3.

Fundamentação Teórica

As bases teóricas de pesquisa situam-se no campo dos estudos da narrativa (Labov, 1972, 1997; Linde, 1993, Schiffrin, 1996; Mishler, 1986; Schegloff, 1997, Bastos, 2004, entre outros) e da identidade (Bauman, 2005; Hall, 2011, Castells, 1999, entre outros) com foco em experiências com a dislexia, envolvendo relações de alteridade (Landowski, 1997), processos de estigmatização e de manipulação de informação (Goffman, 1988; Melo, 2000, entre outros). Os mecanismos norteadores da análise das construções identitárias de si e do outro se constituem na noção de dêixis (Levinson, 2007), de *self* (Goffman, 1989), de polifonia (Bakhtin, 1986) e de discurso relatado (Tannen, 1989; Betonico, 2011).

3.1

Narrativas

Durante a entrevista de pesquisa, os jovens universitários com dislexia relataram experiências com o distúrbio de aprendizagem, envolvendo pessoas com as quais convivem em dois principais contextos: o espaço escolar e o ambiente familiar. Aspectos relacionados à convivência com familiares e profissionais que lidam com o transtorno em suas áreas de atuação e às dificuldades encontradas ao longo da trajetória escolar desencadearam questões emocionais e sociais que favoreceram o aparecimento de histórias. Por essa razão, se torna importante elucidar os conceitos e as contribuições dos estudos da narrativa para a pesquisa em questão.

Segundo Telles Ribeiro (2001, p.77), a narrativa é um dos gêneros mais estudados nos campos literários, na semiótica, na análise do discurso oral e do discurso escrito. Na sociolinguística, a identificação das estruturas, o papel do ouvinte como coconstrutor, a função social da narrativa e a elaboração do ponto principal dela são apenas alguns exemplos de questões que têm sido alvo de interesse de pesquisadores de muitas áreas.

Esse olhar investigativo voltado para o estudo das narrativas, segundo Brockmeier e Harré (1998, p.263), desenvolvido em pouco mais de uma década, aponta o pressuposto de que estamos lidando não mais apenas com “uma nova questão empírica de pesquisa, mas sim com uma nova abordagem teórica, um novo gênero na filosofia da ciência”.

Em Labov (1972, p.359-361), observamos a definição de narrativa como método de recapitular experiências passadas através de uma sequência verbal de orações cuja ordenação reflete a sequência de eventos ocorridos de forma efetiva. A estrutura global da narrativa ou o seu “esqueleto” é constituído por orações narrativas que se organizam em uma estrutura regular composta por partes e por determinadas funções desempenhadas por elas. Vejamos:

- (a) *Resumo ou sumário* – aponta o direcionamento de toda a narrativa.
- (b) *Orientação* – indica pessoas (*Quem?*), tempo (*Quando?*) e lugares (*Onde?*) referentes à história e seus acontecimentos.
- (c) *Resolução* – representa o desfecho das ações narrativas.
- (d) *Coda* – simboliza a finalização da narrativa.
- (e) *Avaliações* – demonstram onde o narrador indica o “ponto” da história.

Para Labov (1997), a essência da narrativa apoia-se na transferência de experiências e vivências do narrador para o interlocutor. O narrador é o responsável por guiar e orientar seu ouvinte, selecionando eventos a serem narrados e suas distintas formas de enunciá-los. Diante dessa estrutura, segundo Lopes Dantas (2001), ao enunciar o ponto da narrativa, o narrador indica a relevância do que conta para seu ouvinte - o que pode revelar atitudes em relação aos próprios fatos narrados em sua história.

Segundo Bastos (2004), as considerações de Labov (1972, 1997), embora fundamentais, enfrentam críticas, pois seus estudos apontam a narrativa apenas como algo estruturado de forma autônoma e descontextualizada - “o que limita uma força analítica e seu potencial como *locus* privilegiado para entender o mundo que nos cerca” (Bastos, 2004, p.120). Ao desenvolverem novas considerações sobre a

narrativa, tanto Mishler (1986), quanto Schiffrin (1996) buscaram observar e investigar significados e interpretações, situando a interação narrativa no âmbito da cultura e da contextualização.

Dessa forma, entendem que a narrativa é, como Labov (1972) apontava, ato de verbalizar e situar experiências, mas de modo a constituir também um complexo construto interacional e sociocultural. Para Schiffrin (1996), a verbalização narrativa pode ser entendida como simbolização, transformação e reorganização da experiência vivenciada, representada por eventos ou episódios, todos inseridos em determinados contextos.

Para Lopes Dantas (2001), por essa razão, é possível entender que, na verbalização de uma experiência, vemos uma construção situada não só globalmente – a partir do contexto cultural – mas também localmente, visto que o “aqui” e o “agora” são tão relevantes, quanto a audiência e as questões de ordem interacional e interpessoal. Em Schegloff (1997, p.102), o ouvinte é, de forma inegável, um componente irremediável na ocasião narrativa: “mesmo que ele permaneça quieto (e, talvez, especialmente nesse caso), sua presença e conduta entrarão na contagem da história”.

A narrativa passa a ser vista, conforme Bastos (2004), além de uma representação do que aconteceu, como construção social em que se operam o filtro afetivo que gera a lembrança, as especificidades da situação de comunicação em que a narrativa é contada e a ordem sociocultural mais ampla.

Ainda na visão da autora, “a narrativa é uma forma de organização básica da experiência humana a partir da qual se pode estudar a vida social em geral” (op. cit. p.119) É a partir dela que tentamos normalizar o extraordinário, organizando-o através daquilo que relatamos. Em Bastos e Santos (2009), entendemos que, ao narrar, trazemos para o presente nossas questões passadas, apresentando algumas lembranças. Também realizamos uma seleção tendo-se em vista, entre outros elementos, os objetivos comunicativos.

Por essa razão, as escolhas que fazemos ao desenvolver uma narrativa estão diretamente ligadas aos diferentes propósitos, tais como fortalecer ou criar relações interpessoais, convencer as pessoas de que nossa opinião é mais aceitável do que

outras, mostrar que somos capazes de lidar com determinadas situações, entre outras intenções, que sempre nos posicionam em relação ao nosso presente, ao trabalho de criação e ao fortalecimento de redes sociais (Bastos e Santos, 2009).

Ao construírem suas narrativas, apontando conflitos, motivações, sentimentos, insatisfações e avaliações sobre o processo educacional e sobre as relações familiares, os jovens universitários com dislexia que participaram dessa pesquisa construíam percepções de mundo de modo a envolver, convencer e apontar caminhos para a questão diante da pesquisadora que também participava das narrativas, ora sustentando a continuidade delas, ora promovendo novas construções.

3.1.1

Histórias de vida e Narrativas de experiências com a dislexia

Como o foco de análise dessa pesquisa encontra-se nas histórias narradas por jovens com dislexia, é preciso destacar a abordagem de histórias de vida apresentada por Linde (1993), indicando que essas narrativas são permeadas de experiências que envolvem o distúrbio de aprendizagem em questão. Ao contarem experiências vivenciadas no âmbito familiar ou no contexto escolar, os jovens apontam o modo como observam suas histórias, eles mesmos e os personagens que delas participam.

As histórias de vida, segundo Linde (1993), são unidades orais de interação que expressam nosso sentido de ser e de pertencimento. Elas organizam o discurso e a vida social, descrevem a cultura em que vivemos e indicam modos de ação legitimados ou não por essa mesma cultura.

Segundo Dias (2011, p.31), todas as pessoas constroem uma história de vida, que somente será narrada de acordo com a necessidade social nos contextos interacionais e com os interagentes. As demandas sociais limitarão como a narrativa será construída com uma seleção de temas que, comumente, são marcos como a escolha de uma profissão, casamento ou divórcio, doenças graves ou distúrbios, entre outros.

Para narrar uma história, o sujeito precisa ver nela algo incomum ou, de certa forma, contrário às convenções esperadas. O narrar, portanto, precisa sustentar-se em

um potencial narrativo e, diante desse potencial, fazer emergir o comprometimento e a avaliação em relação às normas sociais vigentes expressas por meio de estruturas e escolhas linguísticas. (Linde, 1993, p.72)

A avaliação, segundo Linde (1997), acontece quando um falante atribui valor a uma pessoa, a uma questão, a um evento ou a uma relação social. Mais que isso, uma avaliação não se realiza através de um único falante, mas é construída sempre que um outro participa dessa avaliação mesmo que fornecendo contexto para que ela seja efetivamente desenvolvida ou legitimada, pois a narrativa é uma trama tecida pelos participantes durante uma situação dialógica (Telles Ribeiro, 2001).

Ao contarmos histórias, adquirimos, conforme Rolland (2003, p.118), conhecimento acerca de quem somos, construindo nossa identidade social. A história de vida, conforme Linde (1993, p.11) organiza nosso entendimento sobre nosso passado, nossa situação atual e faz possíveis previsões sobre o futuro. Por isso, também se caracteriza, de acordo com Rollemberg (2003, p.255), como fator determinante para o entendimento de escolhas, como elas estão representadas e interpretadas em nossas vidas e como pretendemos continuar nos construindo com base nelas.

Em uma história de vida, há de se constar uma avaliação acerca do narrador ou de um acontecimento na vida dele. Dessa forma, é também uma apresentação do sujeito, sendo o seu caráter avaliativo uma maneira de estabelecer quem ele é. (Linde, 1993, p.21-22)

Diante disso, observamos que o ato de narrar não apenas constrói situações que configuram experiências, mas também construções identitárias capazes de apontar quais ações são desenvolvidas ao longo de uma narração sobre experiências. Nos dizeres de Roland (2003), temos:

Ao contarmos a nossa história, ao negociarmos o passado, ao nos engajarmos em relação discursiva com o interlocutor, ao filtrarmos a informação que disponibilizamos a ele, estamos em processo de construção de mundo, de (re)construção de identidade e também estamos reafirmando nossa presença nesse mundo. (Roland, 2003, p.118)

Para essa pesquisa, que tem um olhar sobre jovens com dislexia, torna-se necessário entender que analisar histórias sobre conflitos, sobre percepções e sobre encontros gerados a partir de um distúrbio de aprendizagem significa, conforme apontam Lopes Dantas e Costa Lima (2001), projetar e traduzir quem somos frente ao interlocutor, num dado momento e situação específicos, de acordo com propósitos de relatos e da relação em construção.

Ocupar o lugar de ouvinte atento, em um processo de pesquisa que visa à observação de questões ainda problemáticas no que diz respeito à organização educacional brasileira significa percorrer um caminho complexo, visto que, ao longo das histórias de vida, surgem não só testemunhos de bons e maus tratos durante um processo escolar, mas também apontamentos sobre questões frágeis no seio familiar e no espaço individual.

As narrativas contadas por estudantes jovens com dislexia retratam porções significativas de suas vidas e possuem grande expectativa para reportabilidade, pois representam marcos em suas vidas. Os trechos das histórias de vida relacionados aos traumas escolares, à exclusão, estigmatização ou rotulação e à falta de compreensão diante dos conflitos apontam como experiências de sofrimento e dor são presentes na construção de significado de pessoas em mesma condição.

Segundo Bastos e Santos (2009), experiências como essas atuam como forças transformadoras nas trajetórias de vida dos indivíduos e modelam a percepção que as pessoas possuem da própria existência, conduzindo sua forma de agir no mundo.

3.2

Identidade

Ao considerarmos que um dos objetivos desse estudo é verificar como os jovens universitários com dislexia constroem suas percepções e visões de si e do outro ao narrar suas histórias de vida, se torna essencial apresentar concepções referentes ao termo *identidade* aos quais nos apoiaremos para analisar e interpretar os dados.

Se, por muito tempo, segundo Bauman (2005), as reflexões sobre identidade não estavam longe de nosso centro de debate, permanecendo unicamente como um objeto de meditação e reflexão filosófica, nos últimos anos, a reflexão sobre identidade, sobre quem somos ou sentimos que somos na vida em sociedade, de acordo com Oliveira e Bastos (2001), longe de ter se esgotada, tem atraído cada vez mais pesquisadores de distintas áreas das ciências humanas e sociais.

Uma das principais razões pelas quais a temática da identidade tem sido frequente discutida na mídia e nos estudos universitários, conforme Moita-Lopes (2003, p.15), se justifica “pelos mudanças culturais, sociais, econômicas, políticas e tecnológicas que estão atravessando o mundo e que são, em maior ou menor escala, em comunidades locais específicas”, gerando questionamentos a respeito de valores, questões éticas, ideologias e percepções da vida tradicional.

À medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, segundo Hall (2011, p.13), somos também confrontados por uma multiplicidade desconcertante de identidades possíveis com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente – o que indica que a identidade, diferente de como era vista em um sujeito do Iluminismo ou em um sujeito sociológico, não é unificada, nem completa, muito menos segura ou absolutamente coerente.

Vista dessa maneira, a identidade, de acordo com Hall (2011, p.13), torna-se uma ““celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Assim, o sujeito previamente visto como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado, composto não de única, mas de várias identidades, algumas vezes divergentes ou não resolvidas (Hall, 2011).

Em outras palavras, o sujeito pós-moderno é visto, então, como não tendo identidade fixa, essencial ou permanente, pois ela é definida historicamente e não biologicamente. Por isso, o sujeito pode assumir identidades diferentes em distintas ocasiões. “Dentro de nós, há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (*op. cit, p.13*)

Segundo Castells (1999), toda e qualquer identidade é construída, valendo-se da matéria prima fornecida pela história, pelas instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva, pelas fantasias pessoais, pelos aparatos de poder, entre outros. Todos esses materiais são processados pelos indivíduos, pelos grupos sociais e sociedades que reorganizam seu significado em função de tendências e projetos culturais existentes em sua estrutura básica.

Na área dos estudos linguísticos, indica Moita-Lopes (2003), a temática da identidade surge em meio a uma concepção de linguagem como discurso, ou seja, uma concepção que coloca como central o fato de que todo uso da linguagem implica ação humana em relação a outros em um contexto interacional particular - o que acarreta, automaticamente, o envolvimento da alteridade e da situacionalidade.

Todo discurso, ainda conforme Moita-Lopes (2001), provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo individual assim como a seus interlocutores, que não são usuários simplesmente, mas ouvintes cujas marcas sociais e traços identitários também não são suspensos em práticas interacionais.

Nessa perspectiva, apontam Oliveira e Bastos (2001), a identidade também é compreendida como ato performativo, isto é, como o que fazemos ao explicitarmos o que somos a cada momento de interação ou em cada instante de uma dada interação, visto que ao longo de um processo comunicativo, diferentes identidades podem emergir conforme o que está sendo construído entre os participantes de um encontro social.

Nos dizeres de Ochs (1993), a identidade é então, um processo de expor e interpretar posições sociais, afiliações, papéis, *status*, entre outros, sendo, dessa maneira, cada um desses elementos possíveis dimensões sociais evocadas pelos atores sociais em determinada situação comunicativa e está intimamente referente aos papéis e ações sociais atribuídas e desempenhadas por estes, bem como às suas construções afetivas e epistêmicas.

3.2.1

Identidade no contexto das narrativas

Para esse estudo, ressaltamos a importância de apontar como os conceitos de narrativa e de identidade apresentam uma relação estreita e complementar. Segundo Oliveira e Bastos (2004), estudos de identidade têm caminhado em sintonia com os estudos da narrativa, visto que pesquisas de diferentes tradições ou campos de conhecimento alinham-se à ideia de que indivíduos se apresentam e se reformulam enquanto contam suas histórias.

Conforme Moita-Lopes (2003), pesquisadores e estudiosos têm sido unânimes em enfatizar o papel que as narrativas têm na organização do discurso para ação no mundo social e no processo de construção de identidade. A narrativa é, dessa forma, entendida como instrumento de organização do discurso que possibilita a construção sobre quem somos na vida em sociedade. Segundo Mishler (1999), através das narrativas, expressamos, mostramos, reivindicamos não só quem somos e como fomos construídos, mas também quem fomos ou gostaríamos de ser em reconstituição própria para novos ou mesmos interlocutores.

Ao se engajarem em um processo de reconstrução de suas histórias de vida por meio da narrativa, de acordo com Rollemberg (2003, p.253), os sujeitos refazem caminhos por eles percorridos até o momento e repensam também sua história passada. Durante essa etapa, reelaboram seu discurso de modo a promover não só uma relação com o outro, como também esquemas de posicionamentos ao longo de dada interação.

Diante dessa questão, Dias (2011, p.38-40) recorda que, ao construirmos uma história, construímos a nós mesmos enquanto narradores e os demais participantes dela – sejam em presença ou mencionados nas contagens e recontagens. As narrativas são socioculturalmente negociadas, e as identidades projetadas por narradores, bem como os papéis de participação, são componentes que influenciam e atuam diretamente frente a essas negociações – o que nos permite perceber que a identidade é considerada como processo, como concepção emergente na interação regulada entre interagentes que poderão construir tanto identidades individuais quanto coletivas.

Nos dizeres de Schiffrin (1996), ao estabelecermos uma narrativa e nos propormos a construí-la, delineamos um autorretrato em relação aos ouvintes e à estrutura social como um todo, visto que a história mostra a pessoa do narrador através do próprio relato e de como ele é narrado. Isso faz com que a narrativa, conforme Goffman (1974), não possa ser definida como apenas retrato do fato, mas como uma recriação do vivido como um drama para uma audiência.

Desse modo, quando estamos engajados na presença de outros, empenhamo-nos para construir discursivamente uma autoimagem, uma autoapresentação em espaço público e negociado. Essa construção é, nesse local, observada, consentida, monitorada e interpretada por todos os participantes envolvidos na interação, adquirindo contornos dramáticos como em uma performance para uma plateia. Nossa fabricação identitária, por isso, é intersubjetiva, relacional, contextual e sempre submetida ao olhar do outro (Goffman, 1975). A narrativa é, conforme Bastos (2004, p.77), um pequeno show do falante, que envolve, emociona o ouvinte, e não apenas relato de um evento.

Em consonância, Linde (1993) indica que, na reportabilidade, há componentes que possibilitam a exposição da identidade em dimensões locais, históricas e socioculturais, sustentando diferentes apresentações do “eu” a partir do contar histórias. Nessa perspectiva, nas interações cotidianas, complementam Oliveira e Bastos (2002), são também incluídas dimensões de natureza afetiva que os indivíduos atribuem em relação a eles mesmos ou aos outros, tais como ser alegre ou corajoso, determinado.

Em síntese, narrativa e identidade possuem conceitos imbricados que se manifestam, conforme De Fina (2003, p.19), em três distintos níveis, a saber:

- (a) O *primeiro nível* diz respeito ao modo como a identidade pode estar relacionada à adesão do narrador aos modelos culturais de produzir o narrar através de recursos linguísticos e retóricos articulados. Sob essa perspectiva, observam-se narradores que se apoiam e criativamente elaboram recursos narrativos compartilhados tais quais formas básicas de história, recursos

retóricos e performáticos ou estilos que os identificam como pertencentes a determinadas comunidades específicas.

- (b) Em um *segundo nível*, a construção da identidade, dentro de um ato narrativo, pode estar relacionada à atribuição e à negociação de papéis sociais. Esses papéis podem estar de acordo ou se tornarem opostos aos que são atribuídos pelas comunidades ou pelos indivíduos. Dessa forma, narradores podem utilizar as histórias que contam como estágios para atuação, reflexão ou negociação de relações sociais, contribuindo, de forma eficaz, para perpetuá-las ou modificá-las de acordo com suas crenças e visões de mundo.
- (c) Em um *terceiro nível*, identidade pode ser relacionada à expressão, discussão e negociação de pertencimento a determinadas comunidades. Nesse âmbito, a categorização do *self* e dos outros e a negociação de crenças e instâncias que ajudam aqueles que narram a se identificarem como membros de um grupo ou a se diferenciarem em relação a membros de outros.

Diante dessas três dimensões indicadas por De Fina (2003), observamos que analisar as narrativas, nós não apenas investigamos histórias e experiências, mas também representações sociais e ideologias complexas, não fixas, situadas, tais como as identidades assumidas por seus narradores e seus ouvintes no momento da interação, do desenvolver das narrativas.

Nas narrativas dos jovens universitários com dislexia, eles apresentam não somente a eles, mas aos outros, negociando, sustentando, modificando - momento a momento – suas identidades e as identidades de pessoas que participaram de suas trajetórias escolares – professores, diretores, orientadores educacionais – ou de sua estrutura familiar como mãe e pai.

A cada estruturação de narrativa, a cada momento das entrevistas realizadas, observamos certa fluidez identitária que revela percepções e construções referentes ao “eu” de cada participante e do “outro” que participa de seus momentos de vida. Ao constituem narrativas como modo de apresentar situações vivenciadas ao longo da

vida, os jovens universitários com dislexia mostram dificuldades, facilidades e avaliações frente as suas condições de pessoas com um distúrbio de aprendizagem.

3.3

Construções identitárias de si e do outro

3.3.1

Alteridade em foco: conflitos e definições de si e do outro

Ao longo das gravações para pesquisa, emergiram, consideravelmente, nas entrevistas com jovens universitários com dislexia, a presença de outros como participantes não só de suas narrativas, mas também como componentes importantes de suas experiências de vida. Esses outros eram evocados para ilustrar avaliações, compor relatos e reconhecer situações de conforto ou de conflito.

Por essa razão, torna-se importante recorrer ao conceito de alteridade para observar como ela sustenta a atuação de outros na construção e na percepção que os jovens universitários têm deles mesmos e das pessoas com as quais convivem ou conviveram em um ambiente de contexto familiar ou pedagógico.

Conforme Gusmão (1999), a alteridade é uma questão absolutamente reveladora, pois, a partir dela, é possível observar como diversos grupos se veem e compreendem o modo como são vistos por aqueles que com eles partilham a vida.

De acordo com Hames *et al.* (2008), o termo alteridade tem origem grega e deriva da palavra latina *alteritas*, que significa outro. Ontologicamente, compreende a condição de um ser distinto no seu modo de ser específico ou numérico. Frayze-Pereira (1994) aponta que o reconhecimento da diferença existente entre um “eu” e um “outro” acarreta a consciência legítima da alteridade.

Reconhecer a importância desse conceito na construção da (inter)subjetividade é, segundo Junior e Figueiredo (2004), opor-se à ideia que concebe o “eu” como unidade autodesenvolvida, independente da existência de demais elementos. Em consequência disso, se percebe que a existência e a relação com um outro tornam possível a compreensão de que os estados de consciência moral

dos sujeitos nascem desse envolvimento, visto que o outro é, então, o limite, o impedimento de prosseguir, aquele que ocupa um espaço que não se deve invadir (Hames et al, 2008).

Tratando-se de filosofia política, conforme Landowski (1997), o si e o outro não poderiam ser considerados de outro modo senão como duas unidades que se defrontam numa relação de simetria perfeita. Na área referente ao Direito, por exemplo, todo indivíduo é interpretado como um sujeito inteiro, igual ao outro - seu semelhante, qualquer e independentemente de como seja ele.

A situação muda, entretanto, de acordo ainda com Landowski (1997), no plano das práticas sociais quando se encaram e desenrolam as relações entre sujeitos em interação. Nesse plano, segundo Junior e Figueiredo (2004) e Frayze-Pereira (1994), há na forma subjetiva com a alteridade o aparecimento de experiências de perda, de abandono e de castração. A alteridade, nessa dimensão, é traumática e se sustenta na modalidade do conflito e da luta moral quando o eu só reconhece o outro para escravizá-lo ou reduzi-lo à possibilidade de papel de espelho.

Diante dessa visão, segundo Perlin (2003), se a alteridade, de um lado, pode tornar entendida e aceitável, por exemplo, parte da diferença cultural, em um contexto oposto, pode, fatalmente, sujeitar o outro aos discursos do estereótipo e da marginalização social. Na relação com o outro, fica em aberto o modo particular como esse relacionamento dar-se-á e, assim, atrair ou atemorizar determinado eu e específico outro. (Frayze-Pereira, 1994)

Transformados em atores sociais, ainda no plano das situações práticas, os sujeitos observam e constituem disparidades que se pode descrever em termos de estatutos, papéis e posições relativas que interdefinem indivíduos ou grupos que se diferenciam uns dos outros. Isso, porque, mesmo que cada um seja, indiscutivelmente e em princípio, sujeito, cada um apresenta uma realidade “sua”, pois se enquadra pertencente a “sua” categoria sócio-profissional, a “seu” meio étnico ou cultural, a “seu” grupo linguístico, a “sua” faixa etária e geração, entre outros. (*id. idib*)

Diante dessas especificidades, diferentes critérios de referencia podem fazer com que haja a sobreposição de sujeitos em relação a outros. Isso significa que, em muitas ocasiões, conforme Landowski (1997), alguns membros da sociedade chegam

muito naturalmente a se passar por “um pouco mais sujeitos” que outros – como se acumulassem marcas sociais convencionalmente positivas, fazendo com que os demais membros de determinada sociedade passem a ser, frente a eles, imagens falhas ou negativas do grupo ao qual pertencem. Nos dizeres de Landowski (op. cit), temos:

Entendemos que um grupo social que goze localmente de uma posição econômica, cultural ou política dominante e que tenha uma espécie de auto-imagem idealizada tenda a definir negativamente a alteridade daqueles que não reconhece, de seu ponto de vista, seu grau de não-conformidade em relação à normalidade que ele crê encarnar. (Landowski, 1997, p.33)

Diante dessa sistematização e valoração a partir da categorização dos sujeitos de acordo com seus atributos sociais - herdados ou adquiridos - são gerados preconceitos, rótulos e orgulhos identitários extremistas de grupos que, dentro das relações em sociedade, se consideram como uma espécie de referência capaz de deter algum tipo de poder sobre os demais membros.

Diante das diferenças, esses grupos exercem o direito de ser quem realmente são embora não aceitem e reservem o espaço do outro desenvolver essa mesma realidade. Com isso, criam-se rótulos atribuídos por eles – como o de “caipira”, o de “estrangeiro”, o de “marginal”, o de “transviado”, entre muitos outros que carregam claramente a noção de diferença e a sensação de desordem, de deformação diante do padrão, gerando segregação e exclusão.

Embora haja modos e modos de separar e de segregar e uns possam parecer-nos mais inofensivos, outros francamente bárbaros (pois todos os graus são possíveis, entre, por exemplo, o fato, “adóidino”, de esnoabar seu vizinho fazendo-o sentir gentilmente que, por alguma razão, eles não poderia fazer parte do círculo dos íntimos, e aquele considerado “desumano”, de delimitar, pela lei ou pelo costume, zonas geográficas, profissionais, ou outras reservadas a esta ou aquela classe), todos eles manifestam, em profundidade, aquela mesma ambivalência [...] entre impossibilidade de assimilar – e, portanto, tratar o outro realmente como “todo mundo” – e a recusa de excluir (no sentido estrito).” (Landowski, 1997, p.17)

Por outro lado, salienta o autor, ainda que a visão de um determinado grupo dito hegemônico e dominante seja suficientemente forte para oprimir outros que por

eles sejam vistos como diferentes a ponto de não fazerem parte de uma assimilação social, ela não é imutável. Pelo contrário, apenas será se o indivíduo que tem sua alteridade deteriorada assim também construa seu modo de ver o outro, confirmando sua posição sobre ele.

De certo modo, segundo o autor, as identidades (re)construídas por indivíduos excluídos terão a função de reforçar ou diminuir as tensões geradas por grupos que lhes atribuem efeitos negativos referentes à questão da alteridade. Ainda que “aquela que ‘exclui’ sirva de referência quase inevitável para a segunda e tenda, por isso, a parecer como dada, sua primazia nada tem de absoluto: em todo rigor, ‘uma’ nunca é senão ‘a outra do seu outro’, isto é, também ela, uma figura construída.” (Landowski, *op. cit.*, p.17)

3.3.2

Processos de estigmatização e de manipulação de informação

As relações interacionais existentes entre o outro e o disléxico, observadas nas narrativas dos jovens universitários com dislexia presentes nesse estudo, são marcadas por aquilo que, através de Goffman (2008), percebemos como processos de estigmatização e manipulação de informação.

Segundo esse autor, a sociedade tende a criar padrões para as pessoas de acordo com o que define como normalidade, como algo fruto de comportamentos aceitáveis. Dessa forma, categoriza os membros de um grupo através de seus atributos e faz também com que indivíduos que não se enquadrem em determinado perfil sejam marcados, valorados e identificados de forma negativa.

A partir disso, pessoas estigmatizadas podem sofrer com vários tipos de discriminações ao longo de suas vidas. As reações, por sua vez, podem orientar-se, segundo Melo (2000), em alguns casos, pela tentativa de correção da base objetiva daquilo que é alvo de estigmatização, como por exemplo, um obeso que tenta emagrecer ou um homossexual que busca psicoterapia.

O estigma é a situação de uma pessoa que está inabilitada para aceitação social plena. É a marca de um indivíduo que, em uma lógica e em uma relação de escalas e valores, possui um traço que a distingue dos demais e, por isso, o torna alvo de depreciações. O estigma é, na realidade, um tipo especial de relação entre atributos e estereótipos (Goffman, 2008, p.13).

Diante da perspectiva de existência de estigma, Goffman (*op. cit.*) aponta que indivíduos estigmatizados tornam-se desacreditados ou desacreditáveis. Os primeiros assim o são quando o atributo que gera o estigma é notório, visível, perceptível aos demais membros de uma sociedade. Ou seja, se tornam impossíveis de serem escondidos ou disfarçados. Já o segundo grupo diz respeito ao conjunto de indivíduos cujos traços avaliados pela sociedade como pejorativos não são tão claros ou facilmente reconhecidos e, por isso, possíveis de serem omitidos ou monitorados a ponto de não serem notados. Desacreditáveis são desacreditados em potencial segundo essa linha de pensamento.

Em uma condição social mista, isto é, aquela em que há encontro real entre pessoas tidas como normais e outras tidas como estigmatizadas, ocorre o que a teoria de Goffman (*ib ibidem*) entende como uma cena fundamental na qual indivíduos enfrentam diretamente as causas e os efeitos do estigma. Nela, o estigmatizado pode interagir de forma agressiva, retrativa, angustiada, podendo, inclusive, responder, antecipadamente, através de uma capa defensiva.

Quando há, conforme Goffman (*op. cit.*), meios para que se possa esconder a marca através da qual um indivíduo é alvo de um processo de estigmatização, há a possibilidade de manipulação de informação por parte dele mesmo sobre suas condições individuais e sociais. Evitar ou ocultar, contar ou não sobre si, revelar-se ou se esconder, mentir ou não mentir. Em cada caso, para quem, para que, como, quando e onde são questões enfrentadas por sujeitos que, normalmente, sabem que podem ser discriminados pelo que são - quer façam ou não um julgamento ruim sobre eles mesmos.

Por outro lado, o sujeito estigmatizado tem em seu próprio estigma uma base para autocompreensão, para a busca pelo entendimento contínuo de quem realmente é. A experiência de isolamento, que pode ser considerada uma época em que o

indivíduo pode pensar sozinho em sua questão, também acontece como forma de aprendizado sobre si mesmo, de adaptação daquilo que é importante e merece ser buscado na vida (Goffman, 2008, p.50).

De acordo com Goffman (*op. cit.*), ainda sobre esse tema, há, na sociedade, pessoas que sabem sobre e simpatizam com pessoas estigmatizadas, compreendendo sua situação social. A essas, o sociólogo chama de informados. Deles, o sujeito estigmatizado pode esperar aceitação e liberdade para expressar-se, mantendo uma relação mais livre e mais acolhedora.

É interessante perceber, segundo Goffman (2008), que dificuldades enfrentadas por uma pessoa estigmatizada espalham-se em ondas de intensidade crescente, isto é, o indivíduo estigmatizado passa, por conta de uma marca, a ser entendido como incapaz, inoperante, insuficiente até mesmo quando a razão de seu estigma não o impede de ser produtivo e bastante útil à sociedade.

A escola, segundo Melo (2000, p.3), diante do processo de estigmatização “pode parecer inacessível àqueles que não podem participar dos logros construídos pela sociedade, pois estão excluídos do processo de desenvolvimento humano.” Isso significa que as instituições de ensino podem marcar ainda mais o processo de estigmatização, descumprindo seu papel de responsável pelo processo de emancipação de indivíduos de uma sociedade se não estiverem preparadas para desconstruir crenças e visões que colocam pessoas em uma posição deteriorada e desumana.

A família, por outro lado, é, segundo Minuchin (1982), unidade social que desenvolve múltiplos papéis fundamentais para o crescimento psicológico do sujeito, pois é também uma organização de apoio e de proteção que indica limites e aponta caminhos para a socialização. Segundo o autor, ausência de vínculos familiares ou ausência de uma relação problemática causa danos e desordem na construção do indivíduo enquanto sujeito. Se a família desconhece ou não entende problemas enfrentados por pessoas estigmatizadas, acaba por gerar ainda mais desconforto e equívocos, dificultando a superação e o enfrentamento de conflitos internos e externos.

No presente trabalho, essas considerações são importantes, porque fazem emergir discussões que envolvem construções e relações do “eu” com o “outro” em contextos locais durante a entrevista de pesquisa.

3.4

Mecanismos de construção identitária de si e do outros

3.4.1

Goffman, a apresentação do “eu” e a noção de *Self*

Ao longo dessa seção, consideraremos as contribuições do sociólogo Erving Goffman para as pesquisas em estudos de linguagem por entendermos que as entrevistas realizadas para pesquisa configuram-se como momentos interacionais que proporcionam a emergência não só das identidades sociais, como também das apresentações do “eu” e da noção de *self*.

Segundo Pereira (2002, p.13), o desenvolvimento dos trabalhos de Goffman:

“no âmbito da microsociologia dos encontros sociais é extremamente significativo, na medida em que possibilitam focalizar a situação de comunicação do ponto de vista social e o que ocorre entre os interlocutores nas interações face a face” (Pereira, 2002, p.13).

A partir das observações sobre a situação de interação, conforme Gastaldo (2008, p.150), deparamo-nos não só com o processo a partir do qual se atribui um sentido ao contexto vivido, mas também com a resposta que cada pessoa dá à seguinte pergunta: o que está acontecendo ‘*aqui*’ e ‘*agora*’? Ela é importante, pois norteia de que maneira devemos compreender o modo como as pessoas orientam suas ações na vida cotidiana.

Para Goffman (1989, p.25), uma atividade interacional pode ser vista como um espetáculo, pois, em presença de outros, um indivíduo desempenha um papel e – implicitamente – solicita de seus observadores que levem a sério a impressão

sustentada perante eles como em um drama, uma peça teatral. Nos dizeres do sociólogo:

Pede-lhes para acreditarem que o personagem que vêm no momento possui os atributos que aparenta possuir, que o papel que representa terá as consequências implicitamente pretendidas por ele e que, de um modo geral, as coisas são o que parecem ser. (Goffman, 1989, p.25)

Goffman (1989, p.29-41) utiliza o termo “apresentação” para se referir a toda atividade de um indivíduo que se passa num momento caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre eles alguma influência.

Essa apresentação é socializada, moldada e modificada para se ajustar à compreensão e às expectativas da sociedade em que é apresentada – o que confirma que a visão do “eu”, dentro de noção de *self*, é construída no discurso através de múltiplos atos performáticos.

Self, conforme Gastaldo (2008), é um conceito central na teoria sociológica de Chicago – na qual Goffman atuou ativamente – e, por ser um termo de difícil tradução, é utilizado no original. Segundo Rabelo e Alves (1999), essa noção tem sido submetida a uma série de significados e usos nos campos das ciências sociais. As abordagens mais recentes, por outro lado, parecem concordar que, longe de ser um atributo fixo ou permanente do indivíduo, o *self* é forjado no mundo social.

Dessa forma, de acordo com Martins (2008), o *self* não constitui uma propriedade de pessoa, mas reside no padrão de controle social que é realizado pelos indivíduos e por aqueles que o cercam. Nas situações de encontros sociais, o central não é a totalidade da pessoa humana, mas uma de suas dimensões. Tal como um *status* social é desempenhado em dado momento de interação, um *self* específico também se revela em pensamento análogo.

Essa interpretação interacionista, apontam Goulart e Bregunci (1990), destaca a força das situações sociais na origem e na manutenção de desempenhos, considerando o *self*

como aspecto de sujeito ativo, visto que o indivíduo vê seu próprio comportamento, dirigindo-o e o guiando com finalidade de modelar as imagens de si que são acessíveis aos outros.

O *self*, segundo Pereira (2002), é considerado por Goffman como o nosso sentimento de quem somos tanto na personalidade, quanto na esfera social e no nível de análise em nível micro, ou seja, em interações e atividades que rotineiramente estamos engajados.

O que nós somos (ou acreditamos ser) advem não apenas de processos sociais que operam em níveis de instituições sociais (por exemplo, a família, a escola o trabalho), mas de processos sociais embutidos nas situações, ocasiões, encontros e rituais do dia a dia. Tais processos de micronível ajudam-nos a organizar e dar sentido aos nossos comportamentos do dia a dia e ajudam a nos prover do sentimento de *self*. (Pereira, 2002, p.17)

Ao longo das entrevistas realizadas para essa pesquisa, foi possível notar como cada universitário com dislexia construiu suas performances no momento da interação, projetando o *self* e considerando também o *self* projetado pela pesquisadora em movimentos mútuos de apresentação.

Como as histórias de vida narradas pelos participantes da pesquisa teciam as relações entre família, escola e distúrbio de aprendizagem, era possível notar um espaço propício para projeção um *self* de natureza mais emotiva ou um pouco reflexivo, visto que, em muitas ocasiões, falar sobre a dislexia acarretava falar sobre si e se expor mais diante da pesquisadora engajada e atenta dentro do contexto de uma pesquisa de mestrado.

3.4.2

Noção de dêixis como instrumento para análise

Para investigação das narrativas construídas ao longo das entrevistas com os jovens universitários com dislexia, utilizamos a noção de dêixis apresentada por Levinson (2007, p.65-107), entendendo que esse fenômeno é uma maneira através da

qual a relação entre língua e contexto se reflete nas estruturas linguísticas de maneira mais evidente.

Segundo o autor, dêixis é um termo emprestado do grego, significa “apontar” ou “indicar” e tem como objetos materializados na língua uma variedade imensa de traços gramaticais ligados diretamente às circunstâncias de enunciação. São protótipos ou exemplares focais de dêixis os usos de demonstrativos, dos pronomes de primeira, de segunda e de terceira pessoas, do tempo verbal, dos advérbios de tempo e de lugar, entre outros.

A dêixis é, dessa forma, a representação dos modos pelos quais as línguas codificam ou gramaticalizam questões referentes ao contexto ou ao evento de fala. Nos dizeres de Levinson, temos:

O pronome “*this*” - “isso” não nomeia nem se refere a nenhuma entidade em todas as ocasiões de uso. Antes, é uma variável ou marcador de lugar para alguma entidade específica dada pelo contexto (por exemplo, por meio do gesto). Os fatos da dêixis devem servir de lembrete constante para os linguistas teóricos do fato simples, mas imensamente importante, de que as línguas naturais destinam-se primariamente a serem usadas na interação face a face e que, portanto, há limites para a extensão em que podem ser analisadas sem que isso seja levado em conta. (Levinson, 2007, p.65-66)

Em uma perspectiva mais descritiva, as categorias tradicionais de dêixis limitavam-se à indicação de pessoa, de lugar e de tempo. Posteriormente, com os estudos de Levinson (2007), foram incorporadas mais duas categorias: a de discurso e a social.

A *dêixis de pessoa* aponta a codificação dos papéis dos participantes no acontecimento discursivo em que a enunciação em questão é construída. A primeira pessoa simboliza a gramaticalização da referência ao falante a si mesmo; a segunda pessoa indica a codificação da referência do falante a outros destinatários da enunciação que produzem; a terceira pessoa traduz a codificação da referência a pessoas ou entidades que não são falantes nem destinatários da enunciação efetivada. “É importante observar que a terceira pessoa é inteiramente diferente da primeira ou da segunda pessoa pelo fato de que não corresponde a nenhum papel de participante específico no evento discursivo” (Levinson, 2007, p.105).

A *dêixis de lugar* aponta codificações de localizações geográficas relativamente à localização dos interagentes de dada interação face a face. Essas distinções são gramaticalizadas, por exemplo, nos demonstrativos - *este* x *aquela* - e nos advérbios dêíticos de lugar - *aqui* x *lá*.

A *dêixis de tempo* indica a codificação de pontos e extensão temporais relativamente ao tempo em que determinada enunciação é realizada. É comumente gramaticalizada nos advérbios de tempo como “*agora*” e “*então*”.

A *dêixis de discurso* diz respeito à codificação da referência feita a parcelas do discurso em realização no qual se localiza a enunciação, não excluindo a expressão que faz referência ao texto, isto é, diz respeito ao uso de expressões em um enunciado para fazer referência a alguma parte do discurso que contem esse enunciado. “Como o discurso se desenrola no tempo, parece natural que as palavras dêíticas de tempo possam ser usadas para fazer referências a partir do discurso” (Levinson, 2007, p.105).

A *dêixis social*, segundo Levinson (op. cit.), diz respeito à codificação de distinções sociais relativas aos papéis dos participantes, particularmente, a aspectos da relação social entre falante e destinatário ou entre falantes e algum referente. Em muitas línguas, distinções sutis entre o grau hierárquico do falante e do destinatário são sistematicamente codificadas em todo sistema morfológico. “Tais distinções, porém, são regularmente codificadas, em línguas conhecidas, nas escolhas dos pronomes, das formas de interpelação ou vocativos e expressões de tratamento” (*id. ibid.*)

Ainda sobre a *dêixis social*, Levinson (op. cit.) aponta que o termo é restrito aos aspectos da estrutura da língua que codificam as identidades sociais dos participantes ou a relação social entre eles (ou entre um deles e pessoas a que se fazem referências), considerando, assim, possíveis relações entre:

- (i) *Falante e referente (aquele sobre o qual recai uma informação)*
- (ii) *Falante e destinatário (aquele para quem a mensagem é direcionada)*
- (iii) *Falante e espectador (aquele que assiste ao momento de enunciação)*
- (iv) *Falante e ambiente (elemento que aponta ou dita níveis de formalidade)*

3.4.3

Polifonia

Torna-se relevante, para o presente estudo, recordar importantes contribuições desenvolvidas por Bakhtin (1986). Conceitos tais como o de polifonia e a noção de que a língua possui caráter dialógico serão interessantes para analisar os dados das entrevistas realizadas com os jovens universitários com dislexia.

Para Bakhtin (1986, p.109), a substância verdadeira da língua não se constitui em um sistema de caráter abstrato de formas linguísticas, por uma enunciação monológica estanque ou isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pela interação verbal como fenômeno social, realizada através das enunciações.

A obra de Bakhtin, segundo Marchezan (2012), faz reviver o reconhecimento da reciprocidade entre o “eu” e o “outro” presente em cada réplica ou enunciado, compreendendo um legítimo diálogo. Dessa maneira, aponta Marchezan (2012), o caráter dialógico indicado por Bakhtin (1986) acontece em qualquer desempenho verbal, construído em uma relação, em uma alternância de vozes. Nos dizeres do próprio Bakhtin (1986, p.72), temos a continuação do pensamento:

O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com essa réplica, uma posição responsiva. (Bakhtin, 1986, p.72)

A partir dessa ideia, Barros (2001) aponta que o dialogismo interacional de Bakhtin desloca o conceito de sujeito, que perde o papel central ao ser substituído por diferentes vozes que fazem dele um sujeito histórico e ideológico. A atividade, dentro desse entendimento, define o ser humano, pois o “outro” é indispensável para sua concepção e condição, sendo impossível pensar no homem fora das relações que o ligam, o aproximam e o afastam de outros.

O dialogismo, conforme Barros (2001), tal como foi indicado por Bakhtin, traduz o texto como uma construção tecida por muitas vozes ou por muitos outros textos e discursos que se entrecruzam, se completam, se respondem ou polemizam

entre eles mesmos, configurando situações de consenso, de resistência, de luta e de contradições que se revelam ao longo de todo processo de interação oral ou escrita (Barros, 2001, Santos 2010).

Essas vozes, além de confirmar o caráter dialógico da linguagem, podem ser definidas e entendidas como elementos que marcam a polifonia como fruto dos sujeitos que interpelam o discurso com suas convicções e posicionamentos sobre os acontecimentos do mundo em um determinado contexto demarcado sócio-historicamente. Para Bakhtin, o termo “polifonia” é utilizado para categorizar um certo tipo de texto em que o dialogismo se deixa ver de forma clara. (Barros, *op. cit.*)

Nos relatos de experiência com a dislexia com os jovens universitários, é possível observar diversas vozes que fazem emergir opiniões e construções dos próprios jovens por parte dos profissionais da escola ou membros da família de cada um deles. Essas vozes, trazidas à luz pelos participantes da pesquisa, apontam também características do relacionamento existente não só entre dislético e família, mas também dislético e professores ou coordenadores, constituindo um diálogo constante e permitindo uma ponte entre as percepções sobre o passado e a inteligibilidade desenvolvida no presente.

3.4

O discurso relatado

Nas entrevistas realizadas e construídas com os participantes dessa pesquisa, é possível notar uma recorrente presença de discursos relatados. Observar essa constante torna-se relevante para o estudo, pois através dela pode-se analisar como os jovens universitários com dislexia desenvolvem, no momento da interação, as construções de si e do outro a partir das articulações e do encaixamento das falas que, reproduzidas por eles, representam discursos elaborados por outras pessoas ou por eles mesmos em antigos contextos.

A possibilidade de reportar falas e discursos, segundo Coulmas (1986), é algo universalmente linguístico, pois é bastante raro falar sobre as pessoas, sobre as ações, sobre as situações ou acontecimentos sem considerarmos o que sobre eles ou neles foi

dito. Relatar - através modo direto, indireto ou a partir de formas sutis e menos evidentes como alusões, ecos irônicos, reprodução de léxicos comuns a outros e pressuposições - indica que o próprio ato de dizer é algo que se pode narrar, o que evidencia que toda atividade discursiva é *citacional*.

É plausível apontar que, no discurso relatado, segundo Betonico (2011), não somente conteúdo semântico, mas também a estrutura das orações que contém o que é citado permanece razoavelmente estável, de modo que a substância do discurso do outro permaneça perceptível como um todo autossuficiente. Entretanto, é interessante considerar também que, segundo Tannen (1989), na verdade, o que é, tradicionalmente, classificado como fala relatada nunca foi enunciado por outra pessoa da forma como é apresentada ao interlocutor, pois o que é ouvido como reprodução é uma produção criativa de um falante que, ao utilizar tais construções, as transforma e as transpõe para outra situação.

Nos discursos relatados, conforme Tannen (*op. cit.*), a modificação do contexto de um enunciado implica a mudança de seu significado, cabendo ao narrador a função de encaixar as diversas falas, constituindo uma matriz que, fortemente estabelecida sob formas e aspectos de um texto complexo e polifônico, é fonte sobre a qual narrativas podem vir a se desenvolver, considerando que a maneira como o narrador disponibiliza e destaca um personagem contribui para provocar no ouvinte um interesse pela narrativa, sendo a fala de tais personagens, relatada através do enunciatador, um auxílio para a montagem dramática utilizada por narradores para não só contar histórias, mas aproximar ouvintes para um estilo de alto envolvimento (Tannen, 1989).

O uso do discurso relatado aponta, dessa maneira, para uma habilidade interacional, pois indica um narrador que consegue imaginar o que um interlocutor hipotético necessita ou quer saber para completar seus conhecimentos, comprometendo-se também com a questão do assunto e com movimentos sensíveis e interacionais inerentes ao contexto. Ao elaborar discursos relatados, o autor se projeta, englobando a si e ao outro no processo de contagem de experiências (Tannen, 1984).

Diante dessa perspectiva, a reprodução de falas ditas por outrem, de acordo com Tannen (1984, 1989) e Betonico (2011), em um novo contexto, aponta para processos de transformação nos quais é possível verificar a criação de vozes nas quais os personagens surgem junto à construção deles enquanto elementos e entidades não homogêneos, mas atravessados e fundamentados por uma multiplicidade de sentidos.