heroes  
 and watch as we all fly away

someone told me that love would all save us  
 but how can that be when look what love gave us  
 a world full of killing and blood spilling  
 and that world never came

Chorus

and now that the world hasn't ended  
 it's love that I'm sending to you  
 here is the love of a hero  
 and that's why I fear it won't do

Chorus

and their watching us ,watching us  
 as we all fly away yyyeeeeeaahh  
 and their watching us ,watching us  
 as we all fly away yyyyyyyyyeeeeeeeeaaaaaaahhhhhh  
 their watching us, watching us, their watching us  
 as we all fly away yeah yeah oh oh

<http://www.lyrics007.com/Nickelback%20Lyrics/HeroMain%20Version%20Lyrics.html>

## Hero Of The Day - Metallica

Mama they try and break me

The window burns to light the way back home  
A light that warms no matter where they've gone

They're off to find the hero of the day  
But what if they should fall by someone's wicked way

Still the window burns  
Time so slowly turns  
And someone there is sighing  
Keepers of the flames  
Do ya feel your name?  
Can't you hear your babies crying?

Mama they try and break me  
Still they try and break me

'Scuze me while I tend to how I feel  
These things return to me that still seem real

Now deservingly this easy chair  
But the rocking stopped by wheels of despair

Don't want your aid  
But the first I've make  
For years can't hold or feel  
No, I'm not all me  
So please excuse me  
While I tend to how I feel

But now the screams and waking dreams  
That never last the night  
So build the wall, behind the crawl  
And hide until it's light  
So can you hear your babies crying now?

Still the window burns  
Time so slowly turns  
And someone there is sighing  
Keepers of the flames  
Do ya feel your name?  
Can't you hear your babies crying?

Mama they try and break me

<http://www.darklyrics.com/lyrics/metallica/load.html>