

João Batista Teixeira da Silva

**A ABORDAGEM TRANSVERSAL NA FORMAÇÃO  
CRÍTICA, REFLEXIVA E HUMANISTA DE ALUNOS DE UM  
CURSO DE LETRAS: INGLÊS**

Mestrado em Lingüística Aplicada e Ensino da Linguagem

PUC/SP  
São Paulo – 2006

João Batista Teixeira da Silva

**A ABORDAGEM TRANSVERSAL NA FORMAÇÃO  
CRÍTICA, REFLEXIVA E HUMANISTA DE ALUNOS DE UM  
CURSO DE LETRAS: INGLÊS**

Mestrado em Lingüística Aplicada e Ensino da Linguagem

Dissertação  
apresentada à Banca Examinadora da  
Pontifícia Universidade Católica de São  
Paulo, como exigência parcial para a  
obtenção do título de Mestre em Lingüística  
Aplicada e Ensino da Linguagem, sob  
orientação da Profª Drª Angela Brambilla  
Cavenaghi Themudo Lessa.

PUC/SP  
São Paulo – 2006

## **FICHA CATALOGRÁFICA**

**TEIXEIRA-DA-SILVA, João Batista. A Abordagem Transversal na Formação Crítica, Reflexiva e Humanista de Alunos de um Curso de Letras: Inglês. São Paulo: s.n., 2006**

**Dissertação (Mestrado): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

**Área de Concentração: Lingüística Aplicada e Ensino da Linguagem**

**Orientador: Professora Doutora Angela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa**

**Formação de professores (pré-serviço), Pesquisa Etnográfica**

**Palavras-Chave:** Ensino-Aprendizagem, Transversalidade, Ética, Inclusão

**Comissão Julgadora**

---

---

---

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura: \_\_\_\_\_

São Paulo, \_\_\_\_\_ de 2006

### **Dedicatória**

*A meus pais, Heloisa e Sebastião,  
pelo constante estímulo e incentivo;  
pelo modelo ético contínuo, por  
todos os ensinamentos.*

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho reflete parte da minha história de vida. Para sua realização, foi necessária a colaboração de muitos, a quem demonstro, aqui, meus mais sinceros agradecimentos. Agradeço:

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Angela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa, orientadora, mestra e amiga, grande responsável por minha formação acadêmica e pessoal. Obrigado pela disponibilidade, auxílio e principalmente pela interlocução crítica acerca de minhas idéias;

A meus pais, Heloisa e Sebastião, pelo companheirismo, incentivo, amizade, apoio e amor incondicionais que me possibilitaram caminhar até aqui;

Às Prof<sup>as</sup> Dr<sup>as</sup> Cibele M. Dugaich e Mona M. Hawi, pelas valiosíssimas contribuições na qualificação deste trabalho;

Ao Prof. Dr. Franciscus W. A. M. Van de Wiel – Frank – e à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elizabeth Hartkot de La Taille, pelo apoio, incentivo e cuidadosa leitura deste trabalho;

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Antonieta Alba Celani, pelos ensinamentos relevantes para minha formação;

À PUC-SP, pela concessão da bolsa de estudos, que possibilitou a realização desta pesquisa;

Aos alunos do Curso de Letras: Inglês, cujo entusiasmo e envolvimento me motivaram a realizar esta pesquisa, propiciando descobertas e ensinamentos pessoais;

Aos colegas, professores do Departamento de Inglês da PUC-SP, que me propiciam ensinamentos valiosos desde o início de minha formação;

Aos colegas, professores do Curso de Extensão Inglês Oral, pela amizade, apoio e incentivo constantes;

À Eliane e Vicky, amigas sempre presentes, que, como eu, acreditam na Educação como agente de reflexão, crítica e transformação;

Aos alunos do Curso de Letras: Inglês João Paulo Risoli da Silva e Lizandra Cândido da Silva, pelo inestimável auxílio com as transcrições dos dados;

A todos os amigos que me apóiam e incentivam em minhas decisões;

Aos amigos do CEAL PUC-SP: Cida, Mônica, Iracema, Sandra, Mauro, pela amizade e apoio constantes.



## RESUMO

Este estudo aborda a adoção da Transversalidade na formação crítica, reflexiva e humanista de alunos de um curso de Letras: Inglês, nível Intermediário. O objetivo é mostrar que a abordagem transversal propicia a esses alunos meios para construir conhecimento em interação com a realidade. Face a temas de relevância social que incitam questões que afetam o cotidiano, o aluno desenvolve habilidades comunicativas e linguísticas por meio de relatos e discussões, as quais, por sua vez, o alçarão à posição de colocar-se criticamente. Esse posicionamento faculta ao aluno, professor em pré-serviço, a possibilidade de experienciar linguisticamente características do discurso argumentativo. Nesse sentido, a adoção da abordagem transversal no processo de formação do professor de Inglês em pré-serviço implica, ainda, uma coerência entre a formação recebida e a prática profissional; em outras palavras, o princípio da simetria invertida. Os principais pilares teóricos em que este estudo se fundamenta são: a. os estudos sobre a Transversalidade, segundo Celani, Yus e outros; b. a relação de ensino-aprendizagem, na visão de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal; c. ética; e d. inclusão. A metodologia adotada é qualitativa, na forma como trata os dados; e etnográfica, no que diz respeito à coleta dos mesmos. Os participantes da pesquisa são alunos e professor de um grupo do curso de Letras: Inglês, nível Intermediário, da PUC-SP. Os dados, na forma de seminários apresentados ao final de um tema desenvolvido à luz da Transversalidade, foram gravados e transcritos para posterior análise. Os resultados indicam que os alunos, por muitas vezes, adotaram um discurso argumentativo para se posicionar criticamente, indo além do discurso narrativo, conforme proposto no programa da disciplina. É por acreditarmos na importância da formação de professores de Letras, bem como em sua ação como educadores críticos, reflexivos, humanistas e coadjuvantes na formação de cidadãos éticos, inclusivos e incluídos que conduzimos e apresentamos esta pesquisa.

## **ABSTRACT**

This research focuses on the adoption of Transversality in the critical formation of students in an English teacher formation course. Our objective is to show that this approach gives the students the opportunity of building knowledge in interaction with reality. Facing themes of social relevance, the pre-service teacher develops communicative and linguistic abilities through reports and discussions, which will enable him / her to develop critical thinking. This criticism gives the student the possibility of experiencing linguistic characteristics of argumentative discourse. This study is supported by theories which include: a. Transversality, as seen by Celani, Yus and others; b. the teaching-learning interaction according to Vygostky's Zone of Proximal Development; c. ethics; and d. inclusive education. Data is analyzed according to qualitative methodology and data collection followed ethnographic procedures. The participants are the students and teacher in an English teacher formation course at the Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Data was obtained from presentations delivered at the end of a thematic discussion adopting a transdisciplinary approach. An audio recording and subsequent transcription were performed. The results suggest that the students frequently adopted an argumentative discourse to express themselves critically, moving beyond the narrative discourse borders proposed in the original course programme. It is our belief that a critical, committed formation of English pre-service teachers will foster the relevance of their role as educators of critical and inclusive citizens. This is the motivation for this study to be carried out and presented.

## **SUMÁRIO**

INTRODUÇÃO – 1

CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – 11

1.1. Transversalidade – 13

1.2. Sócio Interacionismo – 18

1.3. Ética – 23

1.4. Inclusão – 31

CAPÍTULO II: METODOLOGIA – 34

2.1. Procedimentos – 35

2.2. Participantes – 36

2.2.1. O Professor e Pesquisador – 36

2.2.2. Os Alunos – 37

2.3. O Contexto da Pesquisa – 37

2.3.1. Caracterização da Disciplina Língua Inglesa, Intermediário – 38

2.3.2. Contexto de Ensino-Aprendizagem – 38

2.4. Instrumento e Coleta de Dados – 38

2.5. Desenvolvimento da unidade de abordagem transversal – 39

2.6. Categorias de análise lingüística – 44

2.7. Argumentação – 45

2.7.1. Operadores Argumentativos – 46

CAPÍTULO III: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS – 50

CONSIDERAÇÕES FINAIS – 77

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS – 81

ANEXOS – 85

## **INTRODUÇÃO**

## INTRODUÇÃO

Como um dos professores de disciplinas de Língua Inglesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em cursos de Extensão e mais recentemente na Graduação, eu e meus colegas temos assistido à chegada de um crescente número de alunos ingressantes na vida universitária – com uma formação considerada, muitas vezes, deficitária nas habilidades e competências trabalhadas nos Ensinos Fundamental e Médio –, tidos como alunos distantes de um posicionamento crítico perante a realidade, e, conseqüentemente, afastados do exercício pleno de sua cidadania.

Na verdade, atuo na Instituição desde 1993 nos cursos de extensão de línguas estrangeiras, Inglês e, mais recentemente, como professor do Departamento de Inglês. Atuei também, anteriormente, em institutos de língua e como professor *in company*, em diversas empresas.

Hoje, por intermédio de um olhar retrospectivo, vejo que, há muito tempo, já me inscrevia em uma abordagem que buscasse unir questões do cotidiano ao programa de ensino de minhas aulas, tanto nos níveis avançados do curso de extensão, quanto nos cursos ministrados em empresas, sobretudo nas aulas para profissionais de um jornal sediado em São Paulo. Entretanto, ignorava que houvesse uma teoria em que tal abordagem se ancora.

O que era notável para mim, na época, era a possibilidade que tal abordagem propiciava, em termos de um maior envolvimento de todos os alunos, até mesmo daqueles normalmente menos participativos nas discussões.

Mais tarde, em 2000, por meio de uma disciplina cursada nesse mesmo programa, entrei em contato direto com a Transversalidade e vi a possibilidade de adotar essa abordagem em um curso formador de professores de Inglês – principalmente no curso de nossa Instituição, cujo objetivo é o de formar profissionais em sintonia com os tempos atuais, competentes, críticos e autônomos. Após discussão com a então chefe de Departamento e também professora do grupo em questão, introduzi modificações, lentamente, para que os alunos e também eu nos habituássemos com elas.

Ao discutir a crise que atinge a sala de aula, comprometendo a formação de professores e alunos, Lessa, em seu artigo (2003: 81-2), assevera que *“estamos ante uma crise que vai do âmbito nacional e institucional até a sala de aula com seus professores e alunos. Entretanto, essa crise, que, por um lado, pode nos paralisar, pode também se constituir num desafio que evidencia que um novo paradigma precisa ser pensado.”*

Ao refletir sobre a habilidade em leitura de alunos do Curso de Inglês Instrumental - Níveis I e II, oferecido pelo Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Dugaich (2000) atenta para o fato de que embora os alunos fizessem uso de eficientes estratégias de leitura de textos em diferentes gêneros, apresentavam significativas dificuldades para adotar um posicionamento crítico sobre o texto, mostrando-se sempre hesitantes no cumprimento de tarefas dessa natureza.

Segundo a autora, a formação sócio-histórica do sujeito brasileiro compromete sua capacidade crítica, uma vez que sua relação com o conhecimento se constitui permeada por uma cultura de ensino de auditório, na qual a capacidade de interpretar e de tecer críticas frente a textos é sempre uma prerrogativa do professor e não do aluno. Também

afirma que a resistência em tomar um posicionamento crítico sobre a realidade ficou ainda mais acentuada com as ações do governo militar (1964-1985), que se serviu da censura como instrumento legítimo de repressão, o que levou à condição de alienação.

Os considerandos da autora<sup>1</sup>, complementados pela sua leitura de Leford, faz alusão a sujeitos que se afastam da possibilidade de assumir um posicionamento crítico frente à sua realidade. Para o autor, a alienação se concretiza não apenas pelo processo de o sujeito não querer pensar, mas, principalmente, no de *querer não pensar*.

Diante desse quadro que se delineia, faz sentido pensar em alternativas para um currículo que ainda se apresenta mais tecnicista do que universalista, ao refletir poucas preocupações com uma formação mais humanista, reflexiva e crítica.<sup>2</sup>

Esse pensar é também norteado por princípios sobre os quais se baseia o Projeto Institucional para Formação de Professores da Educação Básica (PIFPEB, 2004) da PUC-SP, que toma a “*concepção de aprendizagem como processo de construção do conhecimento e desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e ético como condição para a mudança de concepções, valores, atitudes, crenças e ações*”. O documento ainda estabelece que os alunos egressos dos Cursos de Licenciatura deverão ter o seguinte perfil:

- *Comprometimento com os valores da sociedade democrática, pautando-se por princípios da ética,*

---

<sup>1</sup> Cibele Mara Dugaich, em comunicação verbal, ao discutir a dificuldade de criticidade do sujeito brasileiro na organização do discurso argumentativo, na disciplina de Cultura e Linguagem do Curso de Lato Sensu de Língua Inglesa e Tradução da Universidade Paulista (março, 2005).

<sup>2</sup> Para este trabalho, entenderemos **reflexão** e **crítica** enquanto posicionamento argumentativo do indivíduo perante questões contemporâneas e não enquanto parte no processo de transformação de professores em serviço, como são tratadas pelo grupo de pesquisa do qual participo.

*dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para atuação como profissionais e como cidadãos; (...)*

- *Reconhecimento e respeito à diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação; (...)*
- *Condição de utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social, para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa; (...)*
- *Possibilidade de compartilhar saberes com docentes de diferentes áreas / disciplinas de conhecimento e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas. (idem, ibidem: p. 19)*

Nesse sentido, os professores de disciplinas ligadas à habilitação de Licenciatura passam a ter, cada vez mais, um papel menos conteudista e mais voltado à formação social, crítica e humanista do profissional em pré-serviço.

Uma vez que temos vivenciado um confronto entre um modelo curricular de cunho conteudista e uma abordagem mais humanista, formadora de profissionais de perfil interdisciplinar, que nos permita trabalhar articulando múltiplos domínios do saber, parece-me ser a Transdisciplinaridade um veículo que nos permitirá interagir com os saberes (CELANI, *in* Signorini e Cavalcanti, 1998).

Celani (2001), ao discutir Transdisciplinaridade no contexto do ensino de inglês como língua estrangeira, mostra-nos que a visão de



Transdisciplinaridade implica uma visão de educação mais ampla, na qual o conhecimento se constrói na interação com a realidade.

Moran (2000: 12 – 13), com muita propriedade, pontua que ensinar e educar implicam posturas diferentes. No ensino, organiza-se uma série de atividades didáticas para ajudar os alunos a compreender áreas específicas do conhecimento. Na educação, o foco, além de ensinar, é integrar **ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação**<sup>3</sup>.

Em recente artigo – Dentre Tantos, Um Só Tema – (Folha de São Paulo, 15 de junho de 2006: p. A3), Horácio Lafer Piva, empresário, presidente do Instituto DNA Brasil e ex-presidente da FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo –, afirma que “*educação é começo, meio e fim. É a questão mais transversal em uma sociedade que se pretenda civilizada, democrática e próspera*”. Nesse sentido, entendo que somente por meio da educação atingiremos um patamar de desenvolvimento, que é crescimento com justiça social. Compartilho também da sua visão transversal da questão: assim como a educação deve atravessar os problemas que nos afligem cada vez mais em nossa vida cotidiana – como criminalidade, saúde, inserção do Brasil no cenário internacional –, assim também esses temas devem fazer parte de nosso cotidiano educacional: discutir e refletir acerca deles fará com que cada vez mais cidadãos se preocupem e ajam de maneira política e assertiva.

Dessa forma, enquanto educadores, não podemos fechar os olhos ao mundo que nos cerca e reduzirmos nossa prática ao paradigma vigente, que privilegia excelência lingüística. Precisamos trazer para a sala de aula questões do mundo, da vida cotidiana, da cultura, e, a partir desses elementos, juntos, construirmos, sob o nosso olhar, uma resposta;

---

<sup>3</sup> Grifo meu.

adotando uma posição reflexiva e crítica quanto a questões sócio-histórico-políticas com as quais lidamos diariamente.

Este trabalho nasceu, portanto, da preocupação em desenvolver junto aos discentes do Curso de Letras: Inglês, Língua Inglesa, modalidade Oral, Nível Intermediário da PUC-SP, temas que estivessem em sintonia com questões sociais que têm afligido a todos nós, indivíduos sócio-historicamente constituídos na contemporaneidade.

Isso nos leva ao objetivo central de nosso trabalho, que é o de discutir a contribuição da Transversalidade na formação crítica, reflexiva e humanista de alunos de Letras: Inglês, por proporcionar a esse aluno a oportunidade de trazer para a sala de aula questões que propiciem discussões que lhe digam respeito enquanto indivíduo constituído sócio-historicamente, bem como à sua comunidade e à sociedade como um todo, fazendo do espaço da sala de aula uma arena onde a troca de idéias, de posicionamentos e as discussões possam se colocar no lugar de um modelo de ensino centrado, principalmente, em conteúdo e habilidade técnica.

Nasce daí um objetivo correlato. Além de propiciar aos alunos do Curso de Letras: Inglês espaço para desenvolverem uma postura crítica, reflexiva e humanista frente ao mundo em que se inserem, desenvolvem, simultaneamente, habilidades comunicativas e lingüísticas. A crença na relevância da formação de professores de Letras é a mola propulsora na criação de um espaço de reflexão para professores em pré-serviço (alunos-professores) na sua ação como futuros educadores reflexivos, críticos e humanistas, capazes de trabalhar como coadjuvantes no processo de formação de cidadãos engajados e conscientes, partilhando a mesma postura.

Encontramos respaldo em Inoue (1999) que define Transdisciplinaridade como *oportunidade*, uma vez que a abordagem favorece convivência social, estimula troca de informações em busca da construção de conhecimento coletivo e compartilhado, evidencia a importância do professor como mediador e co-construtor do conhecimento do aluno. É, então, nessa interação entre o indivíduo, o espaço da sala de aula e o mundo em que se inserem que se dá a oportunidade de construção de conhecimento compartilhado, à qual Celani (op.cit.), justamente, se refere.

Essa noção do papel do professor como mediador e co-construtor do conhecimento, em um contexto em que a relação ensino/aprendizagem se dá na construção partilhada, é fundamental na formação do profissional em pré-serviço. Por conseguinte, uma coerência entre a formação recebida e sua prática profissional é esperada, ou seja, o princípio da simetria invertida.

Nesse sentido, adotamos aqui a posição de construirmos um currículo norteado por uma abordagem transdisciplinar, oferecendo oportunidades de inserir, na sala de aula, questões cotidianas do educando, indivíduo constituído nas coordenadas de tempo e espaço, transformando a sala de aula em foro de troca de idéias, tomadas de posição e discussões daí advindas, centrando essa abordagem em aprendizagem de habilidades e competências. Procuraremos responder, assim, às perguntas que seguem.

- Como se apresenta o discurso dos alunos do Curso de Letras: Inglês, nível Intermediário, Oral, em seus trabalhos finais?

- Quais são os indícios lingüísticos que marcam o discurso crítico, reflexivo e humanista?

Nesse viés, esta pesquisa se justifica, em primeiro lugar, pelo contexto institucional imediato, pois os cursos de licenciatura passam por reforma curricular, por determinação do MEC. Essa proposta contempla e enfatiza aspectos que vêm ao encontro daquilo que defendemos aqui: a formação global, articulada e humanista de profissionais críticos em sintonia com a sociedade contemporânea e o mundo em nosso entorno.

A pesquisa também se justifica no âmbito da Lingüística Aplicada, doravante LA, pois trata de uma abordagem no ensino de uma língua estrangeira – neste caso o Inglês – a alunos de um curso de Letras que, futuramente, serão também professores. Sabemos que a LA se preocupa, dentre outros aspectos, em estudar a linguagem, como produto cultural, sócio-historicamente constituída e seus problemas, bem como seu uso no mundo pelas pessoas. O estudo se insere, especificamente, em uma das linhas de pesquisa do programa de estudos pós-graduados em Lingüística Aplicada e Ensino da Linguagem (LAEL): Linguagem e Educação, assim como reflete preocupações concernentes ao grupo de pesquisa Inclusão Lingüística em Cenários de Atividades Educacionais (ILCAE), ao qual pertencço e cuja preocupação é a inclusão social-escolar de educadores e alunos pela perspectiva da linguagem e objeto de questionamento.

Neste estudo, entendemos linguagem como forma de ação, como forma de o indivíduo constituir-se e constituir o outro. É importante realçar aqui que a ação se dá, por esse viés, **na** e **pela** linguagem.

Um breve levantamento das dissertações e teses *on line* do programa revela pesquisadores preocupados com professores em pré-

serviço, como por exemplo Magali do Nascimento Paula, 2001, cuja pesquisa tem como objetivo específico analisar as representações sobre ensino-aprendizagem, com foco no papel do professor, de um grupo de alunas-mestras em uma universidade da rede particular da cidade de São Paulo; e Solange Terezinha Ricardo de Castro, 1999, cujo estudo objetiva contribuir para a compreensão do processo de investigação, avaliação e transformação das ações instrucionais de duas professoras de Inglês de um determinado curso de Letras. Também Sílvio Tadeu de Oliveira, 2004, desenvolve estudos acerca das representações de professores em pré-serviço sobre o uso do computador em um curso de Letras. Entretanto, nenhum dos trabalhos citados une formação reflexivo-crítica e novas abordagens na construção de currículos.

Assim, esperamos que o estudo desenvolvido possa contribuir com a Abordagem Transversal ainda pouco explorada num contexto de ensino superior e que possa ser utilizado na construção de novos conhecimentos e na aquisição de habilidades e competências que consideramos essenciais para o exercício de plena cidadania.

Assim sendo, programamos para este trabalho uma divisão que contemple, além desta introdução:

Capítulo I – Fundamentação Teórica, em que são trabalhadas questões que alicerçam a análise;

Capítulo II – Metodologia, em que são descritos os procedimentos adotados nesta pesquisa;

Capítulo III – Análise dos Dados levantados durante as aulas ministradas pelo pesquisador na disciplina de Língua Inglesa, Modalidade Oral, Nível Intermediário.

Concluimos o trabalho com nossas considerações finais, referências bibliográficas e um anexo em que os seminários analisados no estudo são apresentados.

## **CAPÍTULO I**

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, discutiremos noções de Transversalidade, bem como a teoria de Ensino-Aprendizagem que norteia esta dissertação. Discutiremos também o papel da crítica, da ética e da formação de valores e sua relevância na formação do professor de Inglês em pré-serviço, por coadunarem-se com as diretrizes de pensamento da Universidade, locus desta pesquisa.

É importante lembrarmos que, ao longo da trajetória da Lingüística, muitas têm sido as teorias que nortearam nossa maneira de olhar e entender a linguagem. Desde a época de Saussure até os dias de hoje, muitos foram os paradigmas que se propuseram a abordar problemas de linguagem e buscar diferentes maneiras de solucioná-los. Neste trabalho, a linguagem será vista por meio de uma perspectiva bakhtiniana, por acreditarmos que nos constituímos na e pela linguagem.

Da mesma forma, muitas foram as teorias de ensino-aprendizagem que, norteadas pelos paradigmas de linguagem, buscavam aprimorar e solucionar questões relativas a aprendizagem. Podemos destacar, por exemplo, os modelos Positivista, no qual somente o externo é observável e tudo pode ser analisado e previsto; Humanista, cujo foco principal recai sobre o aluno e cuja valorização do contexto é bastante destacada – neste paradigma, o indivíduo passaria por oito estágios maturacionais, por meio de sua relação com o mundo e de seus sentimentos; Cognitivista, cujo foco principal está nos processos mentais e sua preocupação está nas etapas de desenvolvimento e maturação do aluno; e Sócio-Interacionista, cujo foco recai sobre a interação – significativa e negociada. Aqui o professor é visto como mediador das interações e o aluno como participante ativo do processo, trazendo consigo sua realidade para a sala de aula, e o ensino/aprendizagem se dá por meio

da mediação de conhecimentos. É precisamente esta última que serve de esteio para nossas reflexões durante o percurso deste trabalho.

Passaremos, em seguida, às considerações teóricas, em que serão discutidas a abordagem Transversal, a teoria de aprendizagem em que este trabalho se embasa, bem como aspectos que dizem respeito à Ética, formação de valores e reflexão e seus papéis na formação do professor.

## 1.1. TRANSVERSALIDADE

A escolha pelo enfoque Transdisciplinar e não Interdisciplinar deste trabalho apoia-se nos considerandos de Celani (1998: 131 – 2), pois:

*em uma postura multi / pluri / interdisciplinar, disciplinas plurais colaboram no estudo de um objeto, de um campo, de um objetivo (Durand, 1993) em uma situação de **integração** (...). Uma visão transdisciplinar, no entanto, tenta destacar nessa colaboração de disciplinas um **fio condutor** e até mesmo uma filosofia epistemológica, a “filosofia” da descoberta. A visão transdisciplinar evoca modificações de percepção mais do que mudanças de fundo; mas as novas percepções levarão a mudanças de fundo radicais (Proust, 1993; Guattari, 1992.) Transdisciplinaridade envolve mais do que a justaposição dos ramos do saber. Envolve a **coexistência** em um estado de **interação dinâmica** (...).*

Esse é exatamente o foco de interesse nesta pesquisa: proporcionar aos professores em pré-serviço oportunidades de integrar ao seu estudo de inglês como língua estrangeira questões de relevância pessoal / social que levem à reflexão. O processo reflexivo evocará mudanças na percepção de um dado problema. Essas mudanças, por sua



vez, poderão levar nossos alunos a passar por mudanças de fundo – o que é fundamental no processo de formação de um indivíduo reflexivo, crítico e atuante nos dias de hoje.

Celani (2001) afirma que a função da Transversalidade, colocada em prática tendo em vista os Temas Transversais, é a de integrar temas de relevância (Ética, Cidadania, Diversidade Cultural e outros) ao currículo. Se nos referimos à Ética, Cidadania, Diversidade Cultural, estamos, conseqüentemente, tratando de formação de valores e relacionando-os com o mundo. Desta forma, conforme nos diz a autora, os Temas Transversais permeiam a prática educacional, sendo que o que subjaz à noção de Transversalidade é a maneira de ver disciplinas como uma forma mais ampla de compreendermos a sociedade, a natureza e o comportamento humano.

Paralelamente, Inoue (1999) nos apresenta a Transversalidade não como uma disciplina ou tipo de currículo, mas como uma **oportunidade**. Se virmos oportunidade como uma circunstância adequada ou favorável, temos aí um espaço em que se dá a construção do conhecimento. Assim, a abordagem transversal tece uma rede entre participantes e a realidade social, na qual os primeiros assumem o papel de agentes.

Por outro lado, os Temas Transversais podem ser vistos como *“um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar”* (YUS, 1998: 17). Como não estão ligados a nenhuma disciplina especificamente, podem ser considerados comuns a todas, e tratados transversalmente em um currículo geral.

Carneiro et al (2003: 14) pontuam, de maneira a compreendermos melhor a noção de transversalidade, os significados da palavra disciplina. Além de significar matéria, conteúdo de ensino, significa

também rigor, ordem. Como verbo – disciplinar –, admite os significados de fazer obedecer ou fazer ceder. O sentido de “rigidez” pode ser muito útil para compreendermos a proposta transversal, cujo sentido é inverso ao da disciplina: *não é uma matéria e não implica rigidez* (idem, ibidem: 15).

Os Temas Transversais surgiram oficialmente na Espanha, em 1992, (de onde o governo brasileiro retirou seu modelo para a reforma curricular) nos decretos de desenvolvimento da Lei de Ordenamento Geral do Sistema Educacional, e, no Brasil, foram oficialmente incorporados aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – em 2000.

Reproduzimos, abaixo, diagrama (YUS, 1998: 35) em que o autor agrupa, por seu conteúdo central, os principais eixos dos temas:

Tabela 1

<b>Temas Relacionados com a Saúde</b>	<b>Temas Relacionados com o Meio</b>	<b>Temas Relacionados com a Sociedade</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação para a saúde</li> <li>• Educação sexual</li> <li>• Educação do consumidor</li> <li>• Educação para o trânsito</li> <li>• Educação ambiental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação ambiental</li> <li>• Educação do Consumidor(a)</li> <li>• Educação para a paz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação sexual</li> <li>• Educação para a paz</li> <li>• Educação para o trânsito</li> <li>• Educação para a igualdade</li> </ul>

Os Temas Transversais também são apresentados nos PCN (BRASIL, 2000) em eixos: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Saúde, Orientação Sexual, escolhidos a partir dos seguintes critérios: urgência nacional, abrangência nacional, possibilidade

de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, bem como para favorecer a compreensão da realidade e a participação social.

Para esta pesquisa, o critério de seleção do tema partiu de uma reflexão sobre discussões resultantes de etapas de uma unidade elaborada à luz de uma abordagem Transversal, que será detalhada mais à frente, no capítulo de Metodologia. Neste sentido, o enfoque dado refletiu um tema relacionado com a sociedade, mais especificamente o da educação para a igualdade.

Pujol e Sanmartí (apud YUS, 1998: 27) acrescentam que a integração de conteúdos transversais no currículo não pode simplesmente ser reduzida a acrescentar considerações éticas no começo ou no final de um tema. (...) *“Deve-se levar em conta que para educar ambientalmente não se pode limitar a dar alguma informação específica complementar, fazer algum trabalho de campo num meio problemático ou dar pautas de comportamento”*.

Yus (op.cit.), por sua vez, aponta que, no que diz respeito ao conteúdo social dos temas transversais, devemos considerar três níveis: um teórico, que nos permite conhecer e analisar os fatos, situações e problemas; um de caráter social, que nos remete às maneiras de atuar nos contextos em que conhecemos e vivemos, mas também reconhecendo razões que influem nesses modos de atuação; e, outro, de caráter pessoal, que nos ajuda a reconhecer o que sentimos, cremos, valorizamos.

Há que se destacar também a própria condição da abordagem transversal, que propicia *“tratamentos completos desde a interdisciplinaridade à globalização, ou inclusive quando esses fazem parte de uma única área disciplinar”* (YUS, 1998: 170).

Tendo como base princípios de enfoque construtivista, Yus nos mostra que a Transversalidade converge de maneira enriquecedora para a teoria da aprendizagem significativa. Nesta, o que é aprendido deve fazer sentido em contexto social.

O fato de os alunos atribuírem significados aos conteúdos de aprendizagem a partir de seus próprios esquemas de conhecimentos prévios nos leva à teoria sócio-construtivista. Em uma abordagem sócio-construtivista, *“a aprendizagem é um processo pessoal, em que o indivíduo constrói conhecimentos ou atitudes em virtude de um processo ativo de interação entre o novo conhecimento ou atitude e o(s) que já possui”* (YUS, op.cit.: 181).

Em outras palavras, a aprendizagem não depende exclusivamente do nível de desenvolvimento prévio dos alunos, mas da existência de conhecimentos prévios pertinentes, que passam a atuar como mediadores entre as estratégias ou atividades didáticas e os resultados da aprendizagem. Nesse contexto, para que a aprendizagem se dê, Yus (op. cit.:179) nos aponta alguns aspectos que devem ser levados em conta:

- o novo conteúdo deve ser potencialmente significativo;
- o aluno demonstra uma atitude favorável, seja ela motivação ou interesse, pelo que vai aprender;
- a ecologia da aprendizagem, que inclui elementos cognoscitivos (crenças), bem como outros, relacionados aos campos dos sentimentos, percepções, influências emotivas do ambiente da aprendizagem.

A aprendizagem mais significativa faz com que os conteúdos abordados acabem por fazer com que os temas transversais constituam o indivíduo.

Passamos, assim, a fazer nossas considerações a respeito da teoria de ensino/aprendizagem que pode abarcar essa aprendizagem mais significativa.

## 1.2. SÓCIO-INTERACIONISMO

O sócio-interacionismo é uma teoria de aprendizagem cujo foco está na interação. Segundo ela, a aprendizagem se dá em contextos históricos, sociais e culturais e a formação de conceitos científicos se dá a partir de conceitos cotidianos. Desta forma, o conhecimento real do aluno é ponto de partida para o conhecimento potencial, considerando-se o contexto sócio-cultural.

No início do século XX, Lev Vygotsky, tendo como base a teoria Marxista, buscava reformular a psicologia por meio de uma abordagem que permitisse entender as relações entre o(s) indivíduo(s), suas funções psicológicas superiores e seu contexto social. Seus achados revolucionários propõem uma situação de ensino/aprendizagem em que o indivíduo aprende por meio de sua inserção na sociedade, de sua interação com outros indivíduos; o contexto social é o lugar onde se dá a construção do conhecimento mediado. O autor criou o conceito de mediação para toda atividade humana. Assim, temos a tríade Vygotskyana sujeito-objeto-instrumento. *“A ação instrumental é central em seu pensamento”* (BRUNER, 1983: 3 apud Newman e Holzman, 1993: 52-53), ação que usa tanto instrumentos físicos como simbólicos para atingir seus fins. Para definir instrumento, vejamos o que Vygotsky (2003: 70) tem a dizer:

*Apoiando-se no significado figurativo do termo, alguns psicólogos usaram a palavra “instrumento” ao referir-se à função indireta de um objeto como meio de realizar alguma atividade. (...) Expressões como “a língua é o instrumento do pensamento” são, comumente,*

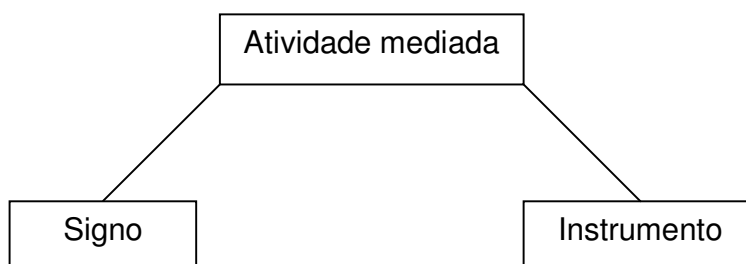
*desprovidas de qualquer conteúdo definido e quase nunca significam aquilo que elas realmente são: simples metáforas e maneiras interessantes de o fato de certos objetos ou operações terem um papel auxiliar na atividade psicológica.*

*Por outro lado, tem havido muitas tentativas de se dar a tais expressões um significado literal, igualando o signo com o instrumento. (...)*

*(...) a analogia entre signo e instrumento proposta por mim é diferente das duas abordagens discutidas acima. (...) a analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza.*

Reproduzimos abaixo diagrama de Vygotsky (2003: 71) que resume a afirmação acima:

Figura 1



Quanto ao método do instrumento-e-resultado, “Vygotsky tem um propósito no sentido marxista e não (...) no sentido instrumentalista. A rejeição por Vygotsky da noção metodológica causal e/ou funcional de instrumento **para** um propósito ou resultado em favor da noção dialética do instrumento-e-resultado no estudo da psicologia humana é nova e revolucionária” (NEWMAN e HOLZMAN, 1993: 53-54). Essa diferença entre noção instrumento **para** resultados e instrumento-**e**-resultado resume seu rompimento radical com o dualismo em direção ao monismo de Spinoza, e é fundamental no pensamento Vygotskyano.

Volto-me, agora, para a descoberta psicológico-metodológica mais importante de Vygotsky: a Zona de Desenvolvimento Proximal, doravante ZDP, e para a diferença entre aprendizagem e desenvolvimento.

À guisa de esclarecimento, citamos –

*Investigando a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky fez a observação mais corriqueira (mas nem por isso insignificante) que se determinarmos o nível de desenvolvimento da criança com base nas observações do que ela pode fazer independentemente (de outros), de fato estaremos considerando somente aquilo que já está amadurecido (NEWMAN e HOLZMAN, 1993: 72);*

– o que, segundo Vygotsky, seria totalmente inadequado.

*O psicólogo não deve limitar sua análise a funções que já amadureceram. Deve considerar aquelas que estão em processo de amadurecimento (...). Deve considerar não somente o nível atual de desenvolvimento, mas a **zona de desenvolvimento proximal** (VYGOTSKY, 1987 apud Newman e Holzman, 1993: 72).*

Essa descoberta, oriunda das preocupações de Vygotsky com a relação entre processos “maduros” – nível de desenvolvimento real, que caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente – e “em amadurecimento”, ou ainda, a relação entre o que a criança pode fazer sozinha e o que pode fazer em colaboração com outros – um adulto, ou em colaboração com companheiros mais capazes –, foi fundamental para definir a ZDP. “A criança – e o resto de nós, neste particular – só pode imitar o que está no alcance de seu nível de desenvolvimento (a ZDP)” (NEWMAN e HOLZMAN, 1993: 73). “Elas imitam o que estão em processo de aprender” (BLOOM, HOOD e LIGHTBOWN, 1974 apud Newman e Holzman, 1993: 73). “A ZDP caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VYGOTSKY, 2003: 113).

A ZDP, sem dúvida, foi uma descoberta importante de Vygotsky enquanto unidade adequada de estudo para a compreensão das atividades exclusivamente humanas, ou seja, da aprendizagem e do desenvolvimento e de sua relação e, implicando conseqüentemente, a maior parte das atividades mentais.

Convém lembrarmos que, para Vygotsky, a mente só é compreensível historicamente porque é histórica. *“Ela é literalmente criada ou produzida através da participação em (e da interiorização de) formas de atividade socioculturais-históricas”* (NEWMAN e HOLZMAN, 1993: 82).

Vygotsky não define formalmente conceitos espontâneos e conceitos científicos. Para ele, nada é *“uma coisa-em-si”*; nesse sentido, nada é definido. Determina-se o que alguma coisa é por seus inter-relacionamentos – com outros sistemas, processos e conceitos. Entretanto, para Newman e Holzman, é possível caracterizar esses dois tipos de conceito:

*Conceitos científicos, tipicamente, são aprendidos no ambiente escolar como parte de um sistema de conhecimento; têm definições verbais explícitas; sua aprendizagem se faz conscientemente; são ensinados no contexto de tópicos acadêmicos (...). (...) Conceitos espontâneos (às vezes chamados de ordinários), são os que a criança aprende no curso de sua vida diária. Sua aprendizagem, em geral, não é feita conscientemente; a criança usa tais conceitos com facilidade e sem qualquer consciência que existe uma coisa chamada “conceito”* (1993: 77).

Cabe aqui ressaltar a importância do papel do professor como mediador e co-construtor no processo de ensino/aprendizagem e construção do conhecimento do aluno. O processo pelo qual um adulto ajuda uma criança a desempenhar uma tarefa além de sua capacidade



passa a ser chamado, por vários autores, em meados dos anos 70, de “andaime”. Vygotsky atribui o nível maior de consciência dos conceitos científicos ao fato de serem produzidos em “cooperação sistemática” entre professor e aluno. Para ele, a formação de um conceito é uma atividade socio-cultural-histórica, que conteria a chave para o desenvolvimento mental. Embora se movam em direções opostas, *“o desenvolvimento de um conceito é necessário para o desenvolvimento de outro e também leva a seu próprio desenvolvimento ulterior”* (VYGOTSKY, 1987 apud Newman e Holzman, 1993: 81).

Vygotsky (1987), além disso, aponta para a importância desse processo no que diz respeito a linguagem e fala. Para ele, A aquisição de um vocábulo novo pela criança não é sedimentação de um conceito, mas apenas o início do seu desenvolvimento. Seu significado é um processo ativo, básico e decisivo no desenvolvimento do pensamento e da fala da criança.

Com base nessa descoberta, Hood, Fiess e Aron observam que a relação entre conceitos espontâneos e científicos é dialética, e nela o instrumento [-e-resultado] psicológico da linguagem é tanto redefinidor como a redefinição do conceito. O paradoxo está em que, usando a linguagem, não estamos somente “fazendo linguagem”, mas reorganizando as atividades em que estamos engajados – sendo uma delas a própria atividade de linguagem.

Paralelamente, Tharp e Gallimore (1988) vêem a criação da ZDP em ambientes educacionais como de fundamental importância para o bom ensino. Para eles o ensino tem como meta auxiliar o desempenho por meio da ZDP. Assim, o ensino ocorre quando se oferece assistência a pontos na ZDP em que o desempenho demanda assistência. Sua abordagem leva em consideração não apenas os aspectos psicológicos, mas o contexto social da interação:

*Levar o contexto a sério significa tratar a ZDP como mais do que um fenómeno psicológico. Para uma ZDP ser criada, é preciso haver uma atividade conjunta que crie um contexto para a interação professor-aluno (NEWMAN e HOLZMAN, 1993:89).*

Assumimos as palavras finais de Newman e Holzman (1993) em que vêem o psicólogo revolucionário (e, paralelamente, o educador) como alguém que deve organizar ZDPs: ambientes que aproveitem ao máximo a apresentação do menos amadurecido e a aprendizagem do grupo, e, portanto, da aprendizagem que conduz ao desenvolvimento.

Nessa perspectiva, vemos a Transversalidade como elemento motor ao propiciar ambientes em que temas como ética, consumo, trabalho, dentre outros, fomentam discussões sobre os quais faremos algumas considerações.

### **1.3. ÉTICA**

Uma pesquisa que propõe outra abordagem de ensino, cuja preocupação principal recai no exercício da cidadania e discute questões relacionadas a ela por meio de temas transversais, não poderia deixar de mencionar uma questão central a essas preocupações: a Ética.

A ética pode ser diferenciada de acordo com diferentes épocas: a Antiguidade, as Idades Média e Moderna, a época contemporânea.

Para nos referirmos aos diferentes conceitos de Ética, examinaremos, inicialmente, o termo enquanto suas acepções dicionarizadas para, então, aludirmos a alguns pensadores.

Por ser um termo bastante abrangente e usado com o mesmo sentido de *moral* no senso comum, remetemo-nos a acepções de Ética segundo os dicionários Aurélio, Houaiss, Webster, Oxford, Robert, (nessa ordem), bem como a de um dicionário de Filosofia:

**Ética** pode ser definida como **1.** *parte da filosofia pela investigação dos princípios que motivam, distorcem, disciplinam ou orientam o comportamento humano, refletindo esp. a respeito da essência das normas, valores, prescrições e exortações presentes em qualquer realidade social* **1.1** *em doutrinas racionalistas e metafísicas, estudo das finalidades últimas, ideais e, em alguns casos, transcendentais, que orientam a ação humana para o máximo de harmonia, universalidade, excelência ou perfectibilidade, o que implica a superação de paixões e desejos irrefletidos* **1.2** *no empirismo, materialismo ou positivismo, estudo dos fatores concretos (afetivos, sociais etc) que determinam a conduta humana em geral, estando tal investigação voltada para a consecução de objetivos pragmáticos e utilitários, no interesse do indivíduo e da sociedade* **2.** *conjunto de regras e preceitos de ordem valorativa e moral de um indivíduo, de um grupo social ou de uma sociedade (é. Profissional) (é. Psicanalítica) (há é. na Universidade)* (HOUAISS, 2001: 1271).

*s.f.* Estudo dos juízos de apreciação referentes à conduta humana suscetível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, seja relativamente à determinada sociedade, seja de modo absoluto (Novo Aurélio, 1988).

**Ethic** *n.* [Fr. *Éthique*; L. *Éthica*; Gr. *Ēthiquē*, ethical (*art*); see *ethical*.] Ethics or a system of ethics.

**Ethics**, *n. pl.* 1. [*construed as sing.*] the study of standards of conduct and moral judgement, moral philosophy.

2. [*construed as sing.*] a treatise on this study; a book about morals.

3. the system or code of morals of a particular philosopher, religion, group, profession, etc (Webster's 2nd Edition, 1979) .

## Éthique

*n.f. et adj.* (XIII<sup>e</sup>; L. *Éthica*; Gr. *Ēthiquē* de *ethos* <<mœurs>>).

1.n.f. *Philo.* Science de la morale; art de diriger la conduite. V. **morale**. << *L'éthique bougeoise ne derive pas de la Providence: ses règlements universels et abstraits sont inscrits dans lés choses*>> (Sartre) – Ouvrage de morale. (Petit Robert, 1984).

**Ética:** *Ciência que tem por objetivo o juízo de apreciação, enquanto este se aplica à distinção do bem e do mal.*

## CRÍTICA

*Historicamente a palavra Ética foi aplicada à Moral sob todas as suas formas, quer como ciência, quer como arte de dirigir a conduta. “A Ética política tem dois objetivos principais: a cultura da natureza inteligente, a educação do povo.” Diderot, Opiniões dos antigos filósofos, em Littré V<sup>o</sup>. “Philosophia moralis sive Ethica est scientia practica, docens modum quo homo libere actiones suas ad legem naturae componere potest.” Wolff, Ethica I, 1. Mesma significação no nome de Sociedades éticas (Ethical societies) inglesas e americanas. Ampère aplicou esta palavra, pelo contrário, à moral descritiva (ciência dos costumes) em oposição à moral prescritiva (ciência do que é preciso saber) à qual ele dava o nome de Telesiologia (Ensaio sobre a filosofia das ciências, 2<sup>a</sup> parte, seq. C, n<sup>o</sup> 3 e 4. Spencer entende da mesma maneira a Ética como um fragmento de um todo de que ela é inseparável e que é o estudo da conduta universal (Data of Ethics, cap. I). Daí resulta que no uso vulgar esta palavra seja utilizada tanto num sentido como no outro e o mais das vezes com o mesmo sentido vago que a palavra moral.*

*Parece que há três conceitos distintos a separar:*

*1º A Moral, quer dizer, o conjunto das prescrições admitidas numa época e numa sociedade determinadas, o esforço para conformar-se a essas prescrições, a exortação a segui-las.*

*2º A ciência que de fato tem por objeto a conduta dos homens (ou mesmo, segundo Spencer, dos seres vivos em geral), abstração feita dos juízos de apreciação que dirigem os homens nessa conduta. Propomos chamá-la Etografia ou Etologia.*

*3º A ciência que toma por objeto imediato os juízos de apreciação sobre os atos qualificados como bons ou maus. É o que propomos chamar de Ética. Com efeito, qualquer hipótese que se adote sobre a origem e a natureza dos princípios da moral, é certo que os juízos de valor que tratam da conduta são fatos cujas características cabe determinar e que o estudo da conduta não pode ser substituído pelo estudo direto destas, porque a conduta dos homens nem sempre é conforme com seus próprios juízos sobre o valor dos atos. Sem dúvida acontece que, de fato, as questões de Moral e as de Ética, assim definidas, sejam freqüentemente misturadas, mas isso não exclui uma distinção muito nítida das suas definições (LALANDE, 1999: 349).*

Essa multiplicidade de definições de Ética refletem seu papel dinâmico ao longo da História. Para os gregos, relacionava-se à racionalidade e liberdade, à capacidade de pensarmos e agirmos politicamente; na Idade Média, aos princípios norteadores do Cristianismo; na Idade Moderna, ao labor e à valorização da capacidade de trabalho. Na contemporaneidade, assistimos a um período pautado pela ausência de paradigmas éticos, no qual o individualismo se sobrepõe à liberdade e solidariedade.

Entre pensadores, mais especificamente filósofos da linguagem, a ética pode ainda ser definida segundo Vasquez (2003: 23) como sendo “a teoria ou ciência do comportamento moral em sociedade”. Em outras palavras, é ciência de uma forma específica de comportamento humano.

Rajagopalan (2003) nos aponta o fato de não serem levantadas questões de ordem ética quando uma língua natural está em pauta, o que se deve ao fato de a língua ser considerada um fenômeno “*natural*” (idem, ibidem: 15). Porém, e se considerarmos a língua um fato social, produto de ações de seres humanos organizados em sociedade?

Rajagopalan (ibidem: 22) ajuda a responder a questão acima ao afirmar: “*Estamos, em outras palavras, no terreno da sociologia do conhecimento, e não mais no da epistemologia do saber. Ao perguntar quais as considerações éticas, ideológicas e políticas que subjazem a determinadas posturas teóricas, estamos em verdade inquirindo as condições em que o novo “saber” se produz e reproduz. Estamos procurando entender, entre outras coisas, quais os recortes que o novo saber efetua, e ao fazer isso, quais exclusões ele legitima (...).*”

No item 1.2 deste capítulo, ao apontar a diferença entre noção instrumento **para** resultados e instrumento-**e**-resultado, é importante apontar para o fato que Vygotsky resume seu rompimento radical com o dualismo, e que esse rompimento é fundamental para a compreensão de seu pensamento.

Tal rompimento se dá em virtude de uma posição filosófica monista, adotada por Vygotsky, tendo como base Baruch de Spinoza. Para Spinoza, por exemplo, não existe divisão entre “razões do coração” e “razões da razão”. Para ele, Deus é tanto a Razão – o Logos – como também é o Coração – o Amor. Ou, parafraseando Albert Schweitzer “o Amor é a culminância da Razão”.

Spinoza define Deus por meio da verdade. “*Verdade é a essência das coisas percebidas por algum ser consciente. Verdade é, pois, a harmonia entre uma realidade objetiva e o reflexo que esse objeto projeta no sujeito consciente e pensante*” (SPINOZA, 2002: 19). (...) “*Essência (...)*

*é aquilo que uma coisa é em sua íntima e última natureza, e não o que ela parece ser em suas manifestações externas e perceptíveis” (Idem, ibidem). “(...) Dizemos ‘essência’ e não ‘essências’, porque, em última instância, há uma só essência, embora revelada em existências múltiplas (...)” (Ibidem, 20).*

Para o autor, a essência única tem, entre os homens, inúmeros nomes, mas não pode essencialmente ser considerada nominável, pois somente os indivíduos podem ser nominados ou definidos. A essência é universal, absoluta e infinita e, por essa razão, não pode ser definida, pois definir significa por “fines”, ou limites. *“Essa essência una, absoluta, universal, infinita, não é, todavia, uma substância inerte e passiva, mas uma força viva e ativa; ela é a Vida, a Inteligência, a Consciência, a Razão, o Espírito em grau ilimitado. E, como tal, não pode a infinita essência deixar de ser criadora, eternamente ativa, e jamais passiva” (Idem, ibidem).*

Uma vez que a infinita essência – Deus – jamais é passiva, dela derivam efeitos múltiplos e incessantes. Ser Criador é uma característica intrínseca a Deus. Se não fosse, seria um Deus inerte, passivo, em outras palavras, a negação de si, um não-Deus. Entretanto, embora infinito em sua essência, Deus é finito em suas manifestações. Por ser essencialmente infinito, Deus é existencialmente finito, pois, se, em seus efeitos, Deus se revelasse de maneira total e absoluta, equivaleria à criação de um novo Deus, e ao esgotamento toda sua potencialidade em um ato único.

A compreensão – ou conhecimento nítido – de Deus é fundamental para a compreensão da filosofia de Spinoza e do monismo, já que o panteísmo nega a transcendência, afirma a imanência de Deus em todas as coisas e não faz distinção entre Deus e o mundo; o dualismo afirma a transcendência, mas nega a imanência, estabelecendo uma

separação entre Deus e o mundo. O monismo, porém afirma a transcendência e a imanência de Deus no mundo, destacando uma distinção entre causa e efeito, mas não uma separação entre eles:

*Deus não está fora do mundo, nem o mundo está fora de Deus – mas Deus não é o mundo, nem o mundo é Deus*  
(Idem, ibidem: 23).

Spinoza nega que os conceitos de pessoa tradicionalmente conhecidos entre os homens – como pessoa, personalidade e liberdade – possam ser aplicados a Deus, por ser Deus a Realidade Universal, a Substância Cósmica, a Consciência Infinita e, fora dele, tudo ser individual e finito. Os atributos de pessoa e liberdade, por serem derivados de seres individuais – em outras palavras, o homem – não podem ser aplicados a Deus. O homem é finitamente pessoal, individualmente consciente, relativamente livre. Ao Infinito e Absoluto nada que seja finito, individual e relativo pode ser aplicado. O filósofo argumenta que, se um triângulo ou um círculo filosofassem sobre Deus, aplicariam a ele suas características (triangular, circular) de maneira infalível. Assim, é natural que o homem atribua a Deus o que ele (homem) considera possuir de mais perfeito – sua personalidade, caracterizada pela consciência e liberdade individuais –, porque o indivíduo cognoscente atribui ao objeto cognoscendo o que ele mesmo possui de melhor.

Dessa forma, se um ser individualmente pessoal, consciente e livre tenta conhecer a Deus, universalmente pessoal, consciente e livre, só o conhece como individualmente pessoal, consciente e livre. Para quem compreende o verdadeiro sentido da palavra “Substância” de Spinoza, fica claro que Deus não pode ser dotado de personalidade, consciência e liberdade no sentido tradicional – e humano – desses termos, pois tal definição significaria finitizar o Infinito, relativizar o Absoluto, temporalizar o Eterno. Ou seja, negar a Deus sua realidade.



Spinoza compreende a Ética na sua perfeição máxima, não como um ato volitivo, mas como uma compreensão racional. Para ele, a Ética não nasce da convivência social, mas sim da inteligência, da vontade e da razão. Nesse sentido, o homem ético deve harmonizar seu agir com o seu ser. Segundo esse pensar, o homem, ao compreender sua identidade essencial com o Infinito (Deus), faz a sua atividade existencial coincidir com sua realidade essencial.

*A ética racional é a proclamação da suprema e definitiva liberdade do homem (Ibidem, 37).*

*Pela ignorância, os sentidos nos mantêm na inconsciência da nossa escravidão.*

*Pela ciência, o intelecto nos torna conscientes da nossa escravidão.*

*Pela sapiência, a razão nos liberta da escravidão. (Ibidem, 32)*

Vygotsky rompe cabalmente com o dualismo – do pensamento e do significado, da unidade do interior e do exterior – em favor de um monismo que obriga o dualismo do pensamento cartesiano, fundador de boa parte do pensamento ocidental e do pensamento sobre o pensamento a abrir caminho para um monismo histórico radical, que “*nos deixa com os seres humanos histórico-dialéticos criadores de significado/criadores de linguagem-pensamento*” (NEWMAN e HOLZMAN, 2002: 136). Ora, essa é uma visão extremamente libertadora, que nos possibilita acesso à *verdade* por nós mesmos – é a razão que, pelo conhecimento da liberdade, nos traz a grande liberdade – a “*gloriosa liberdade dos filhos de Deus*” (SPINOZA, 2002: 32).

Ao interpretarmos Ética como compreensão racional, estamos entendendo a ação harmônica do homem com seu agir, no qual faz coincidir sua atividade existencial com sua realidade essencial. Isso nos remete a um direito natural, que é o direito do homem viver em uma sociedade democrática e igualitária.

Discutida a questão de ética como uma construção racional, achamos importante pontuar a posição de Rajagopalan (op.cit.), que se preocupa com o estudo da linguagem e sua relação com a ética. O autor aponta que não existe o que se costuma chamar de linguagem natural, uma vez que ela é um fenômeno ideológico e, portanto, associada a ética.

Apoiamo-nos, ainda, no fato de que, historicamente, grupos populacionais foram intermitentemente alijados de seu direito de usufruir das benesses sociais. Assim, hodiernamente, as sociedades têm trabalhado para garantir a tais grupos seus direitos naturais.

Passamos, assim, a fazer nossas reflexões sobre a premente necessidade de que tais fatos sejam considerados para que a cidadania possa ser exercida em sua plenitude.

#### **1.4. INCLUSÃO**

Vivemos um momento paradigmático, em que a aprendizagem de conteúdos não garante, em si apenas, a formação de um profissional atuante em tempos de pós-modernidade. A formação contemporânea deve contribuir para a construção de um sujeito cuja ação social seja refletida em seu agir, em sua fala, bem como em sua atuação profissional.

Lembramos aqui que o quadro sócio-econômico brasileiro clama por igualdade social. Em 1996, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação apresentam ao país os Parâmetros Curriculares Nacionais, nos quais aparecem os Temas Transversais associados às áreas de interesse comum na escola. Com os PCN vemos a aprendizagem passar a ter por

base o ensino por competências, pondo fim a um ciclo em que tinha por base o ensino de conteúdos com um fim em si mesmos.

Como já mencionamos anteriormente, os temas transversais – ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural e educação, trabalho e consumo – são coadjuvantes no processo de construção do conhecimento em busca da cidadania. Em seu livro *Transversalidade e Inclusão: desafios para o educador* (CARNEIRO, R., ABAURRE, SIMÃO et al, 2003: 13), vemos que “(...) *uma instituição de ensino deve, numa visão atualizada, inserir em seus projetos e dinâmicas todas as questões sociais que pulsam na sociedade*”. E também que “(...) *o desenvolvimento da cidadania é hoje o principal objetivo da escola*”.

O desenvolvimento da cidadania pode ser associado como sendo o principal objetivo da escola com o educador Paulo Freire que, em sua *Pedagogia da Autonomia* (1996), nos diz que ensinar exige apreensão da realidade, respeito à cidadania do ser do educando, convicção que nos leva a crer que a mudança é possível:

*(...) No mundo não sou apenas objeto da História, mas seu **sujeito** igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, **constato** não apenas para me **adaptar**, mas para **mudar*** (FREIRE, 1996: 77).

É com o intuito de mudar que novas propostas surgem, rompem paradigmas em vigência e se tornam novos paradigmas.

Parece-nos bastante relevante mencionarmos Marcondes (in Brandão, 1999: 20 - 21), que nos assevera:

*A modernidade se caracteriza por uma ruptura com a tradição que leva à busca, no sujeito pensante, de um novo ponto de partida alternativo para a construção e justificação do conhecimento. O indivíduo será, portanto, a base deste novo quadro teórico, deste novo sistema de pensamento. É precisamente nisto que consiste o*

*paradigma subjetivista na epistemologia. Este paradigma epistemológico é crítico, exatamente na medida que é reflexivo, isto é, em que é capaz de submeter esta razão a um exame permanente, garantindo o seu bom funcionamento, e evitando assim que se repitam as falhas da Ciência clássica, cujos modelos explicativos se revelaram falsos. (...) (...) O centro do sistema de conhecimento não é mais o real, mas sim o sujeito.*

Por ser central, a formação crítico-reflexiva do sujeito é fundamental para sua inserção e ação no mundo. Trata-se, portanto, de uma inclusão efetiva de todos, para que possam ter voz nas diversas práticas sociais nas quais se inserem. Se o indivíduo tem a possibilidade de exercer seu poder de agência, ou seja, de transformação de si mesmo, das práticas sociais em que se insere e do mundo, ele está, efetivamente, inserido na sociedade e conseqüentemente exercendo seus direitos de cidadão.

Trabalhadas as principais questões teóricas que embasam a nossa análise, passaremos a elucidar nossos passos na condução deste estudo.

## **CAPÍTULO II**

### **METODOLOGIA DE PESQUISA**

## 2. METODOLOGIA DE PESQUISA

Exporemos, neste capítulo, fundamentalmente, nossos procedimentos metodológicos adotados na condução deste estudo. Além disso, faremos algumas observações sobre os participantes da pesquisa – o professor e os alunos envolvidos –, o contexto da pesquisa – caracterização da disciplina lecionada pelo professor, o contexto do ensino-aprendizagem –, o instrumento e a coleta de dados, o desenvolvimento da unidade de abordagem transversal, assim como as implícitas categorias de análise lingüística.

### 2.1. PROCEDIMENTOS

Esta pesquisa é qualitativa na forma como trata os dados. Este procedimento se justifica por presumir que nenhum conhecimento é estanque e imutável, ou seja, todo conhecimento é passível de reinterpretação. Justifica-se também por admitir a existência de elementos subjetivos em relação ao conhecimento e à pesquisa e por considerar justificáveis estudos holísticos e não generalizantes (NUNAN, 1992).

No entanto, esta pesquisa também pode ser considerada etnográfica, pela forma como os dados são coletados – sala de aula.

Isso se justifica pelo fato de a Etnografia buscar *insights* na sala de aula como um sistema cultural por meio de observação e descrição naturalista e não-controladora (idem, ibidem).

Ao analisar o caminho percorrido no desenvolvimento desta pesquisa, podemos observar que, inicialmente, partiu-se de uma

descoberta teórica que embasaria o pensar e agir enquanto indivíduo e enquanto profissional – que a Transversalidade pode ser adotada como uma abordagem no currículo de formação de professores de Letras: Inglês, ao proporcionar a esse aluno a oportunidade de trazer à sala de aula questões e discussões que estejam relacionadas a ele, enquanto indivíduo constituído sócio-historicamente, e também relacionadas à sua comunidade ou à sociedade em geral, fazendo da sala de aula um espaço onde o debate de idéias, a troca de posicionamentos e as discussões se colocam em lugar de um modelo de ensino, até então, mais centrado em conteúdo e habilidade técnica, como já mencionado anteriormente.

## **2.2. PARTICIPANTES**

Os participantes desta pesquisa são o professor-pesquisador e os alunos de uma turma de Letras: Inglês, nível intermediário, noturno.

### **2.2.1. O professor e pesquisador**

Na parte introdutória deste trabalho, foi apresentado meu breve histórico como professor e pesquisador, do qual volto a pontuar o seguinte:

- lecionei em institutos de língua;
- estou na Instituição desde 1993;
- tenho me especializado na modalidade de expressão oral;
- ministrei módulos dedicados à expressão oral em um curso de Lato Sensu de outra Universidade;

- ministro disciplinas no Curso de Letras, bem como em outros cursos da PUC-SP;
- respondo, atualmente, pela coordenação do Curso de Extensão Universitária: Inglês Oral desta Universidade.

### **2.2.2. Os alunos**

Os alunos participantes deste estudo são de uma turma do Curso de Letras, Inglês, Nível Intermediário, noturno. Vinte e seis alunos compõem este grupo, sendo quatro do sexo masculino e vinte e duas do sexo feminino. A média de idade é de 20 anos.

Por se tratar de um curso noturno, a maioria dos alunos desempenha atividade profissional. Muitos deles já atuam na área de formação acadêmica, como professores de institutos de língua ou de escolas infantis e de ensino fundamental. A minoria trabalha em escritórios de tradução e de outras áreas.

Vale lembrar que, quanto ao nível de fluência em língua inglesa dos alunos, existe heterogeneidade, porém menor do que nos níveis básicos do curso. Nosso nível intermediário corresponderia às últimas etapas de nível intermediário ou avançado em escolas e cursos de idiomas (tomo aqui como parâmetro o curso de extensão oferecido pela Universidade).

## **2.3. CONTEXTO DA PESQUISA**

Este estudo foi desenvolvido junto a uma turma do Curso de Letras: Inglês, Modalidade Oral, Nível Intermediário, noturno, ao longo de parte de um semestre letivo.



### **2.3.1. Caracterização da disciplina Língua Inglesa, Nível Intermediário**

A disciplina Língua Inglesa, Nível Intermediário está organizada em oito horas semanais, por dois semestres, sendo:

- quatro horas dedicadas à produção e compreensão oral, e
- quatro horas dedicadas à produção e compreensão escrita.

### **2.3.2. Contexto de ensino-aprendizagem:**

Na grade curricular da época, os alunos cursavam:

- 4º semestre, 2º ano de Letras, Inglês, Oral, Intermediário;
- Uma classe, com 26 alunos, 22 do sexo feminino e 4 do sexo masculino;
- Média de idade: 20 anos;
- Proficiência em Inglês: nível intermediário e superior.

## **2.4. INSTRUMENTO E COLETA DE DADOS**

O principal instrumento deste estudo consiste nos seminários apresentados pelos alunos ao final de uma unidade desenhada pelo professor à luz da transversalidade.

Esses seminários, gravados em áudio e posteriormente transcritos, foram preparados por todos os alunos do grupo e apresentados em aulas consecutivas no final do semestre letivo. Os alunos, que se organizaram livremente em grupos de quatro ou cinco participantes, foram instruídos para elaborar apresentações em que algum tipo de preconceito, estereótipo, visão parcial ou radical fosse o foco de atenção. Durante o período de pesquisa e preparação, não tiveram orientação específica. Apenas foram orientados para que limitassem o tempo de suas apresentações a vinte minutos, no mínimo, e trinta minutos, no máximo.

Os alunos foram informados, ainda, que o conteúdo de suas apresentações seria objeto de análise da pesquisa de mestrado do professor.

Todos os participantes tiveram suas identidades preservadas. De maneira a preservar o anonimato e distinguir os alunos apresentadores e os alunos de participação espontânea, decidiu-se identificar os apresentadores por números e os de participação espontânea por letras.

Com o objetivo de facilitar a análise e discussão dos dados, todos os turnos foram numerados e as traduções dos excertos encontram-se em notas de rodapé.

No caso de alunos que solicitaram para não ser gravados, apenas menciono aqui o tema de suas apresentações. Dessa forma, veremos abaixo temas de apresentações cujo conteúdo não consta deste corpus.

## **2.5. DESENVOLVIMENTO DA UNIDADE DE ABORDAGEM TRANSVERSAL**

Ao partir da noção de que temas transversais não são disciplinas em si, mas núcleos de interesse que emergem da experiência em sala de aula, o grupo e o professor-pesquisador decidiram eleger como nosso foco, preconceitos, estereótipos, visões radicais e parciais frente à realidade, tema que se materializou a partir de duas atividades específicas:

- a compreensão de dois textos orais, em áudio e
- a compreensão de cena de um filme na aula de Inglês Intermediário.

A leitura de Yus (1998: 34 – 5) sugeriu que esse tema se enquadraria em um dos grandes temas que o próprio autor expõe – Sociedade –, atingindo subtemas como a educação para a convivência, educação para a igualdade, educação para a insubmissão, os quais, por sua vez, se relacionam e se entrecruzam com outros temas mais abrangentes, como educação para qualidade de vida e educação para a solidariedade.

Ao mesmo tempo, abordar questões diretamente pertinentes à vida cotidiana dos alunos corresponde a alguns dos objetivos propostos no programa da disciplina, como por exemplo, o desenvolvimento da observação e posicionamento crítico frente à realidade.

É importante ressaltar aqui que o tema “estereótipos e preconceitos” não havia sido pré-estabelecido no planejamento do semestre; originou-se em um momento determinado a partir da motivação genuína dos alunos e teve, como consequência, a reorganização de parte do conteúdo programático.

A unidade sobre estereótipos e preconceitos foi planejada e desenvolvida em um período de dois meses de trabalho, ou em aproximadamente oito semanas, dividida da seguinte maneira:

1ª parte – Atividades de Compreensão Oral (listening activities) (2 aulas – 200 minutos):

- America as seen by Britons
- Britain as seen by Americans (SOARS, 1989)

Objetivos gerais:

- Aprofundar as estratégias para compreensão de textos orais;
- Levar o aluno à compreensão geral, compreensão de pontos principais, com algum nível de detalhamento;
- Elaborar hipóteses;
- Verificar a validade das hipóteses e possivelmente reelaborar as mesmas;
- Selecionar, organizar e transferir informações.

Como podemos observar por este excerto do programa de ensino sobre os objetivos, trata-se de uma abordagem mais centrada em estratégias. Por isso, os seguintes objetivos específicos foram desenvolvidos:

- Discutir imagens e pré-conceitos que se tem frente a diferentes sotaques – sejam eles regionais brasileiros e estrangeiros.
- Introduzir a noção de sotaque de prestígio.

## 2ª parte – Atividade de Vídeo (1 aula – 100 minutos):

- Cena do filme “My Fair Lady”, na qual o personagem principal, Professor Higgins, faz uma aposta comprometendo-se a ensinar a florista – Miss Liza Doolittle – a falar e agir como uma duquesa inglesa: *“I shall make a duchess of this draggled-tailed guttersnipe... if she has a good ear and a good tongue – I’ll take her anywhere and pass her off as anything.”*<sup>4</sup>

### Objetivos gerais:

- Aprofundar as estratégias para compreensão de textos orais;
- Levar o aluno à compreensão geral, compreensão de pontos principais, com algum nível de detalhamento.

Observamos novamente um perfil de abordagem centrada em estratégias, cujo objetivo específico é:

- Discutir a importância de se adquirir características da classe dominante, sejam elas materiais, comportamentais, atitudinais; assim como suas possíveis consequências: perda de identidade regional/cultural, preconceito por parte da sociedade de origem do indivíduo e por parte do substrato social do qual aspira participar.

## 3ª parte – Seminários (5 aulas de 100 minutos cada):

O desenvolvimento dessa temática – manifestações de preconceito tendo como base o sotaque – causou grande impacto sobre os alunos – curiosamente alguns tinham pouca ou nenhuma consciência de

---

<sup>4</sup> Eu farei desta mendiga maltrapilha uma duquesa. Se ela tiver bom ouvido e fluência, eu farei com que ela vá a qualquer lugar e consiga passar-se por qualquer pessoa.

seu sotaque em Português, preocupavam-se mais com essa questão ao falar Inglês - sobretudo por suas implicações sociais, que nos levam a adotar atitudes estereotipantes e discriminatórias. Propôs-se, então, a elaboração de seminários em grupo que discutissem a questão estereótipos, preconceitos, segregação e visões radicais não apenas sob a ótica do sotaque, mas em um âmbito social mais amplo. Os objetivos desses seminários coincidem com os objetivos do curso, constantes no Programa de Ensino, reproduzidos abaixo.

#### Objetivos gerais:

- Levar o aluno a desenvolver habilidades de estudo e planejamento, utilizando-se de forma apropriada e eficiente dos meios e recursos de que dispõem;
- Levar o aluno a desenvolver habilidades comunicativas e lingüísticas compatíveis com os parâmetros comunicativos encontrados em textos utilizados para reconhecimento;
- Levar o aluno a um crescimento global, atitudinal, intelectual; a adotar uma postura crítica frente ao meio em que vive.

#### Objetivos específicos:

- Descrever situações;
- Relatar e narrar eventos e fatos;
- Questionar;
- Argumentar;
- Criticar.

### Apresentação dos Seminários:

Os seminários, gravados em áudio e posteriormente transcritos, procuraram retratar estereótipos e preconceitos por meio dos seguintes temas, de livre escolha dos alunos:

- Judeus;
- Padrão vigente de beleza;
- Portadores de doenças;
- Racismo contra negros
- Ku Klux Klan, nazistas e skinheads;
- Homossexuais.

## **2.6. CATEGORIAS DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA**

Considerando que as aulas deveriam levar o aluno a atingir os objetivos propostos para a disciplina Língua Inglesa, Nível Intermediário e considerando que, perante o argumento central dessa dissertação, a adoção de um olhar transversal contribui para a formação crítica, reflexiva e humanista do professor em pré-serviço, serão tomadas como categorias de análise as características do discurso argumentativo, que certamente são necessárias para a argumentação crítica.

Tais características discursivas são elencadas no programa do nível avançado, que tem como objetivos gerais levar o aluno a um aperfeiçoamento da língua inglesa e desenvolver uma atitude reflexiva e crítica no mundo em que vive. Portanto, ao adotarmos uma abordagem transversal, temos como argumento central que sua adoção propiciará a construção de uma “ZDP coletiva” que, por sua vez, permitirá ao aluno

condições de estender seu desenvolvimento real individual para um desenvolvimento potencial coletivo.

Para este estudo, as categorias de análise serão consideradas, então, a partir dos objetivos e conteúdo do programa do curso, conforme exposto acima; evidenciados por intermédio de marcas lingüísticas da enunciação, definidas por Koch (1984; 1993), comentadas adiante.

A definição por tal procedimento deveu-se ao fato de o programa de ensino do curso ser seu elemento norteador, por se tratar do documento de referência dos alunos na medida em que explicita o conteúdo programático, evidenciando o que se espera de sua produção, assim como os instrumentos de avaliação a que serão submetidos. Por meio de tais categorias, procura-se, então, evidenciar de que maneira os alunos atingem os objetivos propostos, abaixo elencados, e responder às macro questões desta pesquisa.

O nível intermediário, como já foi anteriormente mencionado, procura desenvolver características do discurso narrativo por meio de relatos. A partir do momento em que, em decorrência da adoção de um olhar transversal, o aluno vê a necessidade de posicionar-se criticamente perante um tema, fato ou relato, parece-nos que se tem a circunstância ideal para que o aluno se movimente de uma condição de aprendizado real para outra de desenvolvimento potencial. Como esse desenvolvimento potencial vai em direção à argumentatividade, parece-nos pertinente tomar como categorias de análise as características do discurso argumentativo elencadas no programa de ensino do nível avançado, pois é a intenção deste trabalho verificar se, por intermédio da abordagem transversal adotada, os objetivos lá descritos são atingidos.



Por esta razão, partindo das definições propostas por Koch (1993) sobre argumentação, procura-se analisar, à luz de suas categorias, as estratégias argumentativas que os alunos aqui pesquisados utilizaram em suas apresentações e que são materializadas em seu discurso.

Fundamentando-se em Ducrot, Anscombre e Vogt, Koch (1984) afirma que a argumentatividade não constitui apenas algo acrescentado ao uso lingüístico, mas, ao contrário, encontra-se inscrita na própria língua. Em outras palavras, “*o uso da linguagem é inerentemente argumentativo*” (KOCH, 1984: 104).

Nesse sentido, a autora entende como significação de uma frase o conjunto de instruções relativas às estratégias a serem usadas na decodificação dos enunciados por meio dos quais a frase se atualiza, permitindo, assim, as diversas leituras possíveis. A essas instruções, de cunho gramatical, atribui-se um valor retórico (ou argumentativo) da gramática utilizada.

## **2.7. OPERADORES ARGUMENTATIVOS**

Na leitura da obra de Ducrot, Koch discorre sobre o termo *Operadores Argumentativos*, cunhado pelo autor, e esclarece que o termo designa certos elementos da gramática de uma língua que têm a função de indicar (mostrar) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para a qual apontam (KOCH, 1993: 30). Esses elementos são definidos como descritos nos subitens discriminados, a seguir.

### **○ Classe e Escala Argumentativa**

Uma classe argumentativa é constituída por um conjunto de enunciados que podem servir de argumento para uma mesma conclusão.

Quando dois ou mais enunciados de uma classe se apresentam em gradação de força crescente no sentido de uma mesma conclusão, temos uma *escala argumentativa*.

- **Marcadores de pressuposição**

Marcadores de pressuposição são marcas que introduzem conteúdos adicionais ao enunciado. Esses conteúdos, que ficam à margem da discussão, são chamados *pressupostos*, e as marcas que os introduzem, *marcadores de pressuposição*.

Para Ducrot, o conceito de pressuposto implica idéias não expressas de maneira explícita e que são consequência do sentido de certas palavras ou expressões contidas na frase. Em relação aos marcadores de pressuposição, o conteúdo indicado por esses tipos de marcadores é enunciado pelo locutor, mas é partilhado com outras vozes e até mesmo com toda a comunidade em que se insere.

- **Indicadores Modais ou Índices de Modalidade**

Os indicadores modais, também chamados de modalizadores em sentido estrito, são igualmente importantes na construção do sentido e na sinalização do modo como aquilo que se diz é dito. Os principais tipos de modalidade apontados pela lógica são elementos lingüísticos que indicam que algo é:

- Necessário / possível
- Certo / incerto, duvidoso
- Obrigatório / facultativo

Cabe ressaltar ainda que:

a. uma mesma modalidade pode ser expressa por meio de recursos lingüísticos (lexicalizações, segundo Koch) de diferentes tipos, e

b. um mesmo indicador modal pode exprimir modalidades diferentes, como é o caso dos verbos *dever* (obrigatoriedade, possibilidade, probabilidade) e *poder* (possibilidade, facultação), que, nos excertos em Inglês, aparecem performados pelos verbos *must* e *have to* no primeiro caso, e *can / could* ou *may / might* no segundo.

- **Indicadores Atitudinais ou Índices de Avaliação e Domínio**

Os indicadores atitudinais ou índices de avaliação e domínio são indicadores de atitude ou estado psicológico com que o locutor se apresenta diante dos enunciados que produz. Sua atitude subjetiva pode traduzir-se também numa avaliação ou valoração dos fatos, estados ou qualidades atribuídas a um referente. São, em geral, expressões adjetivas e formas intensificadoras.

- **Tempos Verbais**

O tempo verbal é o elemento que distingue entre dois tipos de atitude comunicativa:

- O mundo comentado – o locutor compromete-se com aquilo que enuncia e;
- O mundo narrado – o locutor toma uma atitude que é distensa, relaxada com relação ao dito.

São essas as categorias lingüísticas que serão utilizadas como marcas para nossa análise, no capítulo III desta dissertação.

É preciso salientar, no entanto, que as características do discurso argumentativo elencadas pelo programa de ensino do Curso de Letras: Inglês, nível avançado, mencionado anteriormente, são:

- Opinar
- Justificar
- Analisar
- Avaliar
- Interpretar

O mesmo programa não explicita a(s) fonte(s) de origem dessas categorias, nem, tampouco, as teorias que embasaram essas escolhas.

Ressaltamos que, ao analisar os dados da pesquisa, outras categorias são detectadas e discutidas.

Passemos, então, à parte desta pesquisa que procura analisar os dados coletados no âmbito dos pressupostos da argumentatividade e interpretados à luz das teorias que a norteiam.

## **CAPÍTULO III**

### **ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

### 3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para responder às perguntas que norteiam esta pesquisa, passamos, neste capítulo, a discutir os dados coletados por meio das características do discurso argumentativo. A análise e discussão dessas características serão conduzidas à luz dos marcadores lingüísticos argumentativos apontados por Koch, conforme mencionado no capítulo anterior.

Para evidenciar as características de argumentação elencadas pelo programa anteriormente descritas, procedeu-se a uma análise por intermédio de marcas lingüísticas segundo proposta de Koch (1984), que são os elementos responsáveis pela inscrição das relações que se estabelecem entre o texto e o evento que constitui sua enunciação.

- **Classe e Escala Argumentativa**

Como visto anteriormente, uma classe argumentativa é constituída de um conjunto de enunciados que apontam para a mesma conclusão.

No excerto 1, observa-se que a aluna expressa a sua opinião por meio do marcador **I think**. O grupo falava sobre preconceito contra judeus, mais especificamente sobre como tal preconceito surgiu. É interessante notar que, nessa mesma apresentação, a aluna apresentadora procura entender e questionar o que o ouvinte fala sobre judeus e, depois de alguns turnos, ela dá sua opinião, discordante da do aluno ouvinte.

#### Excerto 1

18. St. C – “No, I was thinking because you were saying about the prejudice against Jews but **I think** Jews sometimes... (celular toca) ...because Jews are so closed they also have prejudice against ... (celular novamente)

19. St. 3 – “Like there was prejudice and now there isn’t. Is that what you are saying?”<sup>5</sup>

Podemos observar neste excerto o uso do marcador **I think** como uma forma de o aluno expressar uma opinião oposta à da aluna apresentadora. É possível dizer que o aluno está fazendo uso de um marcador discursivo que evidencia seu ponto de vista, ainda que de forma modalizada – no sentido de “eu penso”, dando margem à interpretação de que outras pessoas podem ter opiniões divergentes.

Logo a seguir, o aluno ouvinte procura contestá-la – excerto 2 – de forma modalizada, até cautelosa. O aluno usou o marcador **I mean** para procurar justificar sua posição antes mesmo de explicitá-la, tentando fazer com que a apresentadora entenda seu ponto de vista. Mais à frente (Turno 20), o aluno evita fazer generalizações, ao dizer que nem todos judeus são preconceituosos, o que parece indicar uma preocupação real do falante acerca do tema em discussão e das pessoas envolvidas.

Uma outra característica observada neste excerto é que o diálogo é bastante entrecortado, pois a aluna apresentadora, que o interrompe várias vezes, se coloca na posição de adivinhar a observação que seu colega tenta fazer, conforme se observa nos turnos 19, 21 e 23. Somente no turno 25, a aluna apresentadora enuncia sua discordância por intermédio do marcador **I don’t think so**.

---

<sup>5</sup> 18. St. C – “Não, eu estava pensando porque você falando de preconceito contra Judeus, mas eu acho que os judeus às vezes... (celular toca) ... porque os judeus são tão fechados eles também têm preconceito contra (celular toca novamente) ...”

19. St. 3 – “Como se existisse preconceito e agora não? É isso que você está dizendo?”

## Excerto 2

20. St. C – “No, **I mean**, all the Jews talk about the prejudice against them but they don’t talk about their prejudice...”

21. St. 3 – “Against the world.”

22. St. C – “The people who...”

23. St. 2 – “**But** they **don’t** have prejudice against people.”

24. St. C – “Of course they have.”

25. St. 2 – “**I don’t think** so.”

26. St. C – “**Not** everyone **but** there are some.”

27. St. 2 – “They **don’t** have prejudice against other people.”

28. St. C – “They **can’t** marry other people.”<sup>6</sup>

O excerto acima nos mostra uma argumentatividade crescente, ou em escala, materializada por verbos na negativa e pelo marcador de oposição **but**, o que indica que as marcas de opinião são bastante fortes.

Essas opiniões se manifestam em um espaço – a ZDP – onde se percebe um movimento do aluno em seu desenvolvimento pessoal

---

<sup>6</sup> 20. St. C – “Não, quer dizer, todos os judeus falam de preconceito contra eles mas eles não falam de seu preconceito...”

21. St. 3 – “Contra o mundo.”

22. St. C – “As pessoas que...”

23. St. 2 – “Mas eles não têm preconceito contra pessoas.”

24. St. C – “Claro que têm.”

25. St. 2 – “Eu acho que não.”

26. St. C – “Não todos, mas existem alguns.”

27. St. 2 – “Eles não têm preconceito contra outras pessoas.”

28. St. C – “Eles não podem se casar com outras pessoas.”



para um desenvolvimento potencial coletivo, uma vez que o aspecto por ele levantado passa a ser tópico da discussão, que envolve todos os alunos.

O diálogo reflete também uma preocupação com a ética e a inclusão, ao evidenciar fatos que a aluna apresentadora não considerou – judeus parecem ter preconceito contra não judeus; e, também, judeus não podem se casar com outras pessoas (não judias).

No terceiro excerto, analisando as características da argumentação, a discussão acerca do fato de os judeus terem ou não preconceito contra outras pessoas toma corpo, e outra das alunas que assistia ao trabalho expressa sua opinião, novamente por intermédio de **I think**. Observamos, aqui, um envolvimento maior do grupo perante ao tema polêmico em discussão, com a intervenção de vários participantes, o que nos mostra que a sala de aula se transforma em espaço aberto para debate acerca do mundo e da realidade social em nosso entorno, condições ideais para um desenvolvimento potencial coletivo na visão de Vygotsky.

#### Excerto 3

29. St. 3 – “Of course, I know, of course... This thing about not marrying people who are not Jewish.”

30. St. C – “If I want to become a Jew it’s really hard.”

31. St. 3 – “Yes, it’s really hard. It’s possible, you can change.”

32. St. D – “**I think** they don’t marry other people to preserve their culture.”

33. St. 3 – “This is one thing this is **actually** the consequence that we found that it’s very good. But the reason we don’t get married to non-Jewish people it’s because it’s a rule, it’s written in the Bible and we follow the Bible. The difference is ‘Oh, **just because** it’s in the Bible’.”

34. St. D – “**I think** the Bible is like an excuse. The **real** reason is that they don’t want to lose their culture.”<sup>7</sup>

Além do marcador de opinião, vemos, no excerto acima, elementos avaliativos, que detalharemos mais adiante nesta análise, os quais são indicadores de atitude ou estado psicológico do locutor frente aos enunciados que produz. São indicativos de avaliação ou valoração, ou seja, de um processo reflexivo e crítico frente ao tema em discussão. A fala exemplificada acima indica uma preocupação com ética, formação de valores e respeito a diferenças propiciada pela transversalidade e construída coletivamente no ambiente de sala de aula.

Os excertos subseqüentes nos mostram novamente a expressão de opinião dos alunos por meio do marcador **I think**, desta vez mais à guisa de conclusão do tema em discussão.

#### Excerto 4

39. St. 3 – “These kinds of rules, like weird, that is one of the things that causes prejudice against us because of all the legends and myths that came. We know that, we all heard, or if you don’t have you probably have heard a joke about Jews. That before were very people who believed in that as it was true, like that Jew eat little children and they would use the blood of the children to bake matah(?) or to make wine. That Jews are very tight-fisted, that they don’t give money away, those things. Because the rules about the food were included in that, because the people who didn’t know what we were talking about the food

---

<sup>7</sup> 29. St. 3 – “É claro, eu sei, claro... Isso de não se casarem com não-judeus.”

30. St. C – “Se eu quisesse me tornar judeu é muito difícil.”

31. St. 3 – “É, é muito difícil. É possível, você pode se converter.”

32. St. D – “Eu acho que eles não se casam com outras pessoas para preservar sua cultura.”

33. St. 3 – “Isso é uma coisa que, na verdade, é uma consequência que nós achamos que é muito bom. Mas a razão de nós não nos casarmos com não-judeus é porque é uma regra, está escrito na Bíblia e nós seguimos a Bíblia. A diferença é ‘Ah, só porque está na Bíblia’.”

34. St. D. “Eu acho que a Bíblia é uma desculpa. A verdadeira razão é que eles não querem perder sua cultura.”

that we don't eat, as we were different the people around us would...."

40. St. F – **"I think** it's about respect because now we have Halloween and at school we had all religions and then one student, her mother, she was really, really angry, came to talk to me and the director that she doesn't allow her child to learn anything about Halloween and I said that it is a culture and a tradition, and I started explaining then she said that she is Baptist and that she doesn't allow her children to learn or to hear about witches. I said "OK, I am going to prepare another class for your child." "While you have a witch here at the school my child doesn't step here anymore" **I don't think** it's a prejudice. I didn't know that she... **I think** it's a matter of respect... (Incompreensível)<sup>8</sup>

O trecho acima mostra uma fala popular estereotipante sobre os judeus, fato que pode levar à cristalização do preconceito. A fala da aluna apresentadora é corroborada pela colocação feita por uma das alunas que assistia à apresentação, que coloca a importância do respeito às diferenças, o que nos remete mais uma vez às noções de ética e inclusão e também à noção de instrumento-e-resultado de Vygotsky, por seu pensamento crítico acerca do tema polêmico em discussão se constituir na e pela linguagem.

#### Excerto 5

43. St. 3 – "That's how prejudice against Jews was created **because** they don't know, they probably hear and accept. **So** it's very easy like fifty years ago when Hitler was there and he could

---

<sup>8</sup> 39. St. 3 – "Essas regras meio esquisitas são uma das razões que causam preconceito contra nós por causa de todas as lendas e mitos. Nós sabemos, todos nós já ouvimos, e se não vocês provavelmente já ouviram uma piada sobre judeus. Mas antes as pessoas acreditavam nelas como se fosse verdade, como o judeu que come crianças e que usa o sangue para fazer o matah ou fazer vinho. Que os judeus são mesquinhos, que não dão dinheiro, essas coisas. Porque as regras sobre a comida estão incluídas, porque as pessoas não sabiam que nós estávamos falando da comida que nós não comemos e, como nós somos diferentes as pessoas iam..."

40. St. F. – "Eu acho que é uma questão de respeito, porque agora nós temos o Halloween e na escola nós tínhamos todas as religiões e então um aluno, a mãe dele, ela estava muito, muito brava, veio falar comigo e o diretor que ela não permite que seu filho aprenda nada sobre o Halloween e eu disse que é uma cultura, uma tradição, e comecei a explicar. Então ela disse que ela é batista e que não deixa seus filhos aprender ou ouvir falar de bruxas. Eu disse 'Ok, eu vou preparar outra aula para o seu filho'. 'Enquanto houver uma bruxa aqui eu não deixo meu filho pisar nesta escola'. Eu não acho que é preconceito. Eu não sabia que ela... Acho que é uma questão de respeito..."

kill whoever he wanted **because** the population wasn't going to school, the money was losing its value **and** they were upset about the Olympic Games **and** they were upset about the First War. It was like a mess, you could blame whoever you wanted **because** the people (sic) was already angry and it's easy to blame, you have to have someone to blame."

44. St. G – "**I think** that prejudice is always against anything that is different." <sup>9</sup>

Temos, novamente, nesse excerto, uma opinião expressa por intermédio do marcador **I think**, enunciado por um dos alunos presentes à apresentação. Sua colocação – "eu acho que o preconceito acontece sempre contra qualquer coisa que é diferente" – indica que, nesse momento da apresentação, os alunos parecem formar conceitos próprios acerca da temática em discussão. Tais conceitos formam-se por intermédio da linguagem, frente ao que já foi exposto pelo grupo e pelas discussões que ocorreram durante a apresentação. Esta reflexão tornou-se possível por intermédio da Transversalidade, que possibilita agregar realidade ao ensino em um espaço democrático no qual se exerce respeito às diferenças.

#### Excerto 6

47. St. 3 – "The very religious people, the Orthodox Jews, they **wouldn't** accept me as a Jewish girl **by** the way I dress, **by** the way I sit next to boys, **by** the way I eat or **by** the way I live **because** I drive my car on Saturday but it's Sabbath **and** I'm not supposed to. Between the Jews **also** there is prejudice against the divisions."

48. St. H – "**It's hard** when you have to deal with someone that is different from you. **It's very easy** to live where everybody thinks the same way."

---

<sup>9</sup> 43. St. 3 – "É assim que o preconceito contra judeus começou, porque eles não sabem, eles provavelmente ouviram e aceitaram. É muito fácil, tipo, cinquenta anos atrás, quando Hitler estava lá e ele pode matar quem ele quis porque a população não ia à escola, o dinheiro estava perdendo seu valor e eles estavam chateados por causa dos Jogos Olímpicos e eles estavam chateados por causa da Primeira Guerra. Tudo estava uma bagunça, você podia culpar quem você quisesse porque as pessoas estavam bravas e é fácil culpar, você tem que ter a quem culpar."

44. St. G – "Eu acho que preconceito é sempre contra o que é diferente."

49. Teacher – “And boring.”

50. St. H – “**I think** the challenge is when you have to live with people from different countries, different cultures, different ideas. That’s the challenge. And that’s when you can exchange your culture and learn things about their cultures.”<sup>10</sup>

No excerto acima, a aluna apresentadora relata as várias razões pelas quais um judeu ortodoxo não a aceitaria como judia. A aluna conclui dizendo que existe preconceito, mesmo entre judeus, entre as diferentes “divisões”, conforme coloca. Essa colocação gera uma discussão sobre convivência com diferenças que leva à conclusão de que conviver com as diferenças pode ser um desafio; porém, um desafio enriquecedor que permite a troca de diferentes culturas e idéias, e que leva a um aprendizado.

#### Excerto 7

54. St. I – “We celebrate all holidays, the Catholic holidays. At Easter we wanted to start a new tradition at school. So we did like two tables and on one table we had Easter bunnies and chocolate eggs and on the other table we had a plate I don’t even know the name. And what the teachers wanted to learn we asked the students to help us to give our class to all students. And then a mother gave us a box of (especialidade judaica) and we started talking to the students about all the things and we started talking to all students about both religions. In the end a mother came and said that it was a very nice thing that we did, because her son was Catholic and he arrived home and said “I eat (especialidade judaica) today.” Then she said “How come?” and then we started exchanging as Baptist and Evangelists. The teachers learn, the students learn and **I think** respect is very important.”

---

<sup>10</sup> 47. St. 3 – “Os muito religiosos, os judeus ortodoxos, não me aceitariam como judia pela minha maneira de vestir, pelo jeito que eu me sento com rapazes, pela maneira que eu como ou por dirigir meu carro num sábado porque é Sabbah e eu não deveria. Entre os judeus também existe preconceito contra as divisões.”

48. St. H – “É difícil quando você tem que lidar com alguém diferente de você. É muito fácil viver onde todo mundo pensa igual.”

49. Teacher – “E chato.”

50. St. H – “Eu acho que o desafio está em você ter que viver com pessoas de diferentes países, culturas ou idéias. Esse é o desafio. E é quando você pode trocar culturas e aprender sobre culturas.”

55. St. 3 – “Respect comes from information, what you don’t know you reject at first. **The more** we learn, **the more** we want to learn. It’s **very interesting** to know the differences, it’s **very nice**.”<sup>11</sup>

O excerto 7 exemplifica a intervenção de um aluno espectador, que contribui relatando uma experiência vivenciada em ambiente escolar, que se transformou em aprendizagem para professores e alunos e que destacou a importância do respeito às diferenças. O uso de **the more** dá força ao argumento elaborado, bem como os elementos avaliativos **very interesting** e **very nice**.

Uma análise dos excertos acima parece evidenciar que, por intermédio da Transversalidade, os seminários, além de proporcionarem espaço para prática conversacional em grupo, propiciam um cenário em que os alunos, confrontados por um tema polêmico, unem diálogo, conversação e discussão à reflexão e posicionamento crítico, diversidades culturais, construção de valores, ética e inclusão em um ambiente de liberdade, democracia e respeito às individualidades e diferenças.

Um outro elemento bastante presente na estruturação da argumentatividade textual é o marcador **even**, pois estabelece a hierarquia dos elementos numa escala, assinalando o argumento mais forte para uma conclusão.

---

<sup>11</sup> 54. St. I – “Nós comemoramos todos os feriados católicos. Na Páscoa, nós queríamos começar uma nova tradição na escola. Então, nós fizemos duas mesas e numa nós tínhamos coelhos e ovos de Páscoa e na outra tínhamos um prato cujo nome nem me lembro. E o que os professores queriam aprender nós perguntávamos aos alunos, para eles nos ajudarem a ensinar a todos os alunos. Então uma mãe trouxe uma caixa de (uma especialidade judaica) e nós começamos a falar com os alunos dessas coisas todas e começamos a falar de ambas as religiões. No fim, uma mãe veio e disse que o que nós fizemos foi uma coisa muito legal, porque o filho dela chegou em casa dizendo ‘Eu comi (uma especialidade judaica) hoje’ e ela disse ‘Como?’ e então nós começamos todos a trocar conhecimentos e saber mais sobre batistas, evangélicos. Os professores aprendem, os alunos aprendem e eu acho que respeito é muito importante.”

55. St.3 – “O respeito vem da informação, o que você não conhece você inicialmente rejeita. Quanto mais a gente aprende, mais quer aprender. É muito interessante saber as diferenças, é muito legal.”

#### Excerto 8

67. St. 3 – (...) “And the second thing is that, **even** who is not so devoted **also** knows the rules that the others follow and it’s not in every religion that is like that.”<sup>12</sup>

No excerto 8, acima, a aluna alude ao fato de os judeus, mesmo não praticantes, terem conhecimento das regras religiosas, o que não acontece com praticantes de outras religiões, em sua opinião.

No excerto 9, abaixo, a aluna apresentadora esclarece procedimentos adotados durante o Sabbath, dia religioso judaico consagrado a Deus. É interessante observar que a aluna pontua que “até mesmo em São Paulo, em Higienópolis (bairro da cidade onde residem muitos judeus), os elevadores são programados para parar de andar em andar durante o Sabbath” – fato desconhecido por grande parte dos alunos. É importante ressaltar aqui o uso de **because**, uma vez que a aluna dá sua opinião e a justifica por meio do marcador – recurso típico da estrutura do discurso argumentativo.

#### Excerto 9

74. St. 3 – “(...) For you to know there are buildings **even** here in São Paulo, in Higienópolis, that on Saturday, from Friday to Saturday the lifts stop (sic) in each floor, they turn it on before the Sabbath and they turn it off after the Sabbath **just** for them not to have to walk the stairs and not to make the lifts work. **Because** it was working before, it’s not my fault and you only turn it down when it’s not Sabbath again.”<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> 67. St. 3 – (...) “E a segunda coisa é que, até mesmo quem não é tão devotado sabe das regras que outros seguem e não é em toda religião que isso é assim.”

<sup>13</sup> 74. St. 3 – (...) “Só para vocês saberem, existem prédios até mesmo aqui em São Paulo, em Higienópolis, que, aos sábados, da sexta-feira até o sábado os elevadores param de andar em andar, eles programam antes do Sabbath e desligam só depois do Sabbath, só para eles não terem que subir as escadas e não fazerem os elevadores funcionar. Porque se já estava funcionando assim não é minha culpa e você só desliga de novo quando não for mais Sabbath.

Momentos como os exemplificados acima tornam as apresentações bastante enriquecedoras, uma vez que essa troca de conhecimento acerca de diferenças culturais parece fazê-los refletir mais sobre o tema em direção a uma postura democrática de aceitação de diferenças – sejam elas culturais, raciais ou religiosas. Esse fato também nos remete a Vygotsky, ao dizer que os alunos atribuem significados aos conteúdos de aprendizagem a partir de seus próprios esquemas de conhecimentos prévios.

Os excertos 10 a 12 exemplificam momentos de outra apresentação, sobre padrões de beleza estabelecidos, em que o grupo apresentador pontua exemplos de pessoas – celebridade, pessoas comuns e até o irmão do aluno apresentador – que se submetem a intervenções por conta da vaidade e por modelos tidos como ideais impostos pela mídia (excertos 10 e 11). No excerto 12, o grupo mostra as conseqüências sofridas por pessoas que apresentaram quadros de bulimia e anorexia. Destaco no excerto 12 o dêitico **this**, quando, na apresentação, o grupo exhibe foto, veiculada pela mídia, de pessoa que sofreu de distúrbios alimentares.

#### Excerto 10

44. St. 1 – (...) **“Even** the statement Joana Prado gave here, she said when she was nineteen she did all. Nowadays she has to hold on. **She said she has her own thighs, her own abdomen, even her breasts are hers. She bought it. It belongs to her.** You can do everything, you can change yourself.”(...) “You don’t need to look like Joana Prado.”<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> 44. St. 1 – (...) “Até no testemunho que a Joana Prado deu aqui, ela disse que quando tinha dezenove anos ela fazia de tudo. Agora, ela tem que dar um tempo. Ela disse que suas pernas são dela, o abdômen é dela, os seios são dela. Ela comprou. São dela. Hoje você pode fazer tudo, você pode se transformar.” (...) “Você não precisa ser parecida com a Joana Prado.



Excerto 11

44. St.1 – (...) “**Even** my brother himself went through liposuction. He did it to (sic) eliminated the fat is his body. And he fights jiu-jitsu. Is he vain or what?”<sup>15</sup>

Excerto 12

44. St 1 – (...) (sic) “Does anybody can define anorexia? Do you guys know?”

45. St. H – “You throw up. You put your finger in your throat.”

46. St. 2 – “That’s bulimia.”

47. St. 1 – “You stop eating. You get like **this** and **even** worse.”<sup>16</sup>

A apresentação, cujos excertos destaco acima, repercutiu amplamente entre os alunos por tratar, ora direta, ora indiretamente, da vaidade e por aliar a essa idéia a questão de distúrbios alimentares. Tal repercussão pode ser considerada esperada, por se tratar de um grupo formado majoritariamente por mulheres jovens, e a reflexão sobre o tema “padrões vigentes de beleza”, associado a distúrbios alimentares, parece ser bastante pertinente, já que uma das alunas presentes relata ao grupo o fato de ela própria ter sofrido, anteriormente, de tais distúrbios. Esse relato trouxe nova luz à discussão, que ganhou contornos reais pelo aspecto polêmico e envolvimento pessoal. A discussão, que remete novamente ao conceito vygotskyano dos significados atribuídos ao conteúdo a partir de sua própria experiência, levou a um questionamento, exemplificado no excerto 13.

---

<sup>15</sup> 44. St. 1 – (...) “Até meu irmão fez lipoaspiração. Ele fez para eliminar gordura do corpo. E ele luta jiu-jitsu. Ele é vaidoso ou o que?”

<sup>16</sup> 44. St.1 – (...) “Alguém aqui pode definir anorexia? Vocês sabem?”

45. St. H – “Você vomita. Você enfia o dedo na garganta.”

46. St. 2 – “Isso é bulimia.”

47. St. 1 – “Você pára de comer. Você fica assim ou até pior.”

### Excerto 13

60. St. 2 – “**Do you think** that we really have only two bodies? Because according to this slogan, you can be, you can have the type idealized body or the ordinary one. **Do you think** it’s true? That there are only two possibilities?”<sup>17</sup>

Um recurso bastante utilizado pelos alunos, participantes dessas apresentações, na construção de seus argumentos, é o questionamento. Ao levantar questões abertas a toda a classe, ou, às vezes, questões retóricas, os alunos criam uma base de sustentação para o argumento que desejam construir. Essa estratégia, que, ao mesmo tempo, envolve o grupo presente às apresentações, permite maior interatividade entre os participantes e auxilia na tessitura da rede mencionada anteriormente, assim como desempenha uma função de auxiliar na construção de um ambiente dialógico democrático, no qual diferentes idéias são bem-aceitas para um debate. Embora o consenso seja desejado – no âmbito da ética, inclusão e formação de valores –, ele não é, absolutamente, necessário.

Vejamos como um outro grupo trabalha a questão de classe e escala argumentativa em sua apresentação, cujo foco foi o preconceito contra portadores de deficiências (excerto 14). Aqui, podemos observar novamente a introdução das opiniões do grupo pelo marcador **We think** e elencar uma segunda razão, introduzida por **The second thing is** e também por meio do marcador **then**. Inicialmente, o grupo expressa sua opinião sobre preconceito e destaca um fato que considera importante – o fato de a sociedade em geral ter dificuldade em aceitar o diferente.

Mais à frente, temos uma aluna do grupo expressando sua opinião por intermédio do marcador **I think**, e aponta para o aspecto social de como o preconceito é “aprendido” (e conseqüentemente “ensinado”) e

---

<sup>17</sup> 60. St. 2 – “Vocês acham que nós realmente temos apenas dois corpos? Porque, de acordo com esse *slogan*, você pode ter um tipo de corpo idealizado ou o tipo comum. Vocês acham que isso é verdade? Que existem apenas duas possibilidades?”

quais seriam as alternativas válidas para evitarmos a concretização desse tipo de preconceito. Esses exemplos ilustram como a Transversalidade relaciona os participantes à realidade social, permitindo questionamentos acerca de elementos cristalizados em nossa formação sócio-histórica-cultural e, através de críticas, fazem-nos entrever um caminho que leva a transformação. Vemos aqui, novamente, concretizada a noção de Vygotsky em que os alunos, em conjunto, constroem conhecimento a partir de suas próprias experiências.

Excerto 14

18. St. 2 – “I’m going to give an introduction about why there’s prejudice and, **first of all**, what **we think** it is. (...) **The second thing** is: the physical beauty, is important to our culture, as L. said and also S. (**referência ao trabalho anterior**) and so, if you are uncomfortable, if the person doesn’t fit the model we are used to, all right? **Then** some people, they feel guilty when they meet or they are next to someone who are disabled... (...).

St. 3 – **I think** that prejudice is something we learn, but we can teach in a different way, because, it’s something, if you talk about it, it’s not going to be abnormal, different, OK?<sup>18</sup>

Apesar de não fazer parte do escopo desta análise, acho importante pontuar algumas questões. Nessa apresentação, cujo excerto é aqui exemplificado, alguns aspectos merecem destaque: em primeiro lugar, o grupo utilizou diferentes linguagens, como por exemplo um *warm up*, que, ao mesmo tempo, serviu para descontrair e contextualizar todo o grupo, e também *sketches* em que os participantes, em monólogo, iluminados por um facho de luz na sala escura, se apresentavam ao grupo representando um portador de alguma deficiência em situação de preconceito; em segundo lugar, temos uma referência ao trabalho apresentado na aula

---

<sup>18</sup> 18. St. 2 – “Eu vou fazer uma introdução dizendo porque preconceito existe e, em primeiro lugar, o que achamos que preconceito é. (...) Em segundo lugar: beleza física é importante em nossa cultura, como disse L. e também S. (referência ao trabalho anterior) e então, se você está desconfortável, se a pessoa não se enquadra no modelo a que estamos acostumados, certo? Então, algumas pessoas sentem-se culpadas quando conhecem ou estão próximas de algum portador de deficiência...” (...)

St. 3 – “ Eu acho que preconceito é uma coisa que se aprende, mas nós podemos ensinar de uma maneira diferente, porque é uma coisa, se nós falarmos a respeito, que não vai ser anormal, diferente, OK?

anterior, o que nos faz perceber que, por intermédio de uma reflexão sobre o que vem sendo construído, emerge uma intertextualidade, coadjuvante da rede que menciono nesta análise; e também o fato de deficiências serem associadas ao mal em obras populares, como por exemplo filmes e contos. Tal associação parece reforçar para o grupo como o preconceito se fossiliza socialmente e se torna algo que é – em suas palavras – “ensinado” e “aprendido”.

- **Marcadores de pressuposição**

Marcadores de pressuposição, como já exposto na metodologia, são marcas que introduzem conteúdos adicionais ao enunciado e que ficam à margem da discussão – os pressupostos – e as marcas que os introduzem são os marcadores de pressuposição.

Ao discutir o preconceito contra homossexuais, o grupo, cuja apresentação exemplificamos em excertos abaixo, busca na Internet (veículo de grande credibilidade entre os alunos em geral) dados bastante controversos, que atribuem a todos os gays valores de promiscuidade, pedofilia e outros, indistintamente. Ao questionar a validade, credibilidade e confiabilidade das informações ali contidas, o grupo contribui para que não aceitemos informações imediatamente, sem antes questionarmos sua veracidade.

Excerto 15

St. 3 – “Just to clarify: we found **this website** interesting **because it** just talks about statistics against homosexuals. So we brought **this** to discuss see if you... like, if you agree with it, if you don't agree... so, we just wanted to raise some... argumentation.”

St. 2 – (overlapping) “**Because here shows that all bad things are because of the homosexuals.**”

(...)

St. 1 – “We want to discuss why that happens with the gays and doesn’t happen with the heterosexuals. I think that’s **because** the moral (sic) part that we born and our parents we raised... society... and Catholic rules.”

(...)

St. 2 – “Another thing that’s very bad it’s ‘**cause here** says that homosexuals get involved with other homosexuals **because** of getting drunk, drugs and all that and doesn’t really respect the love of the homosexual just say that they get involved because of those things, don’t respect them as human beings...”<sup>19</sup>

Foram destacados nos exemplos acima o uso de vários dêiticos, tais como **here, this, it** para exemplificar a referência aos dados obtidos na Internet que as alunas tomaram como base para ilustrar a materialização do preconceito contra homossexuais; e também como tal preconceito tem suas origens em pressuposições, generalizações e crenças de cunho moral e religioso. Em outra parte do trabalho, as alunas fazem alusão ao carinho e amizade dos homossexuais, fato que também não é mencionado em seus documentos de referência. Percebemos, nesse trabalho, a preocupação das alunas em explorar diferentes perspectivas, em ampliar a noção da necessidade da existência de uma conscientização relativa à tolerância e à inclusão, por intermédio de uma conduta ética racional, que funcionaram aqui como coadjuvantes na reflexão e na co-construção do conhecimento.

---

<sup>19</sup> St. 3 – “Só para esclarecer: achamos esse website interessante porque ele só traz estatísticas contra os homossexuais. Então nós trouxemos isso para discutir com vocês, ver se, tipo, vocês concordam ou não... Então, queremos despertar alguma... argumentação.”

St. 2 (ao mesmo tempo) – “Porque aqui mostra que todas as coisas ruins acontecem por causa dos homossexuais.”

St. 1 – “Queremos discutir porque isso acontece com os gays e não acontece com os heterossexuais. Acho que por causa da moral, que parte nós nascemos e nossos pais ensinam... sociedade... regras católicas...”

St. 2 – “Outra coisa que é muito ruim é que, porque aqui diz que homossexuais se envolvem com outros homossexuais por se embriagarem, drogas e tudo isso e não respeitam o amor do homossexual, só dizem que se envolvem por essas coisas, não os respeitam como seres humanos...”

No excerto 16 vemos que o aluno procura generalizar, ao usar o marcador **everybody**. Com esse recurso, o grupo tem por objetivo provar que todos somos vaidosos. É importante apontar que a generalização dá força e respaldo ao argumento, e, portanto, à argumentação. Destacamos também o dêitico **here**, indicando todos os alunos da sala.

#### Excerto 16

1. St.1 – (...) “**Everybody here** wants to look... happens to look in the mirror everyday...”<sup>20</sup>

(...)

6. St. 2 – “If there is a mirror **every woman** is going to look at it. **But also** all the men.”

7. St. 1 – “I do it every time.”

8. St. B – “I don’t. **Real men** don’t do it.”

9. St. C – “Oh, come on R. You **have to**. How do you shave? You want to look nice.”

10. St. B – “**Everybody** does.”<sup>21</sup>

No excerto acima, observamos que um dos alunos tenta refutar o argumento generalista pressuposto pelo grupo ao dizer (turno 8) que homens de verdade não olham no espelho. Entretanto, sua posição – igualmente generalista – é rebatida por uma colega ao dizer (turno 9) que ele deve fazê-lo, uma vez que todos queremos parecer bem aos olhos dos

---

<sup>20</sup> 1. St. 1 – (...) “Todos aqui querem olhar... dão uma olhada no espelho diariamente.

<sup>21</sup> 6. St. 2 – “Se houver um espelho, toda mulher vai se olhar nele. E também todos os homens.

St. 1 – “Eu olho toda vez.”

St. B – “Eu não. Homens de verdade não olham.”

St. C – “Ah, que isso, R. Você deve olhar. Como é que você faz a barba? Você quer ficar bonito.”

St. B – “Todo mundo quer.”

outros. Desta forma, temos a réplica da colega em oposição à refutação, estabelecendo ali uma situação de confronto, o que nos mostra também uma estrutura em desenvolvimento em direção à construção do argumento, a busca pelo respaldo e refutação ao argumento dado, elementos importantes na elaboração de um discurso argumentativo.

- **Indicadores Modais ou Índices de Modalidade**

No mesmo excerto 16, discutido acima, observamos, sob outro prisma, que um dos alunos tenta refutar o argumento de que todos nos olhamos no espelho, pressuposto pelo grupo, ao dizer que homens de verdade não o fazem. Entretanto, sua posição é rebatida pela colega ao dizer que ele deve fazê-lo (turno 9) ao se barbear (dedução ou probabilidade), uma vez que todos queremos parecer bem aos olhos dos outros. Assim, conforme já exposto, temos a réplica da colega em oposição à refutação, que criou ali uma situação de confronto.

O excerto 17 nos mostra um momento da apresentação em que, por meio de matéria veiculada na mídia, os alunos tomam o exemplo de modelos famosas que “nada/tudo” fazem para ser bonitas. Não comem, se exercitam excessivamente em academias, tentam não comer. O modal **have to** aqui pode ser empregado no sentido de necessidade ou obrigação. É necessário que as modelos sejam bonitas, não importando se seu estilo de vida é, ou não, saudável.

Excerto 17

81. St. 1 – (...) “Here there is a cover of “Revista da Folha” where they talk about Gianne Albertone, Kate Moss, Cindy Crawford, Linda Evangelista, etc... all they **have to** do is to be

beautiful every day. They don't eat, they (sic) work all nights in the gym, they try not to eat.”<sup>22</sup>

No excerto 18, o modal **have to** é empregado no sentido de obrigação. Esse excerto nos mostra como o aluno apresentador trabalhou a argumentação, fazendo-a por meio de uma pergunta (temos que seguir a televisão...?), induzindo seus ouvintes a formular uma resposta negativa. As escolhas lexicais também são significativas: o verbo interferir (a forma como a mídia interfere em nossas vidas) e a maneira como se refere à população em geral – a massa.

Excerto 18

88. St. 2 – “Do we **have to** follow the television and the way the media interferes in our lives? And the way they sell the image they want the mass to follow.” (Obrigatoriedade)<sup>23</sup>

O próximo exemplo – excerto 19 – materializa a opinião do grupo, contrária ao padrão de beleza vigente, ao dizerem que não precisamos ser como Joana Prado. Tal opinião vem expressa pelo modal **don't need to**.

Excerto 19

74. St. G – “You **don't need to** look like Joana Prado” (negação de obrigatoriedade)<sup>24</sup>

Os próximos excertos (20 a 24) trazem uma série de opiniões expressas pelo modal **can**, no sentido de possibilidade. Tais exemplos refletem a importância da modalização no discurso

---

<sup>22</sup> 81. St.1 – (...) “Aqui está a capa da Revista da Folha, onde eles falam de modelos como Gianne Albertoni, Kate Moss, Linda Evangelista etc... tudo o que elas têm que fazer é ser bonitas diariamente. Elas não comem, malham toda noite na academia, tentam não comer.”

<sup>23</sup> 88. St. 2 – “Nós temos que seguir a televisão e a forma que a mídia interfere em nossas vidas? E a forma que eles vendem a imagem que eles querem que a massa siga?”

<sup>24</sup> 74. St. G – “Você não precisa ser parecida com a Joana Prado.”



argumentativo, bem como refletem a predisposição dos alunos em utilizarem-no argumentativamente.

Excerto 20

43. St. 1 – (...) “It proves that we **can** have two types of bodies. One that is real, ordinary, and another one that is idealized, that is like a top model.” (probabilidade / possibilidade)<sup>25</sup>

Excerto 21

44. St. 1 – (...) “You **can** do everything, you **can** change yourself.” (possibilidade)<sup>26</sup>

Excerto 22

60. St. 2 – “Do you think that we really have only two bodies? Because according to this slogan, you **can** be, you **can** have the type idealized body or the ordinary one. Do you think it’s true? That there are only two possibilities?” (possibilidade)<sup>27</sup>

Excerto 23

77. St. 1 – “And *No Limite* tried to show that everybody **can** achieve, like I showed the all kinds of people in the society, black people, fat people, white people, all kinds of people. Everybody **can** win; everybody **can** achieve something in life.” (possibilidade)<sup>28</sup>

Excerto 24

85. St. 2 – “In a magazine you don’t see fat people. You **can** see but it’s only one or two. The others are thin, elegant. You don’t see fat people.” (possibilidade)<sup>29</sup>

---

<sup>25</sup> 43. St. 1 – (...) “Isso prova que nós podemos ter dois tipos de corpos. Um que é real, comum, e outro que é idealizado, que é como o de uma *top model*.”

<sup>26</sup> 44. St. 1 – (...) “Hoje você pode fazer tudo, você pode se transformar.”

<sup>27</sup> 60. St. 2 – “Vocês acham que nós realmente temos apenas dois corpos? Porque, de acordo com esse *slogan*, você pode ter um tipo de corpo idealizado ou o tipo comum. Vocês acham que isso é verdade? Que existem apenas duas possibilidades?

<sup>28</sup> 77. St. 1 – “E *No Limite* tentou mostrar que todo mundo pode conseguir, como eu mostrei que todos os tipos de pessoas na sociedade, brancos, negros, gordos, todos os tipos. Todos podem ganhar, todos podem conseguir algo na vida.”

<sup>29</sup> 85. St. 2 – “Em uma revista não se vê gordos. Você pode ver um ou dois. Os outros são magros, elegantes. Não se vê gente gorda.

O excerto 25 nos mostra o modal **can** / **can't** em uma outra acepção – a de dúvida no desempenho de uma tarefa, e a de certeza no desempenho da mesma. Essa fala indica também a reflexão do grupo acerca do risco das generalizações e as conclusões errôneas a que estas podem nos levar.

Excerto 25

95. St.1 – (...) “A friend said that fat people **can't** run, like ‘You **can't** run’ and I said ‘What? Who says so?’ and he said ‘Everybody knows it.’ I said ‘I **can** run. I **can** prove it.’ I ran with him and I won and he never said a word again. Generalization. People are saying that.” (capacidade, incerteza / dúvida e certeza)<sup>30</sup>

- **Indicadores Atitudinais ou Índices de Avaliação e Domínio**

Vejamos abaixo excertos que evidenciam exemplos em que a avaliação ou estado psicológico do(s) enunciadores são explicitados por meio de escolhas lexicais.

No excerto 26, temos o início do seminário em que o aluno apresentador afirma que se houver um espelho em um ambiente, as pessoas vão se olhar (turno 1), exemplificando, assim, que todos temos alguma vaidade. Ao fazer tal afirmação, uma aluna replica dizendo ‘*especialmente você*’ (turno 2), sugerindo, com essa fala, que o aluno em questão é vaidoso. O aluno apresentador entende o tom irônico do comentário, acrescentando (turno 3) que o faz toda vez, ao ser então

---

<sup>30</sup> 95. St.1 – (...) “Um amigo me disse que gordo não consegue correr, tipo, ‘Você não consegue correr’ e eu disse ‘O que? Quem disse?’ e ele disse ‘Todo mundo sabe disso.’ Eu disse ‘Eu posso correr, eu posso provar. Eu corri com ele e ganhei e ele nunca mais disse uma palavra. Generalização. As pessoas estão falando isso.’”

auxiliado por outra aluna e apresentadora do seminário, que afirma (turno 4) que todos agimos assim e acrescenta (turno 6) que se houver um espelho, todas as mulheres se olharão, bem como todos os homens.

Excerto 26

1. St.1 – (...) “If you find a mirror and you look. All the time. Everybody does it.”

2. St. A – “**Especially** you.”

3. St.1 – “Of course. Every time”

4. St. 2 – “Everybody does it.”

5. St. 1 – “You got me.”

6. St. 2 – “If there is a mirror every woman is going to look at it. But also all the men.”

7. St. 1 – “I do it every time.”<sup>31</sup>

No excerto 27, os alunos falam de distúrbios alimentares e também, de como pessoas que sofrem de tais distúrbios sentem-se. Ao optarem pela palavra **skinny**, para falar dessas pessoas, os alunos parecem fazer uma escolha lexical orientada, uma vez que a palavra designa uma pessoa excessivamente magra ou descarnada; característica que é, em seguida, acrescida do intensificador **totally**.

---

<sup>31</sup> 1. St. 1 – (...) “Se você encontrar um espelho, você olha. Toda vez. Todo mundo olha.”

2. St. 1 – “Especialmente você.”

3. St. 1 – “É claro, toda vez.”

4. St. 2 – “Todo mundo olha.”

5. St. 1 – “Você me entendeu.”

6. St. 2 – “Se hover um espelho, todas as mulheres vão se olhar nele. Mas também todos os homens.”

7. St. 1 – “Eu olho toda vez.”

Excerto 27

48. St. 3 – “You look in the mirror and you think you are fat. You are **skinny** or **totally skinny** but you look in the mirror and think you are fat. You think you are fat.”<sup>32</sup>

No excerto 28, ao questionarem a classe a respeito de um ponto, o grupo apresentador utiliza de dois intensificadores – **really** e **only** – para indagar se pensamos que realmente temos dois corpos. Essa estratégia faz com que o grupo reflita sobre a questão, buscando novas alternativas às propostas na questão. Refletir sobre a realidade social é uma das funções da Transversalidade, concretizada aqui, mais uma vez, por intermédio dos seminários.

Excerto 28

60. St. 2 – “Do you think that we **really** have **only** two bodies? Because according to this slogan, you can be, you can have the type idealized body or the ordinary one. Do you think it’s true? That there are **only** two possibilities?”<sup>33</sup>

Vejamos, no excerto 29, como as escolhas lexicais marcam a intenção do falante. São destacadas também, neste exemplo, formas lingüísticas que explicitam o engajamento do aluno – o pronome **I** – com relação ao evento narrado.

Excerto 29

81. St. 1 – “It works in social environment because **I’m going to tell** a thing that happened with me. My friend had the **generous** idea that fat guys had to date fat girls. **So I said** ‘No, that’s social’ and he tried to arrange me a fat girl to go out with. Look at that. **He said** ‘She is just a **little** fat.’ **I asked** ‘How fat?’ ‘A hundred and forty kilos.’ She was like this. ‘Does he have a car?’ The girl said ‘That’s so bad, he is

---

<sup>32</sup> 48. St. 3 – “Você se olha no espelho e se acha gordo(a). Você é pele e osso, é só pele e osso, mas se olha no espelho e se acha gordo(a). Você pensa que é gordo(a).”

<sup>33</sup> 60. St. 2 – “Vocês acham que nós realmente temos apenas dois corpos? Porque, de acordo com esse *slogan*, você pode ter um tipo de corpo idealizado ou o tipo comum. Vocês acham que isso é verdade? Que existem apenas duas possibilidades?”

already fat and he doesn't have a car. Do you think I want to go out with a fat guy in the bus? No thanks.' **I said** 'Oh my God.' I **nearly** responded she is a tramp, she is a slut. Like that... Am I right? Getting back here.”<sup>34</sup>

Observamos nesse excerto o uso do elemento avaliativo **generous**, quando o aluno apresentador relata a iniciativa do amigo ao querer marcar um “encontro às escuras” para ele. Pelo relato, sabemos que o amigo acredita em relacionamentos entre iguais – então gordos namoram gordos, e por consequência inferimos que magros namoram magros etc. Ao ser indagado sobre a garota, o amigo afirma que ela é um pouco gorda. **A little** funciona aqui como um elemento de modalização, atenuando a informação solicitada.

Passemos agora a ver como os tempos verbais indicam maior ou menor comprometimento do falante com o enunciado.

## • Tempos Verbais

O tempo verbal é o elemento que distingue entre dois tipos de atitude comunicativa:

- O mundo comentado – o locutor compromete-se com aquilo que enuncia;
- O mundo narrado – o locutor toma uma atitude que é distensa, relaxada com relação ao dito.

Para tanto, nos deteremos nos excertos 29 e 30.

---

<sup>34</sup> 81. St. 1 – “Isso funciona no ambiente social porque eu vou contar uma coisa que aconteceu comigo. Um amigo meu teve a idéia generosa de que caras gordos têm que namorar garotas gordas. Então eu disse: ‘Não, isso é social’ e ele tentou arrumar uma garota gorda para sair comigo. Vejam só. Ele disse: ‘Ela é um pouco gorda’ e eu perguntei ‘Quanto?’ ‘Cento e quarenta quilos’. Ela era assim. ‘Ele tem carro?’ e aí a garota disse ‘isso é muito mal, ele já é gordo e ainda não tem carro. Você acha que eu vou querer sair com um gordo de ônibus? Não, obrigada.’ Eu disse ‘Meu Deus’. Eu quase disse que ela é uma vagabunda, uma vadia. Assim... Estou certo? Retomando aqui.

Excerto 30:

**Even the statement Joana Prado gave here, she said** when she was nineteen she did all. Nowadays she has to hold on. She said she has her own thighs, her own abdomen, even her breasts are hers. She bought it. It belongs to her. You can do everything, you can change yourself.<sup>35</sup>

No excerto 30, acima, podemos observar o distanciamento do aluno ao citar uma fala da celebridade, criticada por ele. Por outro lado, no excerto 29, mostrado anteriormente, observamos que o mesmo aluno apresentador adota uma atitude comprometida quanto ao que ele fala (turno 81): **so I said, I asked, I nearly responded**, reproduzindo, textualmente, suas palavras no momento por ele relatado. Destacamos ainda que, ao relatar o questionamento da garota, ele procura reproduzir textualmente suas palavras, podendo seu comprometimento, aqui, ser interpretado como uma preocupação com a veracidade da fala citada para embasar sua crítica.

## CONCLUSÃO DA ANÁLISE

Por intermédio da análise dos seminários que compuseram o corpo de dados deste trabalho, é possível concluir que os alunos – apresentadores e participantes –, por várias vezes, assumiram um discurso argumentativo, indo além do discurso narrativo, como era a proposta no programa da disciplina Língua Inglesa: Intermediário.

Ao utilizarmos as categorias evidenciadas por Koch, podemos observar que os alunos se colocaram criticamente frente aos

---

<sup>35</sup> 44. St. 1 – (...) “Até no testemunho que a Joana Prado deu aqui, ela disse que quando tinha dezenove anos ela fazia de tudo. Agora, ela tem que dar um tempo. Ela disse que suas pernas são dela, o abdômen é dela, os seios são dela. Ela comprou. São dela. Hoje você pode fazer tudo, você pode se transformar.”

temas propostos por intermédio da colocação de pronomes, do uso de marcadores de opinião e de pressupostos, da utilização de elementos de avaliação, tempos verbais e modais.

Passemos, agora, à parte final desta dissertação, onde fazemos nossas considerações finais acerca do estudo conduzido.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho de pesquisa partiu da preocupação em oferecer aos alunos e professores do Curso de Letras: Inglês da PUC-SP uma abordagem alternativa à que era desenvolvida até então.

Tendo em vista princípios pessoais e institucionais, de acordo com os quais uma visão crítica, reflexiva e humanista sobre a sociedade e seu entorno é relevante na formação cidadãos, em geral, bem como na de professores, em particular, pensou-se na Transversalidade como alternativa ao modelo vigente, pois ela permite a articulação da construção de conhecimento com a realidade.

Com o objetivo de integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, organizamos atividades didáticas para auxiliar os alunos a compreender e tornar mais significativas áreas específicas de conhecimento. Nesse contexto, tornou-se central a questão da Transversalidade como uma abordagem propiciadora de oportunidades para reflexão e posicionamento crítico acerca de questões de relevância para os alunos, sócio-historicamente constituídos como indivíduos, enquanto desenvolvem habilidades comunicativas e lingüísticas. Portanto, procuramos responder, com este trabalho, às perguntas que nortearam esse estudo.

Por intermédio das evidências reveladas pela análise, podemos concluir que a abordagem Transversal, no desenrolar da unidade, propiciou oportunidades para que os alunos elaborem relatos e narrativas, posicionem-se criticamente por meio de suas opiniões, reflitam sobre questões cotidianas e adotem um posicionamento ético e inclusivo perante elas. Isto também se aplica ao professor participante do processo.

As apresentações dos seminários parecem indicar que, nesse ambiente democrático, as características do discurso argumentativo emergiram naturalmente a partir da co-construção do conhecimento, integrando elementos relevantes aos participantes do grupo, ou seja, alunos e professor. Ali, os participantes puderam atribuir significados aos conteúdos de aprendizagem a partir de seus próprios esquemas de conhecimentos prévios e construir coletivamente seu conhecimento, transformar e relativizar pontos de vista, além de fundamentá-los.

Acreditamos que, com esse trabalho, tenhamos agregado um outro paradigma voltado à formação dos professores em pré-serviço do Curso de Letras, Inglês de nossa instituição. Esperamos ter contribuído também com a LA, por tratarmos de uma abordagem no âmbito do ensino de Inglês como língua estrangeira na formação de professores, e também por estudarmos a linguagem e seu uso. Esperamos também ter colaborado com o grupo de pesquisa ILCAE, por apontarmos um caminho em direção à inclusão sócio-escolar de educadores e alunos.

O caminho aqui trilhado aponta uma direção em que novos projetos podem ser desenvolvidos, ampliando o escopo da pesquisa a outros temas, grupos, níveis e disciplinas.

Pessoalmente, encontrei, por intermédio deste trabalho, indícios para solução de dilemas enfrentados no processo de formação de professores e no de minha própria.

É nosso entendimento que o trabalho que aqui apresentamos não esgota as dúvidas e inquietações que permeiam o processo de formação de professores em pré-serviço, por ser este um processo vivo e em constante transformação, em que novos desafios se colocam. No entanto, a disposição investigativa e a abertura propiciadas pela Transversalidade tornarão os atores do processo mais aptos a lidar

com as questões e conflitos emergentes em situações específicas do ambiente educacional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL (2000). Ministério da Educação e Cultura; Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Texto disponível na Internet: <http://www.mec.gov.br/sef/pcn.shtm>
- CARNEIRO, Rosane; ABAURRE, N.; SERRÃO, M. et al (2003). **Transversalidade e inclusão: desafios para o educador**. Rio de Janeiro, Ed. Senac Nacional.
- CELANI, Maria Antonieta A. (1998). **Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil** in Signorini, I. e Cavalcanti, M. (orgs.). *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Mercado de Letras, Campinas, SP, Brasil.
- \_\_\_\_\_. (2001). **Transdisciplinarity in the Teaching of English as a Foreign Language** in Carmagnani, A. M. G. e Grigoletto, M. (orgs.). *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo, Humanitas USP.
- DUGAICH, Cibele Mara (2000). **Leitura Crítica** in: *Cadernos do Centro de Línguas, Ensino, Ensino Instrumental de Línguas Estrangeiras*, nº. 3. (p. 63-72). São Paulo, Humanitas USP.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. (1988). **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro.
- FREIRE, Paulo (1996). **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra.

HOUAISS, Antonio (2001). **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Editora Objetiva, Rio de Janeiro, Brasil.

INOUE, Ana Amélia; MIGLIORI, R. F. e D'AMBROSIO, U. (1999). **Temas transversais e educação em valores humanos**. Editora Fundação Petrópolis, Petrópolis.

KOCH, Ingedore (1984). **Argumentação e Linguagem**. São Paulo, Cortês.

\_\_\_\_\_. (1993). **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo, Contexto.

LALANDE, André. (1999). **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. Martins Fontes, São Paulo.

LESSA, Angela B. C. T. (2003). **Reflexões sobre transformações e transdisciplinaridade**. Revista Claritas, nº. 9 (p. 81-86). EDUC, São Paulo.

MARCONDES, Danilo (1999). **A Crise dos Paradigmas e o Surgimento da Modernidade** in Brandão, Z. (org.) *A Crise dos Paradigmas e a Educação*. Cortez, São Paulo.

MORAN, José Manuel; MASETTO, M. T. e BEHRENS, M. A. (2000). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Papirus Editora, São Paulo.

MY Fair Lady. Direção de George Cukor. Produzido por Herman Levin para a obra de George Bernard Shaw, 1964. Warner Home Video, 1999. 170 min., color, DVD dolby digital estéreo, exibido em inglês com legendas em inglês.

- NEWMAN, Fred e Holsman, L. (2002). **Lev Vygotsky – cientista revolucionário**. Edições Loyola, São Paulo, SP.
- NUNAN, David (1992). **Research Methods in Language Learning**. Cambridge, CUP.
- PIVA, Horácio Lafer. Dentre tantos, um só tema. **Jornal Folha de São Paulo**, São Paulo, 15 de junho de 2006, Caderno A, p.3.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (2004). **Projeto Institucional para Formação de Professores da Educação Básica da PUC-SP**.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil (2003) **Por uma Lingüística Crítica – Linguagem, Identidade e a Questão Ética**. Parábola Editorial, São Paulo, SP.
- REY, Alain et Rey-Debove, J. (1984) **Le Petit Robert – Dictionnaire Alphabétique et Analogique de la Langue Française**. Les Dictionnaires Robert S. C. C. Montréal, Canada.
- SOARS, John e SOARS, L. (1989) **Headway Intermediate**. Oxford University Press, Oxford.
- SPINOZA, Baruch de (2002) **Ética Demonstrada à Moda dos Geômetras**. Martin Claret, São Paulo.
- VÁZQUES, Adolfo (2003) **Ética**. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.
- VYGOTSKY, Lev S. (2001). **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo, SP.

\_\_\_\_\_. (2003). **A Formação Social da Mente**. Livraria Martins  
Fontes Editora Ltda. São Paulo, SP.

WEBSTER, Noah (1979) **Webster's New Twentieth Century  
Dictionary**, second edition. Simon and Schuster, New York, NY.

YUS, Rafael (1998) **Temas Transversais – em busca de uma nova  
escola**. Artmed, Porto Alegre, RS.

## **ANEXOS**



Apresentamos aqui a transcrição integral dos seminários desenvolvidos pelos alunos ao final da unidade desenhada à luz da abordagem transversal.

Apresentação 1: **Judeus**

1. St.1 – “So we’re going to talk about prejudice against Jewish people and... Do you think...? Do you know when it’s begun?”
2. St. 2 – “Do you know when it’s begun? The prejudice against Jews?”
3. St. A – “Against what?”
4. St. 3 – “Jews. Jews. Jewish people”.
5. St. 2 – “Do you think you know that?”
6. St. A – “I don’t know.”
7. St. 1 – “It has begun in Egypt about ten generations after Judaism was created. Did you see the movie ‘Prince of Egypt’?”
8. St. B – “Yes.”
9. St. 2 – “Yeah. Did you? Did you see the movie?”
10. St. 3 – “It’s a beautiful movie. It’s like Cinderella and stuff. You should.”
11. St. 1 – “It comments on the first time that Jews were promised people and the first time they were discriminated and then the movie comments about their trip to Israel, to the promised land. Since then, when they slipped to Israel, many other people discriminated the Jews and fought against them. (incompreensível). After years passed the Jews had to move from land to land and everywhere they were there was someone trying to extinguish them and kill Jews.”
12. St. 2 – “I’m A. and I’m going to tell you about how prejudice against Jews had no historical motives.”
13. St. 3 – “Because every time...you know what happened in the Second World War and for us, for the Jews, it is a very strong fact in History that shows discrimination against them. Six million Jews were killed and it was one third of the population at the time. Before the Nazis there were lots of other people who didn’t like us too, but they didn’t have any other reason to hate the Jews besides that they were Jews. And the only reason for that is because they, we, the Jews were different in their rules, in their way of life and nothing else. Because they were, they are normal people.”
14. St. 2 – “They are closed to people; they have their own rules, their own education.”

15. St. 3 – “Now that Israel is kind of beginning a war between Arabs and the Israelites... The Jews and the Arabs have no motives not to be friends because before the Holy Inquisition, when the Church tried to eliminated everybody who wasn't a Christian from Spain and Portugal, do you know, the Holy Inquisition? Before that time Jews and Arabs used to live in perfect peace because they had no motives to fight because they were from the same origin, they all come from the Middle East, and the rules are kind alike and we, they used to live together along well. Just now with that small piece of land that they are fighting. Before that they didn't fight at all.”
16. St. 2 – “Here in Brazil the Jews don't suffer prejudice, they are respected.”
17. St. 3 – “Because when Israel was created and Jews were allowed to have their own country with their own rules and own economy and everything the Jews got stronger with their army and so on. So the Jews are not so easily persecuted like other minorities in Brazil. Do you have a question?”
18. St. C – “No, I was thinking because you were saying about the prejudice against Jews but I think Jews sometimes... (celular toca) ...because Jews are so closed they also have prejudice against ...” (celular novamente)
19. St. 3 – “Like there was prejudice and now there isn't. Is that what you are saying?”
20. St. C – “No, I mean, all the Jews talk about the prejudice against them but they don't talk about their prejudice...”
21. St. 3 – “Against the world.”
22. St. C – “The people who...”
23. St. 2 – “But they don't have prejudice against people.”
24. St. C – “Of course they have.”
25. St. 2 – “I don't think so.”
26. St. C – “Not everyone but there are some.”
27. St. 2 – “They don't have prejudice against other people.”
28. St. C – “They can't marry other people.”
29. St. 3 – “Of course, I know, of course... This thing about not marrying people who are not Jewish.”
30. St. C – “If I want to become a Jew it's really hard.”
31. St. 3 – “Yes, it's really hard. It's possible, you can change.”
32. St. D – “I think they don't marry other people to preserve their culture.”

33. St. 3 – “This is one thing this is actually the consequence that we found that it’s very good. But the reason we don’t get married to non-Jewish people it’s because it’s a rule, it’s written in the Bible and we follow the Bible. The difference is ‘Oh, just because it’s in the Bible’.”
34. St. D – “I think the Bible is like an excuse. The real reason is that they don’t want to lose their culture.”
35. St. 3 – “It’s to follow what the Bible says. Many and many Jews don’t want to open up and to lose what they have. Do you know the French Revolution in 1789, when everybody was equal, and brothers, and free? Did you read “The Animal Farm” from George Orwell? Everybody is equal but some are more equal than the others. That’s the thing.”
36. St. E – “But I work in a school that has like five hundred students and half or more than half are Jewish. I started learning about the culture and the religion and I thought it’s so beautiful that I was learning a beautiful culture... (incomprensível) I don’t think that Jewish people... not just those religious... (incomprensível) their spiritual... the rules they have are so strong that it affects them. If he has a holiday, that’s just “Wow, it’s our holiday”. In other religions nobody knows the real meaning of Easter or Christmas, well, not nobody but good part...” (incomprensível)
37. St. 3 – “In the Bible and in our rules, not just the Bible, the Bible and the wises of the past. They also wrote some things that we follow. We follow the Bible and those things they wrote. In the Bible it’s written that a Jew is someone who was born from a Jewish mother or if he decided to be a Jew, if he converts to Judaism, then someone is a Jew. Then and only in this case. But like, last year or two years ago, I was talking to a rabbi and he told me that nowadays a Jew is someone who has a grand-son who is Jew. Because now we are losing a little of that stuff you were talking about because we are getting, we are opening and we are losing our things.”
38. St. E – “We had a snack with some students after the fasting, we did a sandwich at school and a student said “I’m sorry teacher but I can’t eat anything with milk” and then I said “I’m really sorry I didn’t know that” so we did some popcorn and it was OK. And then there was another girl there that was Jewish and I said ‘Don’t eat that sandwich because there is cheese inside’ and she said ‘No, my mother says that I can’. And I started thinking, I had to ask all students if they can or can’t and they are from the same religion but their mother said to me ‘We don’t follow these rules’ and the other said... They had like a month when they couldn’t eat at school ...” (incomprensível)
39. St. 3 – “These kinds of rules, like weird, that is one of the things that causes prejudice against us because of all the legends and myths that came. We know that, we all heard, or if you don’t have you probably have heard a joke about Jews. That before were very people who believed in that as it was true, like that Jew eat little children and they would use the blood of the children to bake matah(?) or to make wine. That Jews are very tight-fisted, that they don’t give money away, those things. Because the rules about the food were included in that, because the people who didn’t know what we were talking about the food that we don’t eat, as we were different the people around us would....”
40. St. F – “I think it’s about respect because now we have Halloween and at school we had all religions and then one student, her mother, she was really, really angry, came to talk to me and the director that she doesn’t allow her child to learn anything about Halloween and I

said that it is a culture and a tradition, and I started explaining than she said that she is Baptist and that she doesn't allow her children to learn or to hear about witches. I said 'OK, I am going to prepare another class for your child.' 'While you have a witch here at the school my child doesn't step here anymore' I don't think it's a prejudice. I didn't know that she... I think it's a matter of respect..." (Incomprensível)

41. St. 3 – "Lots of people don't do that."
42. St. F – "They don't know about that."
43. St. 3 – "That's how prejudice against Jews was created because they don't know, they probably hear and accept. So it's very easy like fifty years ago when Hitler was there and he could kill whoever he wanted because the population wasn't going to school, the money was losing its value and they were upset about the Olympic Games and they were upset about the First War. It was like a mess, you could blame whoever you wanted because the people was already angry and it's easy to blame, you have to have someone to blame."
44. St. G – "I think that prejudice is always against anything that is different."
45. St. 3 – "Yes and we are kind of very different."
46. St. G – "Any reason like the way you dress, the way you buy things, everything."
47. St. 3 – "The very religious people, the Orthodox Jews, they wouldn't accept me as a Jewish girl by the way I dress, by the way I sit next to boys, by the way I eat or by the way I live because I drive my car on Saturday but it's Sabbath and I'm not supposed to. Between the Jews also there is prejudice against the divisions."
48. St. H – "It's hard when you have to deal with someone that is different from you. It's very easy to live where everybody thinks the same way."
49. Teacher – "And boring."
50. St. H – "I think the challenge is when you have to live with people from different countries, different cultures, different ideas. That's the challenge. And that's when you can exchange your culture and learn things about their cultures."
51. St. 3 – "And even get more attached to yours."
52. St. H – "Some ideas, like, you can embody."
53. St. 3 – "You don't have to be Jewish to think the same. There is certain things that maybe she had known."
54. St. I – "We celebrate all holidays, the catholic holidays. At Easter we wanted to start a new tradition at school. So we did like two tables and on one table we had Easter bunnies and chocolate eggs and on the other table we had a plate I don't even know the name. And what the teachers wanted to learn we asked the students to help us to give our class to all students. And then a mother gave us a box of (???) and we started talking to the students about all the things and we started talking to all students about both religions. In the end a mother came and said that it was a very nice thing that we did, because her son was catholic

and he arrived home and said 'I eat (???) today.' then she said 'How come?' and then we started exchanging as Baptist and Evangelists. The teachers learn, the students learn and I think respect is very important."

55. St. 3 – "Respect comes from information, what you don't know you reject at first. The more we learn the more we want to learn. It's very interesting to know the differences, it's very nice."
56. St. J – "I heard about a kind of Jewish, I don't know if there are different ways of Jewish."
57. St. 3 – "Yes, there are."
58. St. J – "I heard once that you cannot waste energy, so you can't like, Jewish can't walk (???) alone."
59. St. 3 – "That's on Saturday, you can't. But at all..."
60. St. J – "Just don't lose energy."
61. St. 3 – "That's true. Because on Saturday it's the day that God rested after creating the world. You know, six days God worked and created the world and on the seventh day he rested. And on Saturdays we can't do any kind of work or make anything work."
62. St. K – "There is something about Friday also."
63. St. 3 – "Yes, because the day starts at night because when God created the world, he said, in the Bible it's written, it was dawn and it was morning at the first day, and that it was dawn and it was morning on the second day. The days start at dawn, at six o'clock when the first star rises in the sky. On Friday begins Saturday. When you see the first star you have the next day."
64. St. K – "I think it was around five-thirty or six. Because we made an outing and we were supposed to come back from Ibirapuera Park at five and a mother said that if we came after five she wouldn't let her son go. We said "OK, we will change the time." So we had to come half an hour before so he can be home before the time."
65. St. 3 – "Because when it starts you can't do any kind of work or make anything work. In the time the Bible was written there weren't cars, or computers or light or anything. Telephones. God said that we couldn't make the foreigners at our home work; we couldn't make our animals work. And the animals were the ways of working. Cows. So the things those animals used to do we can't do now in respect to them. And things like fire that we couldn't put fire to get light or warmth we can't do neither. But these rules are for everybody. Who wants, there are people who are more dedicated and there are people who are more relaxed."
66. St. K – "Just like any other religion."
67. St. 3 – "But the difference... And the second thing is that, even who is not so devoted also knows the rules that the others follow and it's not in every religion that is like that. Because if you ask something about... but they don't do it. I am aware; I know I shouldn't be dressed like this."

68. St. L – “Five months ago I went to a Jewish marriage at a Synagogue and I’ve always been to Catholic marriages. When I got there I thought it so beautiful the place, I didn’t understand a word at the ceremony because it is in Hebrew but the things were so different and I think it was shorter, what I think it was very nice.”
69. St. – (Laughs)
70. St. 3 – “You don’t know what a Jewish girl has to do before she marries. You don’t know the trouble she has. She goes to that room, and before the room she has to go to a poll with no polisher, no make up, no nothing, no ear-rings, no jewelry, no nothing.”
71. St. L – “And at the end I wanted to give her a kiss and she said “I can’t, I’m so sorry.” She had to go upstairs. And after that she explained to me the arrangements. I said “Wow, it’s too different. But too interesting also.”
72. St. 3 – “That’s the thing; we need to see the differences as something positive and intriguing, that you want to know about. Not as something you are afraid and you don’t like or you hate.”
73. Teacher – “Tell me one thing. You actually said that in Sabbath you are not supposed to work or make anything work. All houses have telephones. Telephones ring. Do you answer them?”
74. St. 3 – “I do. I’m not supposed to. For you to know there are buildings even here in São Paulo, in Higienópolis, that on Saturday, from Friday to Saturday the lifts stop in each floor, they turn it on before the Sabbath and they turn it off after the Sabbath just for them not to have to walk the stairs and not to make the lifts work. Because it was working before, it’s not my fault and you only turn it down when it’s not Sabbath again.”
75. Teacher – “And it takes all day long.”
76. St. 3 – “I’m trying to convert her. We were talking a lot about before because I love doing this, I love sharing what I know.”
77. St. M – “I didn’t know this culture.”
78. Teacher – “You didn’t know anything about it?”
79. St. M – “No.”
80. Teacher – “It’s fascinating.”
81. St. N – “Did you see that movie Yentl?”
82. St. 3 – “Of course. I think everybody should see.”
83. St. M – “What movie?”
84. St. N – “Yentl.”

85. St. 3 – “It gives another idea.”
86. Teacher – “It’s awful. It’s horrible. The things a girl had to go through because she wanted to study.”
87. St. N – “I didn’t know lots of things”
88. St. 3 – “Did you see “Fiddler on the roof”? “O violinista no telhado”? That’s a typical village from last century. A little small village with other Jews and the things they would do at the time. The matchmakers that arrange the marriages for everybody... and girls can’t study and boys can study... and the owner of the butcher’s and the, everybody. And it’s so funny, it’s very cute. And the daughter wants to marry a Russian guy and they fight. It’s very nice, you should see it.”
89. Teacher – “Any more questions? No. OK. Thank you.”

#### Apresentação 2: **Padrão Vigente de Beleza**

1. St. 1 – “OK. Well, everybody, we are going to talk about our body. Things that concerns it like diseases and changes. First, is everybody familiar with this formula here, called the Body Mass Index? Everybody knows? Heard of it? We will start with this. Everybody here wants to look... happens to look in the mirror everyday and goes “I’m not happy with my body”. You want to be happy, you want to be good, you want to look nice, you want to be beautiful for everybody, you want to look good. This is called ‘you’re vain’. If you find a mirror and you look. All the time. Everybody does it.”
2. St. A – “Especialmente você.”
3. St. 1 – “Of course. Every time”
4. St. 2 – “Everybody does it.”
5. St. 1 – “You got me.”
6. St. 2 – “If there is a mirror every woman is going to look at it. But also all the men.”
7. St. 1 – “I do it every time.”
8. St. B – “I don’t. Real men don’t do it.”
9. St. C – “Oh, come on R. You have to. How do you shave? You want to look nice.”
10. St. B – “Everybody does.”
11. St. 1 – “Again, this is vanity. You want to look nice for everybody. And changes enter this category. Because you want to change your body, you want to put silicon, you want to go to the gym, you want to run fifty thousand laps, you want to swim everyday, you want to be beautiful. So S. is going to tell you about diets and diseases. Please do.”
12. St. 2 – “Have you ever been on a diet?”

13. St. – “Yes. Yes.”
14. St. B – “No.”
15. St. 2 – “Everybody?”
16. St. D – “Of course. Many times.”
17. St. 2 – “Many times? How many times?”
18. St. D – “A lot of times. About a hundred diets in three years.”
19. St. 1 – “Different ones, right?”
20. St. D – “Different ones. Of course.”
21. Teacher – “Miraculous ones.”
22. St. 1 – “Yeah, *Chá da Vida*. Ab Shaper, all kinds of stuff. *Coscarque* and everything.”
23. St. E – “One day you eat only eggs. And then only ham. The other day you eat only carrots.”
24. St. 2 – “So you could say you are concerned with your image, with your body? Why?”
25. St. E – “Society.”
26. St. B – “No. I’m not.”
27. St. D – “Because I start to feel bad.”
28. St. 2 – “Why would you feel bad?”
29. St. D – “Because you know, when I look here and I look here...”
30. St. 1 – “You look in the mirror and you think “Oh, I’m not like Joana Prado.””
31. St. 2 – “I don’t like this kind of body.”
32. St. 1 – “I know you don’t. Nobody does.”
33. St. B – “I do.”
34. St. 1 – “I know. I thought that.”
35. St. 2 – “Did you see that movie. Scary...”
36. St. 1 – “Scary movie. Carmen Electra.”
37. St. F – “When her silicone falls out.”



38. St. B – “That’s fantastic.”
39. St. 2 – “It’s so funny. Everything will go out.”
40. St. G – “My daughter asked me another day about the doll Susie. But Susie is fat. She said Susie is a little bit fat. And I said L., Barbie is an American doll and they like to be thin, you know, very thin. Susie is a Brazilian one. But she is not fat. The doll is not fat.”
41. St. 3 – “Have you ever seen Victoria’s Closet? One day she wanted to have a doll. As Barbie has one and Susie has another. Did you see it? She wanted to have a Victoria doll. And then a woman made it and they put it in a big, beautiful box. And when she took it out her bottom was like this... A small doll with (mostram seios) and then a big bottom. She said ‘I don’t want this doll’ and they said ‘This is you’. So they tried it out with some children, they gave them the doll and one girl said ‘This is ugly’. ‘Yeah, this is disgusting’ It was so funny.
42. St. 2 – “What do you think of this sentence: ‘In the world, there are three billion women, only eight are top models’?” (St. 2 mostra matéria na revista *Harper’s Bazaar*, ilustrada com fotos de top models como Kate Moss, Amber Valetta, Shalom Harlow e Naomi Campbell nuas, enquanto St. 1 diz:)
43. St.1 “This slogan was created by ‘Body Shop’ which is a famous brand at the United States and it was transmitted with a blonde and fat girl. Blonde and fat. It proves that we can have two types of bodies. One that is real, ordinary, and another one that is idealized, that is like a top model.”
44. St. 1 – “The ideal one. The kind all the girls like, all the boys like. Even the statement Joana Prado gave here, she said when she was nineteen she did all. Nowadays she has to hold on. She said she has her own tights, her own abdomen, even her breasts are hers. She bought it. It belongs to her. You can do everything, you can change yourself. Even my brother himself went through liposuction. He did it to eliminated the fat is his body. And he fights jiu-jitsu. Is he vain or what? Nowadays if you want to look nice, if you want to impress everybody you live among you have diets, changes, silicon, liposuction and all kinds of stuff. But there are the consequences. They are called the diseases, such as, just two of them: Anorexia and Bulimia. Does anybody can define Anorexia? Do you guys know?”
45. St. H – “You throw up. You put your finger in your throat.”
46. St. 2 – “That’s Bulimia.”
47. St. 1 – “You stop eating. You get like this and even worse.”
48. St. 3 – “You look in the mirror and you think you are fat. You are skinny or totally skinny but you look in the mirror and think you are fat. You think you are fat.”
49. St. I – “But there are a lot of reasons.”
50. St. 1 – “A lot of them, this is one of them. The most common one, the most common reason for this.”
51. St. I – “Because I had anorexia and look at me. Do I look like that?”

52. St. 1 – “No you don’t. You’re...” (assovio)
53. St. F – “Do you know Abba?”
54. St. 1 – “The blonde one?”
55. St. F – “She died.”
56. St. 1 – “The lead singer?”
57. Teacher – “The Carpenters.”
58. St. F – “She died.”
59. St. – (cantando)
60. St. 2 – “Do you think that we really have only two bodies? Because according to this slogan, you can be, you can have the type idealized body or the ordinary one. Do you think it’s true? That there are only two possibilities?”
61. Teacher – “What about three? The first is the one you think you have, the second is the one you have and the third is the one you want to have.”
62. St. 1 – “I agree.”
63. St. G – “It’s the one you think you have.”
64. Teacher – “But you don’t.”
65. St. 2 – “Could be rejection.”
66. Teacher – “I’m fat here and I’m fat there. I have a big butt. The person sees a thousand imperfections in her body.”
67. St. 3 – “And it works both ways. You are beautiful and you think you’re ugly and even if you are ugly and think you’re beautiful. Sometimes it happens. I know a person that is really fat and really ugly but she says “I’m beautiful the way I am”. I don’t know if she’s happy or if she pretends. She says “I’m fat and happy”. People say this sentence does not exist, you’re fat and you’re fat and you think you’re happy.”
68. St. 1 – “My brother says that all the time.”
69. St. G – “Not that the person can’t be happy.”
70. St. 3 – “She is a model of that place at Shopping Morumbi and she is always at Veja. And she says “I’m beautiful the way I am.” But she went to that program from SBT. To Gugu, to start a treatment with sheep medicine, *as enzimas de carneiro*, and she lost like thirty or forty kilos and she said “Now I’m really happy”. How can she say that? She is happy not her body. That’s relating your body to your happiness”

71. St. 1 – “It works like that nowadays.”
72. St. J – “There’s a difference when you are really fat because that’s not good for you. That someone, I mean, you are going to die because you’re fat. Something like that it’s not healthy any way; it’s not healthy to be like this.”
73. St. 1 – “You have to be in balance. In harmony.”
74. St. G – “You don’t need to look like Joana Prado”
75. St. 1 – “Paulo Zulu and everything. You have to be just in harmony with your own body.”
76. St. D – “At ‘No Limite’, take Elaine, for example. In the beginning everybody thought ‘She is fat.’ I think that we were not built to be thin. We were built to... because the old people, so many years ago they used to be not so fat or not so. Yes, because they use to stay days without food, like they use to walk...”
77. St. 1 – “And No Limite tried to show that everybody can achieve, like I showed the all kinds of people in the society, black people, fat people, white people, all kinds of people. Everybody can win; everybody can achieve something in life. She went and won the thing.”
78. St. D – “She had some points in favor. She could stay - like - more time...”
79. St. 1 – “In the final test she didn’t want to go to the hard part of the mountain. She went to the river. She said “I can’t climb. My body can’t.”
80. St. K – “There’s a prejudice. We think that just because they are a little bit fat they can’t do things like climb stairs and these kinds of stuff.”
81. St. 1 – “It works in social environment because I’m going to tell a thing that happened with me. My friend had the generous idea that fat guys had to date fat girls. So I said “No, that’s social” and he tried to arrange me a fat girl to go out with. Look at that. He said “She is just a little fat”. I asked “How fat?” “A hundred and forty kilos.” She was like this “Does he have a car?” The girl said “That’s so bad, he is already fat and he doesn’t have a car. Do you think I want to go out with a fat guy in the bus? No thanks.” I said “Oh my God.” I nearly responded she is a tramp, she is a slut. Like that... Am I right? Getting back here. Well, top models. Here there is a cover of “Revista da Folha” where they talk about Gianne Albertone, Kate Moss, Cindy Crawford, Linda Evangelista, etc... all they have to do is to be beautiful every day. They don’t eat, they work all nights in the gym, they try not to eat.”
82. St. K – “They smoke a lot. Models smoke a lot.”
83. St. F – “They use Drugs.”
84. St. 1 – “That’s so sad. And they get thin. They are like this. She is idealized by all the other men. Do you think they want to be with a smoker, a drugged person? No they don’t. They’re just ideal because they have what? A perfect body, not perfect but an ideal one, like she said.”
85. St. 2 – “In a magazine you don’t see fat people. You can see but it’s only one or two. The others are thin, elegant. You don’t see fat people.”

86. St. 3 – “They stereotype.”
87. St. 1 – “Stereotypes. It works like that”
88. St. 2 – “Do we have to follow the television and the way the media interferes in our lives? And the way they sell the image they want the mass to follow.”
89. St. L – “If you go to a newsstand you can check all the magazines in there.”
90. St. 1 – “If it wasn’t Paula Burlamaqui but Elaine from No Limite, do you think it would sell something? I don’t think so. It works like that. The media uses people that are well fittest to sell their products. If they use fat people you are going to think Ab shaper doesn’t work, Chá da vida doesn’t work, all these kinds of stuff.”
91. St. M – “I know a friend that knew Joana Prado before she got famous. She told me that she... I don’t know, but she wasn’t the fittest girl there, she was brunette, she was not thin, she didn’t have those big breasts and her body was like out of harmony. Then one man met her and said “You have a different kind of face. There are girls that have more harmony in their face.” He said “You’re different that’s why I want you.”
92. St. – (discussão calorosa)
93. St. 1 – “TV, media, society, they kind of make us change. The TV, radio.”
94. St. 2 – “We try to follow, to correspond.”
95. St. 1 – “With the body works as fashion as well. The same industry, it works in the same way. This clothes are ‘in’ nowadays. Everybody goes crazy. It works for both and that’s something people can’t forget. Other thing happened to me. A friend said that fat people can’t run, like ‘You can’t run’ and I said ‘What? Who says so?’ and he said ‘Everybody knows it.’ I said ‘I can run. I can prove it’. I ran with him and I won and he never said a word again. Generalization. People are saying that.”
96. (incompreensível)
97. St. 2 – “The way society wants us to live”
98. St. 1 – “I have a big question now. Are they succeeding in this? Are they achieving their goals in changing us as human beings?”
99. St. 3 – “How many doctors now are plastics surgeons?”
100. St. 1 – “Plastic surgery became a very huge industry now. A very huge one. People are so little minded and so worried about other people’s opinion... So, they don’t think with their own opinion.”
101. St. 2 – “That’s about everything. OK?”

### Apresentação 3: Portadores de doenças e deficiências

1. St. 1 - "As you already know, we're going to talk about prejudice, and to start with, we want you, we would like you to take part in a warm-up activity that we prepared. First we're going to stick, we're going to glue some stickers to your foreheads, OK? For example... *(risos)* Read the sentence, but only for yourselves in silence, don't say don't read the sentences aloud. Does everybody want to take part in it? João, would you like to join us?"
2. T - "Sure."
3. *(Conversas paralelas, risos, grupo cola etiquetas nas testas de todos)*
4. St. 1 - "So, now, as you can see there are some sentences written on the stickers, now we would like you to stand up and act, stand up and talk to your friends trying to treat them according to what they are."
5. St. 2 - "Our objective is to have a sociabilization of the group, so we have to do our best to meet people, to be friends and to get in a group."
6. St. 1 - "Yes."
7. St. 3 - "But then we have to feel, just to feel how it is to be with someone different and to suffer the prejudice."
8. St. 1 - "Just to remind you, don't read the sentences aloud. Don't let your friends know what is written."
9. *(Todo o grupo age conforme instruções, muitos risos e descontração.)*
10. St. 1 - "Ok, ok... How did you feel, F.?"
11. St. F - "Fine."
12. St. 1 - "How did your classmates treat you?"
13. St. F - "Well, I guess... I don't know, I felt comfortable."
14. St. 1 - "What about you? *(resposta indecifrável)* What about you, João? Take a look at your sticker." *(alguém diz: 'Don't shoot me') (a etiqueta traz a inscrição Ex-Prisioner, outras trazem inscrições como: Fat, Sexy, Blind, Rich, Gay)*
15. St. 1 - "No wonder why nobody wanted to talk to you, right?"
16. St. 1 - "Ok now, we wanted to show how painful can be, how people would treat you if you were, like, an ex-prisoner, rich, or sexy" - "I don't like it" - *(diz a garota que recebeu a etiqueta Gay), "or gay," (risos) - "I have a boyfriend" (continua a garota). (risos)*
17. "We wanted to show how people can treat the people who are different, and we want to show how much they suffer. OK? How they are ignored, how the others treat them..."
18. St. 2 - "I'm going to give an introduction about why there's prejudice and, first of all, what we think it is. It's often difficult, much have a negative reaction (tosse) people are different

form us first because we don't understand them and also we don't know what they have passed through, what they have experienced and everything, so they seem different and we just ignore them, but we don't think, we don't get to know them well to the person that (incompreensível).”

19. “The second thing is: the physical beauty, is important to our culture, as L. said and also S. (referência ao trabalho anterior) and so, if you are uncomfortable, if the person doesn't fit the model we are used to, all right? Then some people, they feel guilty when they meet or they are next to someone who are disabled...”
20. St. A – “Handicapped.”
21. St. 2 – “Yes, because you are able-bodied and the person isn't so you feel kind of...”
22. St. A – “Uncomfortable...”
23. St. 2 – “Strange, you know? And also because, sometimes, when we meet people, when we are next to them, we realize that this can happen to us, also. Today we're OK but tomorrow we don't know if we are going to be... like them or not. And also because some children, the problem they don't understand what happened, what happens to these people, so they think it's contagious, they don't understand if they can touch or they can ask and usually parents they don't say ‘Oh, ask them, go and see, it's OK, it's something normal’, so people usually try to stay away from them. And also, we searched that many disabilities have been used as symbols of evil in the media, in the cinema, something like eye patches for pirates that they are bad people and we (incompreensível) some disability. Arms with hooks, like Peter Pan, the bad guy didn't have an arm, the hand, so he had a hook and also, we think it's important to say, usually when the family has a... children with disability or they discover someone who became disabled person in the family it's very hard to accept the fact and it's a period of changes which all the lifestyle for the family has to change to help that person so it's a complete new life for everybody. And also, what happens is. They call a brief cycle that happens in the family and there are five steps, stages... the first one, usually, or is the people, is the person, for instance, I'm an adult, so I know what's going on to me so now I'm a handicapped person, so first I'll be, it's stage where I'll be isolated and disbelieved, because I don't believe that it's true, so I'm going to look for a lot of medical evaluations to see if it's right or wrong, because first I think it's a wrong evaluation, so I'm going to find others, to see problems... evaluations. Then there is a... another stage where the person is anger, angry with the situation, and doesn't accept what is the circumstances so it's a very bad period because you get very aggressive, and against everything, the world because ‘Why me?’ you always ask and also the parents when they have a child with disability, they also think ‘Why me?’ And there's a period, a stage where the person bargains. She thinks that, if a she has a good, ah... behavior, she'll have a remission or a cure, so she makes promises to god or ‘I'll be good so I hope to get better’ and all. The fourth is the depression, the person doesn't believe, doesn't have the power to survive, she doesn't have physical condition, or mental or so on and the last one is acceptance where the person sees she's another person, I mean she has a disability, or some disabilities but she can go on, let's say, with a good life. That's the introduction, OK?”
24. St. 3 – “My name's Irene, I'm a paraplegic and I have been on a wheel chair since I suffered a car accident and had a spinal cord injury. That car was a prize in a beauty concourse of Miss Mato Grosso. My husband is also paraplegic and he got like this when

he was fifteen years old. I met him at A.A.C.D when I was doing my rehabilitation treatment and he was the one who organised the first paraplegic basketball team.”

25. St. 4 – “I was twenty seven years old when I had to be operated and I had to be, I had a blood transfusion and passing the time I was losing weight, I didn’t know why, and I was feeling not good, and the I went to the hospital to make a... test and I discovered that I got AIDS. In the... in the first moment I was feeling like dying, I was crying, crying, I just cried for a night, all the night when I discovered. Well, now I’m living in a flat, helped by a friend of mine, I’m really, really thin, some days I’m OK, some days I feel very very depressed and, well, there are days that I can laugh, I can smile, but there are days I want just to die. I used to have, I used to have a husband, but he left me when we discovered my... disease. My parents, I don’t have any help from my parents and I don’t get any call from my friends, just one friend of mine that really help me to... with the treatment and how can we... how I can... live. But what I can feel is that you are Ok, then one day you discover you got AIDS. Maybe people say ‘Well, if she was, if she had got AIDS through sexual relations or drugs or something like this...’ but no, I got AIDS when I had... I needed a blood transfusion. That’s it.”

26. St. 1 – “Good evening.”

27. Students – “Good evening.”

28. St. 1 – “Hi. My name’s George Robinson. I’m seventy-two years old and I’m a retired teacher. I’ve lived here in New York since I was born, my wife died five years ago and I’ve got two kids. Well, matter of fact, they’re not kids anymore, Mary is twenty-one and Bob is twenty-six. Mary lives in San Francisco, OK? She works and studies there. I’m really proud of her, she’s major in engineering, I think, yeah? And Bob lives in New Jersey, he’s married, a successful architect, and he also has two kids. They never visit me, I think it’s because they don’t have time to, they work, they’re always busy, but we still keep in touch, sometimes I write them, and they write me back, sometimes I phone. OK? And that’s it.”  
“I’m thinking about my family and I still can remember the good old days when I could play soccer with my son, jog through the neighborhood, have sex, five, even six times a day (risos). I really miss this time, but can you do? What can I do? Unfortunately, these days are gone, and things have been really, really different since I turned sixty, sixty-two. The fact that now I’m unable, I’m physically unable to do some kinds of activities doesn’t shock me, doesn’t upset me. However, the way people look at me, the way people treat me, the way people act toward me makes me feel really unhappy and miserable. Yeah? Last week, for example, I was walking downtown, in fact coming home from the bank when, all of a sudden, I started feeling dizzy. Right after it I stumbled over a rock and f... after five minutes a young man and a really helpful lady, they stopped to help me. They grabbed my arm and raised me from the ground. When I finally could stand by myself, I could see a crowd. Lots of people staring at me as if I were from Mars, and the worst, I could see pity in their eyes. Suddenly one man shouted: ‘Hey, grandpa, why don’t you stay home?’ ‘Doing the housework with your wife’, another one said, and the man who had helped me before also uttered: ‘Hey, take a ride, you do not belong here. You do nothing but disturb us’. I was feeling so embarrassed that all I could say was: ‘You will be older one day’.”

29. St. 2 – “Thank you. Hi, hello.”

30. Students – “Hello.”

31. St. 2 – “I wasn’t born like this. I was a normal kid, a normal girl, I had normal friends and I had normal toys. Everything was just fine. But then, everything changed. And my mother and my therapist say ‘God knows what to do’, and if he did it with me I had to go through it and I am doing very well. Are you there?”
32. Students – “Yes.”
33. St. 2 – “Thank you. And... But it’s very hard to get used to live a normal life because the worst thing is that – not the point that I can’t see, because I imagine, I imagine that I’m here, I imagine that there are colors, my imagination is very nice, I am so creative, you can’t imagine. But the problem is that sometimes I think that nobody sees me and, I don’t know, sometimes I’m walking and nobody is near, I don’t even have to put my arms on... because nobody is near me. I think they’re afraid. (abaixa a voz e se torna incompreensível). And I’m studying; I have some books, special books for blind people. My fingers are very good, I can read through them and things are now doing very well. Are you still there?”
34. Students – “Yes.”
35. St. 2 – “Where are you? I have to leave... I’m a little bit nervous, I, I...”
36. (Conversas paralelas)
37. St. 3 – “I’m going to talk about, a little bit about this disability. OK? Physical disability. I, I have (tosse) may sites in Internet and I found lots of stories about people who had a normal life until they had some kind of accident or some disease and they became handicapped. And what I found very interesting was that most of them complain about prejudice and they complain about how much is difficult to be accepted by everybody because they are different. And they consider themselves different, but they even say that sometimes they are in a wheel chair but they are more healthy than the people there. (murmúrio incompreensível) Don’t have this kind of problem. And... They, they have like a... a concept of just informing everybody about their lives and how they live and how life can be very good and how happy they can be like traveling, like playing, they go out and they have like a normal life. And they say like these cases, stories, cases they say can help to break down the prejudice against disabled people. That’s why they like to share their lives with what we call normal people. There are so many interesting cases, like one of them was on the beach and there was a child just, like, quite, just looking at him and hiding and then this child’s parents, they let him, the child go and talk to him. The child came and said: ‘Oh, I hope your knee is getting well’ and he says how important it is to teach our children and... they’re different, but they are not monsters or something you can’t...”
38. St. A – “Touch.”
39. St. 3 – “You can’t touch or you can’t talk with them. Another case I found it was so funny because this guy was in an airplane, at the airport, he was going to travel and there was a boy with cast – gesso – on his legs and he was with his mother and he said: ‘Oh, see, mom, he must have fall down from a tree like me’, because children, they don’t have idea, I mean, what happened, they think it’s normal. One thing that happens that, when we are – I think everybody have experienced this – like if you are in some place and there is someone like blind, or in a wheel chair or, you know, something different, you don’t allow, you’re not allowed to go there and talk to them. Your parents always will say: ‘Oh, don’t look at him,



don't point, or, and don't go to talk to them. I think that prejudice is something we learn, but we can teach in a different way, because, it's something, if you talk about it, it's not going to be abnormal, different, OK? If you say: 'Go ahead, go there, talk to him, ask him "Why are you in a wheel chair?"' You will feel much more comfortable sharing their lives, instead of being rejected. And... I remember lots of things and I think the most important thing is that they try to live a normal life and they complain about prejudice and they complain even about... One thing I think it's very interesting is that they say: 'If somebody invites you to go to their home they cannot pretend that you are normal. I mean, that you can move, that you... You have to be worried about this kind of things, like if you're going to invite someone that's in a wheel chair you have to take care, I mean, just think about how this person is going to come in my house, how he's going to move, how he's going to use the bathroom and everything. I think it is our... like kind of mission, if we want to, no to help, just to be part of this world and, hmm, contribute in not having prejudice, we have to teach people how to react in front of this kind of situation and I think it's like... The story I told you before it was a true story, the guy is my mother's cousin and that happened like... I was, I was a kid and when I met him I remember him in a wheel chair. As that was like normal in the family, we used to go there and talk to him and we knew his whole story, we knew what happened, and even when he got married with this woman, they were so nice and we learned to, not just not to have prejudice, but to try to treat people like everybody else."

40. St. A – "My cousin studies Terapia Ocupacional..."

41. Teacher – "Occupational Therapy"

42. St. A – "Occupational Therapy at USP and she goes once a week or twice a week to stay with the children who have some kind of disability or something like this and she, she hates, she fights with everybody who say that she or he is disabled. She says: 'No, she or he has one disability, he's not entirely disabled."

43. St. 3 – "That's what they say!"

44. St. A – "...because they can think, they can walk. Someone who's blind, for example, the only disability he has is that he can't see, but the other things, all the other things they can do so they are not disabled, they have a disability. I have a friend who... she doesn't have one of the... she doesn't have a hand, I don't know which one, but she is now living in London by herself and she's very beautiful, really! And a boy came to talk to her and nanana nanana nanana, he took her hand, there was no hand, he screamed, he shouted, he freaked out and she was very sad, she went home and called her mother and she passed the whole night crying and the next day, then her mother told her many things and the next day she called back and said: 'Nobody will ever do this to me again because this is just a hand, a hand, my whole body is perfect, it's just this one hand (incompreensível) I'm not going to care about this, and if somebody doesn't like me because of this thank God he's not with me because he doesn't have anything to do with me."

45. St. 2 – "Did you have the chance to watch *Teletom* this year?"

46. Students (indistintamente) – "Yes", "no", "just a little..."

47. St. 2 – "You know, that program on SBT, and my student, he's the one that did a part where he played Mr. M and she almost died in March 98, that was the date when she had a

surgery, more than ten hours, she had many problems, she's my student for more than three years. She studies in a group of 5 year old kids and then she, one of the boys asked, asked me: 'Can I ask her why, why is she like this?' then I said: 'If you want to know, ask her, she's the best person to explain' and then the girl said: 'Felipe, I don't know why, but my legs are lazy and my mother told me that they will never work because they are really lazy, but I don't care a lot about it because I have a wheel chair and I'm a ballet student, I can do all things that I need with my wheel chair and the next class she came wearing a ballet suit and she exercised, she danced for the group, everything, and it was a very nice experience because I thought that I had to explain to him, because she wouldn't know and then I realized that she'd been a hundred percent better than I, because I would try to explain in another way, the way she did was perfect.'

48. St. 3 – "I studied, I... I had a teacher a long time ago and he told a story about life. If you explain to the person, like a child, what is going to happen after that, that problem that he had, he's going to be, I mean, like, he had a problem with his eye, he lost one eye and he was going to put a – what's it – glass? A glass eye? (alguém diz) Fake. Fake eye? The doctor told him, he said OK, you're going to use that and everybody is going to call you *caolho* and he gave all the examples, everything that would happen with him. And he said: 'Well, that's going to be normal, because that happens, you're not going, you don't have to be, to feel sad or to be afraid of it because that's a normal thing. They don't know what it is, that's why they're going to call you that. But the reaction was, hmm, completely positive. He said, like, he used to take out the eye and show it to everybody, he was 5 or 6 years old, to show everybody (reações diversas), he was the must at the school (mais reações) and he felt so important because he was different, he was..."
49. St. L – "The focus of the attention"
50. St. 3 – "Yeah, and he was like: 'Well, I'm different so everybody likes me because of this' and then the doctor had to tell him because of all the micro – how do I say? – Microbes, he could not let, take out all the time (risos). You know, and that's why if something happens, like ahh this, you have something somebody has to tell you: 'If you tell them how is the reaction, how everybody will react, you're going to feel more comfortable, you're going to understand that and why that happens. OK. (aplausos) Oh, my, I'm humbled."

#### Apresentação 4: **Racismo**

1. St.1 – "We are going to talk about racism and T. afterwards will tell some personal stories that happened with her related to racism."
2. St. 2 – "With a friend of mine. A friend of mine."
3. St.1 – "Most of the time society help us to model our knowledge. But we forget that the same societies can create prejudice and in consequence of it you can act in that way that is sometimes dangerous because it's not right, I think."
4. St. A – (incompreensível)
5. St. 1 – "Is it a question or not? For instance, in soap operas, we rarely see black people or Negroes, if you prefer, in a good social position. It's very rare..."
6. Teacher – "Hold on. Negro is a very prejudicial word."

7. St. 1 – “I will talk about that because I will give to you the definition of the dictionary about Negroes. When you’re watching TV or ... Negroes, they are maids, drivers...”
8. St. A – “Butlers.”
9. St. 1 – “Never in good, it’s very difficult to see them in good social position. If you look in the dictionary the definition for Negro is something like that: A Negro, sometimes offensive, is a member of the race of humankind that has a black skin and originated in Africa. It’s the definition of the dictionary. Once I was talking to my friend, who is Negro, and he said to me that he thinks he doesn’t feel attractive to girls who are Negro and he is Negro. And I asked him “Why?” It’s strange to hear this from him. He always said “If I see a black girl and even if she is very, very beautiful, amazing, I don’t get attracted for her”.”
10. St. B – “Is he black?”
11. St. 1 – “Yes, he is black.”
12. Teacher – “I think you misunderstand, he doesn’t feel attractive or he doesn’t feel attracted?”
13. St. 1 – “He doesn’t feel attracted.”
14. Teacher – “So the girl has to be very beautiful. If she is not he doesn’t feel...”
15. St. – (jokes)
16. St. 1 – “If she is white he is attracted easily for the girl and he couldn’t explain me why. It’s strange. I think the prejudice is inside them because for me it’s very strange.”
17. Teacher – “He feels attracted to those white girls but only feels attracted to amazing, beautiful black girls.”
18. St. 1 – “He likes Japanese girls. I don’t know, it could be only taste or not. I don’t know. “
19. St. 2 – “For my taste I only like black man.”
20. St. 1 – “It’s a prejudice.”
21. St. A – (jokes)
22. St. 2 – “No. No. They are like me, you know.”
23. St. 1 – “But it’s just an example because I was talking to him today and I just remembered to tell you.”
24. St. A – “I think that many black people have prejudice against their own race. It’s a problem, if there is a black woman, like a black man doesn’t feel attracted to her... and if there is a white woman...”
25. St. 1 – “It’s a kind of fashion thing to see a black boy with a blonde girl”

26. St. B – “Policemen treat black guys differently.”
27. St. 1 – “Especially in the United States”
28. St. A – “I have a book called “Manual de sobrevivência dos negros no Brasil. It was written by two black guys. It’s really excellent I can bring it next class.”
29. St. 1 – “In Brazilian history there are a lot of things to say about Negroes because they are slaves here. They suffered a lot of prejudice during this time and are still suffering prejudice. Nowadays we all know that in the United States the racism is very strong. But in my opinion here in Brazil it’s worse than in the United States because it’s...”
30. Teacher – “Concealed.”
31. St. 1 – “Everybody thinks it’s bigger there, even Prejudice but it’s not true. I don’t know but the majority of population in Brazil is Negro. Someone tell me that.”
32. Teacher – “I heard some statistics that it’s over fifty percent, like fifty-two percent.”
33. St. 3 – “The majority of population is Negro or mestiço.”
34. Teacher – “Either black or black descendent. Or black mixed.”
35. St. 1 – “Why I think in Brazil it’s worse? Because in the United States they know they are prejudice and they (incompreensível) themselves to better than here because it’s camouflated. I have some examples to tell about Paulo Betti, who is an actor and a director. He has a project, he spoke about that here in PUC, and he is going to present a film that talks about a Negro from Sorocaba that became a saint. It’s only a project yet but I think it’s coming out ... and also Martinho da Vila who is a man that talks a lot of good things about the Negroes.
36. St. A – (incompreensível)
37. St. 1 – “Pita is another example. Because I don’t know if you already hear that, because some people say “He’s Negro, that’s why we don’t have a good administration”. It’s not it true, it’s because of Maluf. I hear this a lot “He is Negro and...”
38. St. C – “Today I was at work and I was talking to a passenger that had his bag loSt. And he asked me “Are you responsible for complains, all kinds of complaining?” and I said “No, I’m responsible for lost luggage. I’m here to find your luggage.” And then he asked me “Can you... because I have a complaining to do”. I said OK and then he said “I was not well treated at New York by an Air Canada employee” and then he said “Instead of he is a black guy he didn’t treat me well”. He said that. I couldn’t believe it. And then I asked “Well, what prejudice, isn’t it?” He was Japanese. I’m not prejudice, please. And then I said “In spite you’re Japanese...” I don’t have prejudice, I had a Japanese boyfriend.”
39. Sts. – (Incompreensível)

40. Teacher – “Today for example, they were talking about the Sansei community in São Paulo and most of them relates preferably among themselves. And they have extreme prejudice against Koreans.”
41. St. F – “I had some friends, some Korean friends that they had a gang. Here in Brazil they were at the Shopping and they fought with a Japanese gang. One of the Koreans ran over a Japanese guy in the parking lot. Like that. Just because they are Koreans. That’s why in not related so much to Korea. They also have prejudice to me because I don’t speak Korean.”
42. Teacher – “You’re not so acceptable”
43. St. 1 – “I said to the guy “Maybe he didn’t treat you well because of a prejudice. I don’t know if it’s true or not. But sometimes we treat a person the way you are treated. Isn’t, it?”
44. Teacher – “You just give it back.”
45. St. 3 – “We don’t have to think that with these kinds of commentaries we are not being prejudice because you are. You have to think of other people because we all have the same lives and we try to get along well.”
46. St. A – “You want to get the same social treatment”
47. St. 1 – “Especially in Brazil I think. T. is going to talk now.”
48. St. 2 – “I like to say something because in Brazil, in my case, black people don’t like to or other one to call and use black people, “garota preta”, for example. You are Negro, not black. Every people that I know says black is color.”
49. St. – “If you call someone “Garota preta” is prejudice. Because the color is not preta is negra.”
50. St. 2 – “Sometimes you listen it.”
51. St. A – “Do you really think its offensive? Because it depends, if you call a person “Pretinha”.
52. St. 2 – “Her boyfriend calls her “Pretinha”
53. Teacher – “This is something funny. When we say, for example, preto is more offensive than negro. But if you say Pretinha it’s a nice way but if you say Neguinha it’s not. It’s reversed. This is something very curious.”
54. St. 2 – “I don’t like... I like.”
55. St. C – “We are talking bout this and this subject about color of the skin but I don’t know but I’ve realized when R. and J. tell about these things about “pretinha”, “neguinha”, you felt uncomfortable.”
56. St. 2 – “Me?”
57. St. C – “I don’t know but I think you did.”

58. Teacher – “It’s nice to say she is morena. R. is moreno.”
59. S2. – “I’m a Negro.”
60. Teacher – “It’s just paraphrasing so we are camouflaging. “
61. St. – “It’s the worst thing because people can’t understand themselves.”
62. St. 2 – “But for me it’s not... All people call me by nicknames. And I will tell you about that case. A friend of mine saw an announce at a newspaper and she read it and the newspaper said that needed a secretary. She went to the company and when she arrived there the secretary looked her with a different way. When she entered the company the secretary looked at my friend in a different way. She waited to a boss a lot of time; I think she waited three or four hours because he didn’t want to talk with her because she is black.”
63. St. – “How she discovered that because she was black?”
64. St. 1- “Because the boys looked at her all the time at window. And they stand in front of the window and look her and sit down. And she just wait the boss to call with her. When he noticed that she was stay there to talk with him. She waited a lot of time but she needed to talk to him. When he came to talked to her he was in a rude way and he said that he didn’t need the secretary and she said “Why?” the secretary didn’t tell me about you found other secretary. He looked at all his room and he said “Not yet. I didn’t found the girl, the new secretary but I need a girl that has a good appearance”. He said it. He used this word and she asked “OK. But am I ugly?” It’s true, the girl is black. The boss is white, of course. And he said “No, you don’t understand me.” Then she said “Why not? OK, I understand you. You need a white girl”. He didn’t know what he says. He looked around the floor, the window and she said “Goodbye, thank you.” The problem, I think, is that she didn’t do nothing.”
65. St. -I think that is races black and black people too. I know a lot of cases of black and black. Marcelinho carioca, soccer players who start to have relationships with white woman, he chooses a blonde woman
66. The color of the skin but social classes (trecho incompreensível)
67. St. Well when I was twelve years my dream was to be like she is tall... she is ...a blue eyes, blonde hair, a beautiful body

### **Apresentação 5: Homossexuais**

1. St. 1 – “Our group found on the lab some research a kind of prejudice. One about homosexual statistics... and we’re going to discuss and we want to discuss with you about these... points.”
2. St. 2 – “So I’m gonna talk about some statistics about the homosexual lifestyle. Just the most important. One study reports that the average homosexual has between 20 and 160 partners per year. The average heterosexual has 8 partners in a lifetime. It’s a very... huge difference. Many homosexual sexual encounters occur while drunk, higher drugs or in an orgy setting. Homosexuals account for 3 to 4 of all gonorrhea cases, 60% of all syphilis

cases and 17% of all hospital admissions other than for STDs in the United States. They make up only 1 or 2% of the population. Homosexuals were responsible for spreading AIDS in the United States and then raised groups like ATAP (?) and Ground Zero to complain about it. Even today homosexuals account for well over 50% of the cases in the United States, which is quite a large number considering that they account for only 1 or 2% of the population.”

3. St. 1 – “So, what we can say about it is that when the gays become... the people knowed about the... they were a problem but the moral wasn’t... how can I say? Important as to the Catholic Church as a problem couple, a heterosexual couple so the homosexual, the gays don’t have this moral because they don’t have to, they aren’t at the Bible and at the community.”
4. St. 3 – “Just to clarify: we found this website interesting because it just talks about statistics against homosexuals. So we brought this to discuss see if you... like, if you agree with it, if you don’t agree... so, we just wanted to raise some... argumentation.”
5. St. 2 – (overlapping) “Because here shows that all bad things are because of the homosexuals.”
6. St. 3 – (overlapping) “I... It just...”
7. St. 2 – (overlapping) “Like diseases and all that...”
8. St. 3 – (overlapping) “Yeah. We just gonna talk about some insights and you can come up with good points like, I don’t know if you’re against it or...”
9. St. 1 – (overlapping) “I think one of the relevant statistics is that one that a homosexual has the 20 and 6... 160 partners per year... while a heterosexual just 8... in a lifetime...”
10. St. 3 – (overlapping) “160... partners p... while heterosexuals are just 8 in a lifetime... one year almost 160 partners.”
11. T – (overlapping) “160 is approximately one every two days, right?” (giggles)
12. St. 3 – “Yes. U-hum. It’s bad. It’s between 20 and 160. So, we have extreme points and just in an year and heterosexual 8 in a lifetime.”
13. St. 1 – “We want to discuss why that happens with the gays and doesn’t happen with the heterosexuals. I think that’s because the moral that part that we born and our parents we raised... society... and catholic rules.”
14. St. 2 – “Another thing that’s very bad it’s ‘cause here says that homosexuals get involved with other homosexuals because of getting drunk, drugs and all that and doesn’t really respect the love of the homosexual just say that they get involved because of those things, don’t respect them as human beings, they have heart and all that and... mind they know what they think... não, você, é a sua vez... homosexuals and children.”
15. St. 1 – “Yes. This is a sad part. So, 33% of homosexuals admit to minor-adult sex. There is a notable homosexual group consisting of thousands of members known as the North-American Men and Boy Love Association called NAMBLA. This is a child molesting

homosexual group whose cry is sex before age 8 before it's too late. So, having sex relationship until you're 8 years old..."

16. St. 2 – (overlapping) "Until you're 8."

17. St. 1 – "I know people that discovered that they were gay until 9 years ago and it wasn't because they wanted, it was they were raped by other people...from the same sex. And this group can... can be seen marching in most major homosexual parades across the United States... Homosexuals commit more than 33% of all reported child molestations in the United States which assuming homosexuals make 2% of the population it means that 1 in 20 homosexuals is a child molester. Why that? We can't explain that because of course we have heterosexuals who, who is, who molest children too but we, we see, we've seen films, we've... we seen in some researches that the gays, the men mostly they they they have the that point to child... and many homosexuals admit that they are *pedophilous*, the love between men and boys is at the foundation of the concession... so, we can conclude that all of them, most of them discovered that they are homosexual when they are... children."

18. St. 2 – (overlapping) "Children."

19. St. 1 – "Because of homosexuals can't reproduce naturally they report recruiting children this is another point of view of prey on children. They, homosexuals can be heard changing 10% not enough on their homosexual parades... a group called Lesbian Avengers prides itself on trying to recruit young girls... they prey to re-recruit on their territory... Some other homosexual aren't as alright about this but rather trying to infiltrate the society and get into the positions where they would have access... access to malleable minds of young children."

20. St. 4 – So, the love... of course one of them still wants to live in peace as everybody wants so, they are fighting for their rights for example the last parade on Paulista Avenue was for the lesbian rights because when two, two girls, two women start to live together and for some years some time for some time and suddenly one of them dies so what happen with what they... got together..."

21. St. 2 – (overlapping) "Rights. If they had a baby what's gonna happen... talked about the civil rights."

22. St. 4 – "Yes. Actually the one that's alive don't have rights to get the money, the house and the baby..."

23. St. 2 – (overlapping) " 'Cause it's not considered a... a family... it's not..."

24. St. 4 – (overlapping) "A family... so the gays, the gays are fighting for these rights but it's too difficult 'cause of the world..."

25. St. 1 – (overlapping) "And the church."

26. St. 4 – "Yes. U-hum."

27. St. 3 – "OK. I'm gonna talk about a point that is actually the opposite of what she just told you... we took this from the website which says homosexuals aren't discriminated against unemployment so why should they be a protected class? So this discussion is being... has



been raised not only in the professional life but also in other ways of life but here says that the average yearly income of a homosexual is 55,430 thousand dollars compared to the average of the general population which is about 32 thousand, 32 hundred thousand dollars and the average of black is 12 hundred thousand dollars. So, here basically says OK, 12 hundred...”

28. T – (overlapping) 12 thousand, 32 thousand and 55 thousand.... Not hundred thousands?
29. St. 2 – (overlapping) “Yeah... Yes... no, just thousand... no, just thousand”
30. St. 3 – (overlapping) “Yes... a thousand... sorry...”
31. St. 3 – “So this basically says OK, you get money also you don’t you don’t have children to take care of... ‘cause you’re, ‘cause you can not have children... men to men... unless you adopt a child so here it’s giving a like an argument why you wanna be treated as a protected class if you get money more money than the heterosexual do and normally than the black do?... So, why do you wanna be protected by the... by the government?... Also another statistic says that 59% of homosexuals are college graduates, 18% of the general population are college graduates... again this is another data given by this website which says you don’t need to be protected... and the last one 49% of homosexuals hold professional positions against 15% of the general population hold such high positions I mean 15... 49% of homosexuals have high...”
32. St. 2 – (overlapping) “Positions, high positions...”
33. St. 3 – (overlapping) “...like managers, directors you know... high positions and a complement comparing to the fifteen percent of the general populations who...”
34. T – (overlapping) “Fifteen”
35. St. 3 – (overlapping) “...fifteen...fifteen percent... who... who hold such high positions and... this, OK, this is data in the United States we brought this you know just to clarify... this is a scenario in the United States. Now we’re gonna play. Do you have like... ask questions? “
36. St. 1 – (overlapping) “You ask... Someone want to discuss something that couldn’t understand? And you said about the diseases...?”
37. St. 3 – (overlapping) “Yeah... I mean... we have... like here this website basically shows bad points... what we are gonna present is gonna try to show the other side you know... you can be with someone you love is part of the prejudice...”
38. St. 1 – (overlapping) “We tried to show the prejudice that we still find on the internet and...”
39. St. 3 – (overlapping) “But we have to be aware of this because it’s a thing that we’ve seen, you know, daily and we have to be aware of what it takes concerning diseases concerning civil rights and this talks about United States, but we can also brings this to Brazil. I think here in Brazil is just the same just basically the same comparing the law if you don’t have the civil laws...for the gays and lesbians and the homosexuals...”

40. St. A – “What do you think about the homosexuality adoption in England. Are you in favor of this?”
41. St. 1 – “I am in favor because two women and two men could be two fathers or two mothers and there are many kids that...”
42. St. 2 – “It’s different but it’s a family anyway...”
43. St. 3 – (overlapping) “It’s just... It’s changing, you know... We haven’t seen that in the past when our grandparents lived but nowadays it’s just there... you know we see the parade two weeks ago so, we can’t just like close our eyes and say OK, that’s not good or...”
44. St. 2 – (overlapping) “It’s not happening... ‘cause it is happening.”
45. St. 3 – (overlapping) “Yeah... it is happening so... I think the government it’s gonna have to do, has to do something about it because people are getting together... woman-woman man-man... they can not stop that... so... any more questions? Observations, discussions?”
46. T – “Complaints?”
47. St. 1 – “Complaints?”
48. St. 3 – “OK people discuss! That’s gonna help us!”
49. T – “What’s your position about it?”
50. St. 3 – “Yeah, yeah!”
51. T – “Well, what’s your position about it? Are you in favor of the way gays were brought up in these statistics that have been presented? Do you think they are right, they are accurate? What do they mean? They’re not simply figures, they mean something.”
52. St. 3 – (overlapping) “OK they think OK you’re a homosexual you’re gonna have AIDS”
53. St. 1 – (overlapping) “And I want to ... a point... These statistics were taken from...”
54. St. 2 – (overlapping) “Taken”
55. St. 1 – (overlapping) “this week TIME and a very serious...”
56. St. 3 – (overlapping) “...well known magazines in the United States...”
57. St. 1 – “...you will not say that part of the Catholic Church made that research... it was a very serious magazine and the...”
58. T – (overlapping) “Although you know that in the States the Catholics... the Catholic Church is not as strong...”
59. St. 3 – (overlapping) “Yeah, I know... it’s not a Catholic country...”

60. T – “U-hum. It’s not... at all...”
61. St. 3 – “no, it’s not... at all...”
62. T – “Protestants, Baptists... other Christians but not entirely Catholic.”
63. St. 3 – (overlapping) “so you see here in Brazil it’s... even... worse...it’s even worse.”
64. St. 1 – “But we’re not going to get on religions point that isn’t necessary to be discussed because there are other group who’s discussing... but the Protestantism doesn’t accept the *homosexually* because they say that they can cure that disease...which we know that isn’t a disease...”
65. St. 2 – “It’s a choice...”
66. St. 3 – “So we can not say that is only a Catholic way of thinking...”
67. T – “U-hum. Yes.”
68. St. 3 – “It’s about the myth.”
69. St. 1 – “We say... we are saying about the Catholic because it was the example given on the statistics...”
70. T – “U-hum”
71. St. 1 – “And that is the more acceptable religion in the world...say the ... sure”
72. St. 3 – “But beginning with Adão e Eva...”
73. St 2 – “The role model Adão e Eva.”
74. St B – “We could not see that what happen with (incomprehensible) with Cássia Eller.”
75. St 2 – “Yes.”
76. St 1 – “Sure.”
77. St B – “She took care about her daughter...”
78. St 2 – “Her son...”
79. St B – “Her son... And he couldn’t stay she couldn’t stay with him. And said the boy used to love her...”
80. St 2 – “And just like she said the parade was about lesbians rights. Not lesbians but the lesbians were more...”
81. St B – “Discriminated. Yes.”
82. St 1 – “Anything else?”

83. St 2 – “We covered that pretty well don’t you think?”
84. St 3 – “OK, our sketch is gonna be about prejudice focusing lesbian prejudice and family...”
85. St 1 – (overlapping) “and family”
86. St 3 – “And after that you can also like add up some, any concerns, any questions you might have... OK?”
87. St 1 – “OK.”
88. St 4 – “Hi, Dani.
89. St 3 – Mommy! Hmmm...
90. St 4 – OK?
91. St 2 – So, your father is coming to Canada... from Canada tomorrow and gonna, we’re gonna have some dinner here to celebrate...
92. St 4 – (overlapping) Good good... Can I bring a friend a co-worker?
93. St 2 – Yes sure.
94. St 4 – Actually is my boss.
95. St 2 – OK.
96. St 4 – So we’re gonna have like big dinner. OK. What time, mom?
97. St 2 – At 9 around 9 o’clock OK?
98. St 4 – OK
99. St 2 – OK?
100. St 2 – Sorry...
101. (phone rings)
102. St 3 – Hi, sweetie!
103. St 4 – Hi. How are you...?
104. St 3 – I’m fine and you?
105. St 4 – I’m fine too.
106. St 3 – So what’s up?
107. St 4 – Tomorrow we have a dinner...
108. St 3 – Oh really?
109. St 4 – Yes here at my house...
110. St 3 – What for? Is it gonna be anything special?
111. St 4 – ‘Cause my father is coming home a long trip; he was at Canada
112. St 3 – Oh, really?
113. St 4 – Yes.
114. St 3 – Oh, OK so what time?
115. St 4 – At nine.
116. St 3 – OK I’m gonna be there.
117. St 4 – OK.
118. St 3 – OK good.
119. St 4 – It will be the day.
120. St 3 – Oh, really?
121. St 4 – Are you prepared for that?
122. St 3 – Of course. (giggles)

123. St 4 – OK. I'll be meeting you...  
 124. St 3 – Love you, bye-bye.  
 125. St 4 – OK bye.

126. St 1 – Family oh, I'm home... how are you?  
 127. St 2 – Hi, my man... my man...  
 128. St 1 – I... I *brags* many gifts for you...  
 129. St 2 – Thanks dear.  
 130. St 4 – How was your trip?  
 131. St 1 – Oh you don't know what cold is until you go to Canada...  
 132. St 2 – Oh, really?  
 133. St 1 – My nose almost brake off...  
 134. St. 2 and St 3 – (giggles)  
 135. St 1 – I come without nose...  
 136. St 2 – So we're gonna have a dinner tonight...  
 137. St 1 – Really?  
 138. St 2 – To celebrate your arrival.  
 139. St 1 – Oh how cute...  
 140. St 4 – My boss will come tonight...  
 141. St 1 – OK so I will have a bath...  
 142. St 2 – OK.  
 143. St 4 – Let's fix the table  
 144. St 2 – Yeah let's fix the table... the dinner is ready...  
 145. (someone knocks at the door)  
 146. St 2 – Oh go get the door  
 147. St 3 and St 4 – Hi  
 148. (classroom laughs)  
 149. St 4 – Vanessa this is my mom.  
 150. St 2 – Hello nice to meet you Vanessa...  
 151. St 3 – Nice to meet you Mrs. Roland...  
 152. St 4 – This is dad...  
 153. St 1 – Hi nice to meet you...  
 154. St 3 – Hi nice to meet Mr. Roland  
 155. St 1 – So let's eat or dinner will get cold.  
 156. St 2 – So Vanessa talk about what you do at DOW.  
 157. St 3 – Actually I'm the sales manager for Latin America... I take care of a big group...

158. St 2 – Excuse me, do you wanna drink?  
 159. St 3 – A beer, please.  
 160. St 2 – A beer?  
 161. St 3 – Yeah, sure.  
 162. St 1 – A beer.  
 163. St 2 – OK  
 164. St 1 – OK you're having a beer  
 165. (someone burps)  
 166. St 1 – What do you do at DOW?  
 167. St 3 – Yeah I'm a sales manager for Latin America  
 168. St 1 – But that's a man's job.  
 169. St 3 – Actually it's...  
 170. St 1 – What your husband think about it?  
 171. St 3 – Actually, I'm not married

172. St 2 – Hmm you're not married?  
 173. St 3 – I decided that...  
 174. St 1 – How old are you?  
 175. St 3 – Ahm... I'm thirty-one.  
 176. St 2 – But...  
 177. St 4 – (overlapping) Daddy she's thirty-one and she's not married.  
 178. St 2 – Come on, honey, relax...  
 179. St 1 – OK it's her boss, it's her boss, it's her boss...  
 180. St 2 – (overlapping) Time they have kids!  
 181. St 4 – She's the best sales manager they had ever since.  
 182. St 3 – Actually, she's a very good worker, you know, she's one of the best and...  
 183. St 2 – And kids you wanna have kids?  
 184. St 3 – Actually we can't... I mean, I cant' have kids.  
 185. St 2 – You have some kind of problem?  
 186. St 3 – No, I just decided to adopt.  
 187. St 1 – Ah! You have *hard* feet about it...!  
 188. St 2 – Thirty-one, not married and you don't wanna have... I'm sorry...  
 189. St 4 – Mom, shut up!  
 190. St 1 – Ok, so let's change subject... How's Brad?  
 191. St 3 – Brad?! Who's Brad?  
 192. St 2 – Have you ever met Brad, Vanessa? It's her boyfriend!  
 193. St 4 – Oh, mom, shut up, mom!  
 194. St 1 – Oh, he's so rich!  
 195. St 4 – I was just dating him for a while and I didn't like him...  
 196. St 1 – But he's rich! He has money!  
 197. St 4 – But now I met someone...that opened my mind, opened my heart... and  
 actually my legs!  
 198. St 1 and St. 2 – What?!  
 199. St. 4 – Dad, my legs!  
 200. St. 2 – And when are we going to meet this someone?  
 201. St. 4 – Tonight!  
 202. St. 2 – Oh, yes? When he's coming here?  
 203. St. 4 – Ahm, he, ahm... actually she's here!  
 204. St. 1 and St. 2 – What (the fuck)?!?!  
 205. St. 1 – Are you American? You aren't going to give me... gonna children?  
 206. St. 4 – Ok ok... we love each other...  
 207. St. 2 – Look what you've done to your father look Look. Look what you done to  
 your father Dani.  
 208. St. 3 – Ok ok I'm going home. I'm going home.  
 209. St. 4 – I'll call 911...  
 210. St. 4 – Vanessa please... I love you...  
 211. St. 3 – But your parents...  
 212. St. 4 – I don't care...  
 213. St. 3 – Are you sure? Can we be together?"  
 214. (The two girls lip-kiss briefly)  
  
 215. St 3 – "I think it's not the point... I think they are people who have a lot of  
 relationships, no it's a kind of relationship..."  
 216. St. 2 – "sex, sex, sex..."  
 217. St 3 – "Yeah a lot of sex. But it's it not the..."  
 218. T – (overlapping) "Sex relations."

219. St 3 – “the opinion of your... way of sex selling you know... I think it depends on the person... character of the person, not the...”
220. St. 2 – “I think they generalize because here says that they just get together because of drinks or drugs or because they are in an orgy setting so I think they are generalizing...”
221. St. 1 – (overlapping) “they”
222. T – “Generalizing... gen-er-al-iz-ing...”
223. St. 2 – “Generalizing every homosexual because when you say that you just get together because what they say people have a heart we are not a person...”
224. St. 1 – (overlapping) “I think, for example, I have another example like Dr. Daniel Kathrum (?) psychiatrist saying that homosexuality by definition is not healthy and wholesome... How how he can prove that?”
225. St 3 – “Because he is the one... but perhaps he ... yes... but perhaps he had (unintelligible) family...”
226. St 4 – “a traditional...”
227. St 3 – “Yeah a traditional one and he has prove that he is hetero?”
228. T – “Straight.”
229. St 3 – “Straight... and I think it’s a kind of person who likes this kind of things.”
230. St. 1 – “But here we have some points so that is not necessary to say like 39 to 55 of homosexuals are infected with intestinal parasites like worms flukes and *amoeba*...”
231. T – “Amoeba” (in the correct pronunciation).
232. St. 2 – “I think here they blame the homosexuals for everything, for their choice for their way of life their consequences they... everything they blame the homosexuals...”
233. St. B – “But if you have homosexuals friends you can notice they are kind they are sweet...”
234. Two group members – “Yes, yes...”
235. St. B – “They are there when you need someone to talk to... They are totally different from the surface that we are talking that they don’t have hearts...”
236. St. 2 – “That’s because here’s just to show that we have prejudice...”
237. St. B – “It’s not that...”
238. St. 2 – “Yeah but when you get to know a homosexual person you just love, love them... It’s a person... They not even want things that way... It’s a point to discuss...”
239. T – “You mentioned... you just mentioned something interesting many people say as you know it’s a matter of choice... so it’s a sexual choice... Do you think it’s a choice?”
240. St. B – “I don’t...”
241. St 3 – “No, it’s a person born... genetically they were born...”
242. T – “Is it rather an orientation instead of... no one’s able to choose not to be subject of a prejudice or be subject of...”
243. St. B – “I wanna be different to suppress prejudice... No, this doesn’t happen...”
244. St. 1 – “These statistics treats the homosexuals like criminals...”
245. St. 2 – “Not criminals not people...”
246. T – “Yes, not normal, not normal...”
247. St. 3 – “Not like everybody else...”
248. St. 1 – “No, no, no... He just say about the homosexual, children molestation, he doesn’t say about the father who raped the daughter...”
249. T – (overlapping) “The daughter.”
250. St. 1 – “He just say about that and that... There’s no explanation... There’s no answer...”
251. T – “Any other comments?”
252. St 6 – “What do you think, tell me about how people born with this kind of things genetically it’s a kind of disease and everything?”
253. St 2 – “I don’t think it’s genetically I think it’s about...sexual orientation...”

254. T – (overlapping) “Having blue eyes, having brown hair, dark hair is it a kind of disease? It’s a characteristic... right?”
255. St 5 – “Like be shy...”
256. T – “U-hum.”
257. St 5 – “A characteristic... a genetic characteristic.”
258. T – “Something else? All right. So we can move on with the next group. Let me see if we, yes, we have lots of time...”
259. (applause)