



REFLEXÃO SOBRE O ETHOS ESPECULAR A PARTIR DO DISCURSO DISCENTE DO PROEJA

¹ Magda Renata Marques Diniz, Autora;

² Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima, Autora;

¹ IFRN, magdarmd@gmail.com;

² UFAL, ritasoutomaior@gmail.com

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão sobre a constituição do ethos especular, a partir de análise discursiva dos discentes inseridos no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas. Dentro da perspectiva da Linguística Aplicada, as imagens de ethos foram analisadas através de questionários, considerando o aporte metodológico interpretativista e a teoria bakhtiniana dialógica da linguagem. Entendeu-se com o estudo que tais discentes apresentam construções especulares de ethos pertencentes a um movimento de crise e resistência, e que seus discursos podem ser indícios de como essa modalidade de ensino tem sido valorada e considerada essencial nas representações de inclusão social e de estabelecimento da cidadania. Ademais, observou-se que a mudança oportunizada por meio da educação, a partir do processo de ensino e aprendizagem, estabelece um maior envolvimento dos sujeitos com essas representações.

Palavras-chave: Linguagem. Práticas discursivas. Ethos especular. Proeja.

Abstract

The aim of this article is to present a reflection upon the constitutions of specular ethos analyzing the discourse of students placed in the National Program for Integrating Professional and Basic Education in the modality Adolescent and Adult Literacy – Proeja – from the Federal Institute of Education, Science and Technology located in Alagoas. In the context of the Applied Linguistics, the images of ethos were analyzed through questionnaires, considering the interpretive methodological input and Bakhtin's dialogic theory of language. With this study, it has been considered that such students present specular constructions of ethos as belonging to a movement of crisis and resistance. Besides, their discourse may be an indication of how this modality of teaching has been evaluated as well as considered essential for social inclusion and citizenship settlement. Furthermore, it could be observed that the changes made possible by education in the teaching/learning process establish a bigger involvement of those subjects with these representations.

Keywords: Language. Discursive practices. Specular ethos. Proeja..

1 Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) está caracterizada por um conjunto de políticas públicas brasileiras sempre em contínuo esforço para cumprir o que estabelece a Constituição Federal de 1988, sobretudo, quando se está diante do Ensino Médio (BRASIL, 2007). Oportunamente, apresentaremos, neste trabalho, mesmo que de forma resumida, a trajetória histórica do Programa¹ Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) dentro da política brasileira, para assim entendermos como essa modalidade de ensino vem se mostrando constituinte de papéis sociais e de imagens coletivas dos sujeitos nela envolvidos.

Para Freitas e Moura (2007), essa modalidade começa a receber atenção do poder público a partir da década de 1940, com iniciativas políticas e pedagógicas como a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário, o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, a realização de eventos como o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1947, e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos. No fim da década de 1980, ela não é mais denominada Educação de Adultos e passa a denominar-se EJA, devido ao contingente de jovens que necessitavam se integrar a esse ensino e, na década de 1990, recebe contribuições de estudos sobre a Psicogênese da Escrita de Emília Ferreiro, da teoria sócio-histórica de Vygotsky, e dos estudos da Linguística, com ênfase na Sociolinguística.

Na década de 1990 e na década seguinte, vários fóruns configuram o interesse em rediscutir a EJA, sendo que eles “não surgiram para substituir as instâncias formais com relação à elaboração e políticas gerais, políticas de formação, financiamento, elaboração de material didático [...], e sim um espaço crítico, articulador e de divulgação das ações da EJA” (FREITAS; MOURA, 2007, p. 28).

A fim de cumprir com algumas faces dessa demanda potencial e com o direito à educação no Brasil, tal Programa, desenvolvido nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, vem oportunizando tanto o acesso ao Ensino Médio como à prática profissional. Dessa forma, segundo Danna (2011 apud ALMEIDA; SILVEIRA, 2013, p. 20) – Coordenador Geral de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação –, as Políticas Públicas de Educação “precisam contemplar a Educação Profissional Tecnológica para que essa assumam um papel relevante na formação de profissionais qualificados, que contribuam com o desenvolvimento econômico e social do país”.

Os estudos que demandam sobre as mudanças² e os interesses que se configuraram com leis, eventos, enfim, reformulações pedagógicas, buscam, de maneira geral, refletir sobre os vários ângulos do Proeja, levando em conta as peculiaridades da área, na busca de resolver os entraves ainda existentes no processo de ensino e aprendizagem (FREITAS;

MOURA, 2007). Esses interesses vão da observação e da crítica quanto ao material a ser utilizado até a análise de procedimentos metodológicos empregados neste contexto. No entanto, as iniciativas não representam a necessária mudança na proposta pedagógica e a oferta sistemática da qualidade de ensino esperada nessa modalidade de ensino.

No entremeio dos interesses para o Programa, encontram-se os estudos que buscam analisar, mapear e/ou interpretar as constituições subjetivo-coletivas dos sujeitos envolvidos nesse processo educacional, na perspectiva da observação de suas identidades e imagens. Nessa linha de investigação, as pesquisas sobre o funcionamento qualitativo da proposta do Proeja, o desvelamento de novos significados sociais para a reformulação e o desenvolvimento desse Programa e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem podem reconduzir as práticas desenvolvidas pelo docente no que concerne a seus métodos, sobremaneira, com a leitura, com a escrita, com as orientações metodológicas.

Assim, a categoria de ethos especular proposta neste artigo é compreendida como um ato de construir uma imagem através do discurso, pelo que se pressupõe do que o outro espera, pensa ou acredita de quem está falando (SOUTO MAIOR, 2009), relacionando-se com o pensamento contemporâneo da Linguística Aplicada indisciplinar (MOITA LOPES, 2008, 2009) e da linguagem como acontecimento, como algo material e concreto, no âmbito de eventos singulares, diante de sujeitos posicionados em uma determinada situação enunciativa e com valores sociais imbricados no contexto (BAKHTIN, 2010).

Para alcançarmos o objetivo ora proposto, a estratégia teórico-metodológica dá-se por que assumimos que a construção de uma imagem de si por meio do discurso nos autoriza a atualizar as visões de sujeito a partir das realidades vivenciadas, detalhar qualidades e estilos das práticas sociais, perceber as competências linguísticas e enciclopédicas de uma pessoa, além de conhecer sobre suas crenças (AMOSSY, 2013). Ainda, consideramos que essas crenças, conhecimentos compartilhados, padrões de ação constroem identidades, imagens, significações dos sujeitos e os fazem vivenciar as práticas pedagógicas de maneira diferenciada e peculiar.

Na busca de uma reflexão sobre quem são e o que pensam os sujeitos do Proeja, relacionamos o estudo das práticas de linguagem dos discentes envolvidos – obtido através de questionário aplicado, considerando que todo “ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si” (AMOSSY, 2013, p. 9) –, com a constituição do ethos especular (SOUTO MAIOR, 2009, 2011), a partir da análise discursiva, em relação a questão: ser aluno hoje versus ser aluno antigamente.

Assim mesmo, entendemos que a imagem projetada de si pressupõe seu outro e, nesse sentido, buscamos identificar os indícios da construção do ethos especular dos sujeitos.

Conseqüentemente, a questão apresentada para discussão possibilita a visualização do que ele vê no outro (aluno do passado) e o que ele descreve de si mesmo (aluno do presente). É interessante observar que uma terceira imagem, às vezes, é apresentada quando

esse aluno nem se posiciona no passado nem na condição contemporânea, como veremos na análise desse material.

Para expor nossa pesquisa aqui proposta, organizamos este artigo da seguinte forma: inicialmente, faremos de maneira breve uma apresentação histórico-documental sobre o Proeja; em seguida, iremos refletir sobre a noção de ethos e de ethos especular; posteriormente, trataremos da metodologia utilizada nesta investigação, os procedimentos de construção dos dados, os sujeitos de pesquisa bem como a análise do corpus; por fim, seguirão as considerações finais, as quais apontam para mais questionamentos na área, por serem reveladoras de situações significativas para tal modalidade de ensino.

2 BREVE DESCRIÇÃO SOBRE O PROEJA

O Proeja foi fomentado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e tomou vigência ainda no Decreto 5.478/2005. Em seguida, esse Programa tomou abrangência para cursos de Ensino Médio a uma Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional integradas a partir do Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2007).

Inicialmente, podemos considerar que esse Programa é um projeto educacional muito amplo em que politicamente são lançadas várias condições para seu efetivo exercício de cidadania. Com relação ao corpo discente, os enriquecimentos científico, cultural, político e profissional são fundamentais, em especial, para essa modalidade de ensino.

Isso posto, podemos perceber que o Proeja é uma confluência de ações complexas, as quais vão desde a:

participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (BRASIL, 2007, p. 8).

À vista disso, o Proeja, igualmente, ao contexto da EJA, pertence a uma forma singular de “fazer a educação, indicando que as características dos sujeitos jovens e adultos, seus saberes e experiências do estar no mundo, são guias para a formulação de propostas curriculares político-pedagógicas de atendimento” (BRASIL, 2007, p. 11).

Em relação a seu o público alvo – como o próprio nome já menciona – pertence à categoria de jovens e adultos que, segundo Moura (2013), de uma forma geral, é composta por sujeitos que procuram a escola pela primeira vez ou a ela retornam após um curto, médio e/ou longo período de afastamento e podem ser caracterizados sob os aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, psicológicos, pedagógicos entre outros.

Ainda de acordo com Moura (2013), os sujeitos da EJA podem pertencer a três categorias distintas. Na primeira delas – a socioeconômica –, eles estão inseridos em um

modelo tradicional hierárquico da sociedade, possuindo uma dura jornada de trabalho e apresentam famílias com grande número de filhos, os quais integram as atividades rurais desde cedo, levando-os a uma acomodação no exercício das habilidades de competência leitora e escritora. Na segunda categoria – a sociocultural –, os sujeitos que a compõem, sejam do campo ou da cidade, foram excluídos de outros bens culturais. Na terceira e última categoria – a sociocognitiva –, são os que, por motivos diversos, chegaram, tardiamente, à escola. Esses discentes têm uma passagem curta e não sistemática pelo ambiente escolar. Dentre os motivos que os fizeram retornar à escola estão: a necessidade de buscar instrumentos que os insiram no mundo letrado, o desejo de se comunicar de forma mais eficaz, além de evolução no mercado de trabalho.

É importante considerar, como dizem Almeida e Silveira (2013), que o objetivo dos cursos tecnológicos, de uma maneira geral, é formar especialistas em determinadas áreas e, por isso, atraem cada vez mais pessoas. No entanto, como ainda dizem as autoras, é importante destacar que esses cursos atendem a um perfil específico, pois possibilitam a inclusão de seus alunos no sistema produtivo, de acordo com a procura de emprego em uma determinada localidade e com a especificidade da área e do mercado de trabalho.

Segundo Oliveira (2002), o adulto, para a Educação de Jovens e Adultos, não é um universitário nem um profissional qualificado que frequenta o curso de formação continuada ou de especialização ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos. Na verdade, a maioria dos alunos vê, na sala de aula, uma chance à educação que lhe foi negada, embora possua carreguem consigo uma autoestima comprometida pela discriminação e preconceito, atribuídos à falta de escolaridade em nossa sociedade grafocêntrica.

Assim, por considerarmos que esses sujeitos constroem suas imagens interligadas ora ao fracasso pungido pela situação de não letramento/alfabetização³, ora pela marca da perseverança, vista culturalmente como positiva, eles mesmos, ao incutirem a imagem/o ethos dado pelo contexto histórico social da condição não letrada/alfabetizada, tendem a co-construir esses valores e a reconduzir suas práticas a partir dessa imagem.

A seguir, discutiremos sobre a constituição da imagem e como ela se apresenta em alguns dos estudos discursivos e retóricos.

3 Entre a minha e a sua imagem

As imagens que os sujeitos fazem de si mesmos ou da condição que vivenciam em momentos de sua vida, como ao se inserirem em um curso Proeja, além de embasar seus valores e práticas sociais e estarem imbricadas em seu discurso, orientam-nos em relação às perspectivas que constroem para papéis que poderão assumir na sociedade.

O fato de se deslocarem de lugares atribuídos pela condição de não inseridos em grupos letrados para lugares de transição, resulta em sentimentos e ações que merecem ser considerados no processo de ensino e aprendizagem. Essa abertura para as mudanças de

imagens serve como parâmetro para a consolidação efetiva do sucesso sobre as exigências da sociedade, as quais visam ao atendimento de várias dimensões da vida humana, como a preparação para o trabalho, a atuação política em decisões individuais e coletivas e, até mesmo, a humanização com vistas à convivência harmoniosa no planeta.

Por entendemos que as imagens dos sujeitos são constituídas a partir de sua atuação nas práticas do cotidiano, e essas constituições apreendidas, por sua vez, nos discursos, apresentaremos algumas reflexões sobre ethos e ethos especular na sequência.

3.1 o Ethos

A noção de ethos foi introduzida nos estudos discursivos por Maingueneau, na década de 1980, em que esse autor considera que o conceito está crucialmente ligado a reflexividade enunciativa e à relação entre corpo e discurso, isto é, está associado à cena de enunciação (apud AMOSSY, 2013). Mas, de um modo geral, podemos considerar que o primeiro estudioso que tratou, sistematicamente, sobre o tema foi Aristóteles no século IV a.C.

O filósofo Aristóteles considerava que existiam três tipos de provas configuradas no ato da oratória: o ethos, o pathos e o logos. O primeiro referia-se ao caráter do orador; o segundo, ao estado emocional do auditório; e o terceiro, ao desenvolvimento dos argumentos propriamente ditos. Assim, o que observamos em comum entre as provas configuradas no ato da oratória é a possibilidade ser apreensíveis na construção discursiva e enunciativa do orador/falante/interlocutor⁴.

Não deixando de considerar as diferenças entre os teóricos e as restrições de espaço para uma discussão mais ampla sobre o tema neste material, consideramos que mesmo o ethos se apresentando, para Aristóteles, com diversos significados – até mesmo numa mesma obra, a exemplo da Retórica –, ainda assim é possível entendermos como o contexto estabelece-se como fundamental no estudo.

Também, o contexto e o ato enunciativo como parâmetros de construção para a observação do ethos, Souto Maior (2009) e Souto Maior e Emiliano (2012) asseveram que o ato enunciativo se dá a partir de três dispositivos de construção de imagens, a saber, como ethos dito, ethos construído e ethos especular ou regulador.

Resumidamente, o ethos dito é a imagem de si descrita pelo falante como seu, ou seja, o que ele diz ser. O ethos construído é a imagem de si observada pelas escolhas temáticas, lexicais, pela forma como o sujeito se apresenta diante de seu auditório/ouvinte/interlocutor e como apresenta seu discurso. Não interessando para isso se intencionalmente ou não. O ethos especular é a imagem construída de si que o sujeito faz a partir do que está considerando do outro com quem ele mostra interagir. Esse outro pode ser o interlocutor direto, um estereótipo, uma pessoa a quem ele se remeteu no discurso, uma profissão, uma

comunidade, enfim, uma cultura. Esses movimentos de definição do valor também podem ser encontrados na implicatura⁵ ou no pressuposto do dito e/ou do observado.

Ainda, nas palavras de Souto Maior (2009, p. 23), o ethos especular ou o ethos regulador ocorre quando:

um sujeito, num movimento discursivo, ao se definir com tal representação, através de uma fala proposicionada pelo Ethos Dito ou na constituição do Ethos Construído, ao mesmo tempo constrói valores contrários ou em consonância com o que ele considera autorizado no contexto.

A partir dessa afirmação, vemos que o ethos especular revela construções simbólicas de determinada cultura, postura, campo de atuação etc., a partir do contraponto interdiscursivo. Ainda, o ethos especular nos interessa, particularmente, por considerarmos que a partir dele, além de desvelarmos essas constituições de ethos do discente envolvido no Proeja, também poderemos observar as atuações de outras imagens postas e relacionadas às constituições valorativas sociais da condição desses estudantes.

Em consonância com esse pensamento, Bakhtin (2010, p. 13-14) diz que “avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, [...] levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro”. Logo, a observação dos discursos possibilita a análise desta construção dialógica da imagem.

A seguir, detalharemos os procedimentos de construção dos dados, os sujeitos de pesquisa bem como a análise do corpus.

4 Quem é você? Analisando o discurso através do ethos especular

Atualmente, a área da Linguística Aplicada, a qual este trabalho se insere, vem estudando importantes temas e promovendo extensas discussões sobre a relação entre língua e identidade, o processo de globalização, a transdisciplinaridade ou (in)disciplinaridade nos estudos linguísticos, a interação, a convergência e o diálogo entre culturas. Outrossim, tal área ainda considera a multiplicidade da linguagem como um dos fatores que pode permitir ao pesquisador uma abordagem também múltipla de visão do fenômeno a ser observado (SOUTO MAIOR, 2011).

Com o objetivo de levantar dados a respeito do ethos especular a partir dos discursos dos alunos do Proeja, um questionário foi aplicado no momento da aula de Língua Portuguesa, por meio de folhas impressas e entregues a cada um dos presentes.

A aplicação do material foi em um único dia, 21 de outubro de 2013, com a duração média de uma hora-relógio. Ressaltamos que a seleção da turma ocorreu aleatoriamente e de acordo com a disponibilidade do planejamento escolar da referida disciplina, e os discursos

analisados foram produzidos por homens e mulheres e por jovens, adultos e idosos, embora isso não tenha sido objeto de estudo nesta investigação, em situação de sondagem, de forma indutiva e reproduzidos na íntegra.

A turma investigada é pertencente ao Curso Técnico em Cozinha, 4º módulo, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL), Campus Marechal Deodoro, sendo composta por dezenove alunos; contudo, no dia da aplicação do questionário⁶, apenas treze estudantes estavam presentes.

O instrumento de pesquisa escolhido continha oito perguntas, sendo algumas delas desdobradas em outras que se complementavam, mas apenas a quarta e a quinta questões foram analisadas neste artigo. As perguntas foram: 1 Quem sou eu? 2 Você parou de estudar por algum período? Por quê? 3 Estuda há quanto tempo? Como foi essa experiência? 4 O que é ser aluno hoje? 5 O que era ser aluno antigamente, há dez anos, por exemplo? 6 Como você gostaria de ser lembrado no futuro por seus professores? 7 Quais são as suas maiores dificuldades em relação às disciplinas escolares? 8 Quais são as suas maiores dificuldades, no geral, em relação ao ambiente escolar?

Tomando como pressuposto que os discursos foram produzidos por sujeitos responsáveis, conscientes, respondentes, inconclusos, datados, enfim, “um sujeito que é história junto com a história de outros” (GERALDI, 2010, p. 292), ressalvamos que a forma de apresentação do ethos especular não partirá de categorias preestabelecidas, e sim de acordo com as marcas linguístico-discursivas coincidentes – através de negrito e itálico –, que forem surgindo nos enunciados dos discentes como indícios da constituição do ethos especular.

Para uma melhor explanação, dividiremos a análise do discurso dos alunos do Proeja em dois blocos: O que é ser aluno hoje? e O que é ser aluno antigamente?.

4.1 O que é ser aluno hoje?

4.1.1 Conhecimento: a aquisição

ALUNO 1: e ler e a escrever certo

ALUNO 10: é ser uma pessoa que tenha conhecimento e objetivo na vida

ALUNO 12: é ter conhecimentos

Pelo ethos especular, ou seja, pelo que se pressupõe da fala do aluno 1, ao dizer que ser aluno hoje é ler e escrever certo, entende-se que ele fala para alguém com quem ele é cobrado por não ter um letramento esperado. Há até outras questões para se considerar em ser aluno hoje, mas, para esse sujeito, a questão da leitura e da escrita ultrapassa todos os itens. Essa percepção é dada pela interação subentendida em que temos sobre o Proeja, por exemplo.

Os alunos 10 e 12 concordaram em relação ao vocábulo conhecimento(s). Interessante perceber como se constituem como pessoas que buscam o conhecimento e como, pelo processo do ethos especular, reforçam-se em contraposição a sujeitos de um grupo que não tem conhecimentos; talvez eles mesmos antes do curso.

4.1.2 Resistência: a positividade

ALUNO 2: ser aluna de novo é muito gostosa essa sensação, eu sinto hoje o que eu gostaria de ter sentido na minha infância. muito bom me sinto realizada

ALUNO 3: e uma grade vitória força de vontade e superação

ALUNO 4: para quem é dona de casa e mãe e difícil mais eu gosto do que faço

ALUNO 6: hoje tenho a consciência de que perdi muito, mas que nunca é tarde para recomeçar

ALUNO 7: e um orgulho pra mim pois gosto muito de estudar

ALUNO 8: e um aluno mais feliz

ALUNO 9: é me sentir forte e resistente, pois enfrento varias dificuldades em está na sala de aula; mas me sinto vitoriosa dia pos dias

ALUNO 13: é acredita em mim e ver que eu posso ir longe mesmo quando dizem que eu não vou consegui mais eu sei que eu posso basta eu correr atrás dos meus objetivos e vou vencer

As palavras vitória, orgulho, felicidade (mais feliz) compõem as respostas desse grupo e representam o discurso da luta diária de sobrevivência, resultando no registro de palavras como dificuldade (difícil), como vemos no discurso do aluno 4.

Observamos também a representação de emoções nos discursos, como em: gostosa essa sensação (ALUNO 2); é me sentir forte e resistente (...) me sinto vitoriosa dia pos dias (ALUNO 9), reforçando o significado de estar no Proeja em associação da razão e da emoção. Consideramos que a dúvida lançada todos os dias ao sujeito de não estar agregado ao conjunto de letramentos da sociedade faz sentir a necessidade de um reforço. Ainda, observamos o uso da conjunção adversativa no trecho a seguir, a qual confirma o contraponto necessário desse sujeito que parece estar sempre em luta: mas me sinto vitoriosa dia após dia.

A resistência, pois, é uma ação representada fortemente nos discursos dos alunos e, através dela, eles também se instituem como imagem. A exemplo, observamos, quando o aluno 13 (ver que eu posso ir longe mesmo quando dizem que eu não vou consegui mais eu sei que eu posso basta eu correr atrás dos meus objetivos e vou vencer), constitui-se, especularmente, como resistente a outros que “dizem” que ele não conseguirá vencer na vida.

Conforme Bakhtin (2010), os discursos que se estruturam e são estruturadas nas ações humanas estão em permanente dialogicidade e se constituem de diferentes significações a depender do encontro contextualizado entre o “eu” e o “outro” e seus elos discursivos. Nesse caso, a aluna cita possíveis discursos e condições adversas de contraposição a esse “estar no Proeja” como também é representado no discurso do aluno 9: pois enfrente varias dificuldades em está na sala de aula.

Nessa mesma linha de pensamento, Souto Maior (2013, p. 33) considera que “a resistência é sempre posta à prova, e ele, aluno da EJA, é sempre o aluno potencialmente desistente; talvez como reflexo da dívida (para si mesmo? para a sociedade?) de não ser letrado”.

Isto posto, o aluno 2 (eu sinto hoje o que eu gostaria de ter sentido na minha infância. muito bom mim sinto realizada) e o aluno 6 (hoje tenho a consciência de que perdi muito, mas que nunca é tarde para recomeçar) registram o tempo como uma questão a considerar em suas falas e ambos finalizam a contraposição entre o ontem e o hoje de maneira positiva, reforçando o ethos especular da resistência. Por outro lado, palavras que reforçam a dificuldade também são encontradas no discurso de outros sujeitos, como veremos adiante.

4.1.3 Crise: o respeito e a responsabilidade

ALUNO 5: para mim e ter respeito ao professor e as colega de sala

ALUNO 11: é ter bastante responsabilidade com o que as pessoas quere ter com os estudo hoje

Antecipadamente, interligando nossa análise com o que observaremos posteriormente (subtópico 4.2), é possível observar a contraposição especular de crise de ações e valores sociais construídos pela imagem que os sujeitos fazem de si mesmo em relação ao passado ou a outros estudantes. Para o sujeito 5, por exemplo, ser aluno hoje é ter respeito ao professor, o que nos possibilitaria interpretar que o caso contrário pode existir. No entanto, não temos mais dados que pudessem consubstanciar o aprofundamento de tal análise.

Em relação ao sujeito 11, esse afirma não querer ter responsabilidade com os estudos antigamente (ver no tópico seguinte) e ter bastante responsabilidade neste bloco em questão. Observamos também o uso da palavra “bastante”, reforçando ainda mais a responsabilidade que diz ter adquirido hoje.

A partir desse momento, passaremos ao segundo bloco da análise.

4.2 O que é ser aluno antigamente?

Antes de dar prosseguimento à análise, é interessante percebermos que a maioria dos alunos não respondeu ao questionamento proposto em relação a ser aluno antigamente. Especificamente, eles retomaram ao próprio passado e responderam à questão dizendo quem eram antes de ingressarem no IFAL, antes de ingressarem no Proeja. Isto é, dos doze alunos investigados, apenas dois responderam à questão, empregando um sentido amplo, assim, não analisaremos como a questão poderia ter sido interpretada. Portanto, não os inseriremos nos grupos apresentados a seguir.

4.2.1. Sonho versus realidade

ALUNO 1: *a dez anos atrás não passava na minha cabeça termina os estudos mais agora e um sonho poder termina*

ALUNO 5: *antigamente eu desenhava as letras, escrevi mais rapido, tinha letra mais bonito*

ALUNO 6: *antes na adolescência eu não dava valor para os estudos, hoje tenho plena consciência de quanto, é importante estudar*

ALUNO 8: *era um aluno que sonhava muito*

ALUNO 10: *era uma pessoa que não pensava como agora. Ex: termina os estudo e ter uma profissão na vida*

ALUNO 11: *Eu tinha meus 18 anos eu era muito menina eu não queria ter responsabilidade. Por exemplo: gostava de brincar não queria nada com as aula. brigava muito etc.*

ALUNO 12: *não tinha muita motivação eu só estudava pra terminar meus estudo, mas hoje eu penso de outra maneira, abri mais a mente, e vi que nunca é tarde pra se conquistar seus objetivos*

ALUNO 13: *era estuda pra termina os estudo*

Observamos, inicialmente, uma tensão entre pensar sobre as consequências do estudo e não pensar sobre isso, construindo imagens especulares de alunos conhecedores de algo que não se sabia no passado. Seja por não pensar apenas (ALUNOS 1, 6 e 10) ou por se definirem como novos e/ou sonhadores (ALUNOS 8, 11 e 13). O sonho ou o não pensar estariam no mesmo campo de significados contrapostos à consciência e à realidade. Interessante perceber que essa imagem resulta para o processo de ensino e aprendizagem em extrema responsabilidade, a qual esses alunos estariam implicados. A razão em si mesma – estudar para terminar os estudos ou para ter a letra mais bonita (ALUNOS 5, 12 e 13) – transforma-se relacionada a objetivos, e isso também implica, a nosso ver, em expectativas que deveriam ser sondadas no início do curso.

4.2.2 Tempo de crise

ALUNO 2: *bom Eu não gostava porque quando eu acostumava com o professor, com colegas eu tinha que sair por que tinha que trabalhar*

ALUNO 4: *era difícil porque não tinha transporte para quem morrava longe*

ALUNO 9: *me traz recordações ruins, pois quanto mais eu queria estar em sala de aula não podia estar sempre*

A crise também é encontrada na imagem especular de si no passado desses alunos, mas, diferentemente, da crise no presente, ela está representada no campo do fracasso, seja porque o aluno tinha que sair por que tinha que trabalhar, seja porque não podia estar sempre, ou ainda porque não podia chegar: era difícil porque não tinha transporte para quem morrava longe (ALUNO 4). A ausência é o pano de fundo dessa relação com o passado, e, especularmente, essa ausência ainda se encontra presente na busca da vitória, como vimos na análise do item 4.1.2.

5 Considerações finais

Neste artigo, a partir da constituição do ethos especular, observamos que as imagens dos sujeitos, discentes do Proeja/IFAL, foram de crise e resistência, e a implicação disso para o processo de ensino e aprendizagem nos leva para uma reflexão de que é necessário discutir abertamente em sala de aula as expectativas desses alunos, no intuito de se construir uma consciência da vitória do presente em contraposição ao passado da ausência.

A discussão lançada neste artigo, por meio do estudo do ethos, ainda deverá ser travada não como imputação de responsabilidade individual da presença. Pelo contrário. É preciso ter cuidado para não reforçarmos o discurso de que as possibilidades são dadas, e ao aluno cabe apenas aproveitá-las.

Para isso, é fundamental levantarmos problemas locais associados ao processo educacional e buscarmos a reflexão sobre possíveis soluções locais e não-locais para alguns entraves na EJA. Esse engajamento proporcionará, na constituição do ethos especular de crise e resistência, sobremaneira, o reforço positivo à crise para que ela não esteja fadada à ausência, como esteve no passado das histórias reproduzidas por esses alunos que representam outras realidades do Proeja.

Por fim, consideramos que as imagens construídas neste material influem e influenciam, diretamente, no processo de ensino e aprendizagem, principalmente, porque os envolvidos têm expectativas em relação à sua imagem, a qual é retratada pelo outro e pela imagem que é defendida ao falar de si. Em alguns momentos, nos discursos produzidos pelos

sujeitos participantes neste artigo, a significação do que é dito para a efetivação das ações interativas fica em um nível subentendido que, no contexto, revela outros fenômenos sociais, como as relações de poder.

Referências Biográficas

ALMEIDA, S. C. P.; SILVEIRA, N. N. **A construção de uma nova metodologia de sala de aula para ministrar aula prática na disciplina de agenciamento de viagens: limites e possibilidades.** Alagoas, 2013. Mimeografado.

AMORIM, M. G. et al. **A Educação de Jovens e Adultos em Alagoas: uma releitura das políticas e ações em âmbito governamental nas décadas de 1990 a 2000.** Educação e diversidade: estudos e pesquisas, Pernambuco, v. 2, p. 145 – 169, 2010. Disponível em: <www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/maria_gorete2.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2014.

AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos*.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

ARMENGAUD, F. **A pragmática.** São Paulo: Parábola, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: **Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio.** Documento Base. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2014.

EGG, E. *Ethos* aristotélico, convicção e pragmática moderna. In: AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos*.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 29-56.

FREITAS, M. L. Q.; MOURA, T. M. M. **Educação de Jovens e Adultos: uma releitura das políticas e ações.** In: FREITAS, M. L. Q.; COSTA, A. M. B. (org.). Proposta de Formação de Alfabetizadores em EJA: referenciais teórico-metodológicos. Maceió: MEC e UFAL, 2007. p. 23-36.

GERALDI, J. W. Sobre a questão do sujeito. In: PAULA, L.; STAFFUZZA, G. (org.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável.** Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 279-292.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. M.; ROCA, M. P. (org.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos.** São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

_____ (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOURA, T. M. M. **Os alunos jovens e adultos que buscam a Educação de Jovens e Adultos: quem são e o que buscam na escola.** Alagoas, 2013. Mimeografado.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: VERA, M. (org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras.** São Paulo: Mercado das Letras, 2002. p. 59-73.

SOUTO MAIOR, R. C. **As constituições de *ethos* e os discursos envolventes no ensino de língua portuguesa em contexto de pesquisa-ação.** 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

_____. Interação posta e subentendida: o *ethos* especular. **Revista Odisseia**, Natal, n. 7, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2011/1446>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

_____.; EMILIANO, A. R. Sala de aula de leitura e produção de textos como espaço dialógico: *ethos*, polifonia e discurso envolvente. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 1, n. 2, p. 237-253, jul./dez. 2012.

_____. **Identidade e ação leitora na Educação de Jovens e Adultos: o *ethos* especular da resistência e a interdição da compreensão.** Alagoas, 2013. Mimeografado.

STREET, B. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

NOTAS

¹ Outro programa também chamado de PROEJA foi lançado no Brasil, especificamente, no Estado de Alagoas. Sua denominação no ano 2000, pela Secretaria de Educação e do Desporto, foi Programa Educacional de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA-SEE/AL. Em 2007, com uma reestruturação ocorrida, essa Secretaria passou a denominar-se Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, e o PROEJA foi transformado em Diretoria de Educação de Jovens e Adultos (AMORIM, 2010).

² Por conta da dimensão do trabalho, neste artigo, não iremos tratar dessas possíveis mudanças. Posteriormente, outro estudo poderá ser desenvolvido a partir de pesquisas que envolvam observação de sala de aula, pesquisa-ação etc.

³ Não distinguiremos os termos neste artigo, apesar de considerarmos que o letramento revela muito mais do que a mera decodificação da linguagem e que se relaciona às práticas efetivas da linguagem como prática social (STREET, 1984).

⁴ Para Eggs (2013, p. 38), há uma acepção voltada para o sentido moral e outra para um sentido “neutro”, ligada à ideia de hábito. Em *Ethos aristotélico, convicção e pragmática*, esse autor defende que os dois campos se interligam, logo não são excludentes, e revela essa contiguidade por crer que não se pode realizar um sem o outro.

⁵ Segundo Strawson (*apud* ARMENGAUD, 2006), a pressuposição é um fenômeno que ocorre entre dois enunciados quando o segundo é pré-condição da verdade do primeiro. Já na implicatura, há não a relação direta entre enunciados ou entre a coisa dita e o que se subtende; concretamente falando, há uma sugestão do que está querendo ser dito com o enunciado primeiro. Diz-se que há pressuposição quando a verdade do segundo enunciado, depreendido do primeiro enunciado dado, é condição *sine qua non* deste primeiro. Ou seja, no enunciado “Ana não usa mais vestidos”, pressupõe que “Ana já usou vestidos”. A negação do segundo enunciado anularia a verdade do primeiro. No fenômeno da implicatura, não se buscam os valores de verdade. Para Armengaud (2006, p. 88), “a implicatura é predominantemente discursiva e contextual”.

⁶ A justificativa para a elaboração das oito perguntas do questionário está diretamente ligada à disciplina de doutorado intitulada *Tópicos Avançados em Linguística Aplicada – Concepções de sujeitos da linguagem na modernidade e pós-modernidade: características e análise*, oportunizada pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, da Universidade Federal de Alagoas, e ministrada pela Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior, no segundo semestre de 2013.