



Linhas Críticas

ISSN: 1516-4896

rvlinhas@unb.br

Universidade de Brasília

Brasil

Ferreira de Figueirêdo Barbosa, Maria Lúcia  
O ETHOS NA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: AONDE VAI A AUTO-ESTIMA?  
Linhas Críticas, vol. 14, núm. 27, julho-diciembre, 2008  
Universidade de Brasília  
Brasília, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193517382003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## O *ETHOS* NA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: AONDE VAI A AUTO-ESTIMA?

*ETHOS* IN ADULT LITERACY:  
WHERE DOES SELF STEEM GO?

L'*ETHOS* EN L'ALPHABÉTISATION D'ADULTES :  
OÙ VA L'AUTO-ESTIME ?

EL *ETHOS* EN LA ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS:  
¿DÓNDE VA LA AUTOESTIMA?

Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa \*

### RESUMO

*Este trabalho revisa o conceito de auto-estima em alfabetização de adultos com base na noção de face, ou imagem do self, que é pública e se relaciona à expectativa dos indivíduos de serem reconhecidos e autônomos. Em alfabetização de adultos, a auto-estima, entendida na perspectiva das faces, não pode ser vista como algo a ser elevado para satisfazer desejos cuja referência é somente o indivíduo. Impõe-se revisar o conceito considerando a recorrência do seu uso em alfabetização de adultos. Os dados foram coletados em entrevistas áudio-gravadas com sete alfabetizando, em duas salas de aula do Projeto Brasil Alfabetizado do Município de Recife. As respostas analisadas sugerem o desejo de autonomia dos entrevistados<sup>1</sup> em relação às práticas cotidianas da escrita e demonstram que, no processo da alfabetização, as mudanças na esfera das suas identidades ocorrem em meio a conflitos e tensões gerados pelas expectativas pessoais e sociais dos aprendizes.*

**Palavras-chave:** Alfabetizando adultos. Auto-estima. Ethos. Face.

\* Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2000). Mestre em Linguística pela UFPE (1994). Graduada em Psicologia pela UFPE (1979). Professora Adjunta 1 do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da UFPE e do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa instituição (luciafyg@yahoo.com.br).

M. L. F. F. Barbosa

Como se vêem os indivíduos não alfabetizados em uma sociedade que supervaloriza as práticas da escrita em detrimento das práticas da oralidade? Essa indagação, embora pareça irrelevante em face da sua aparente trivialidade, consiste em uma provocação para o debate acerca de um tema que supõe múltiplos olhares e diferentes diálogos na busca de entender o que significa não saber ler e escrever em um mundo cada vez mais dominado pelo poder da escrita.

A idéia de que adultos não escolarizados têm problema de baixa auto-estima, que acarreta resistências em relação ao aprendizado da leitura e da escrita, é recorrente em estudos sobre alfabetização de jovens e adultos e preocupa, por atingir não apenas os aprendizes como também os seus professores (BARBOSA, 2005).

Esse fato chama a atenção para a necessidade de uma maior compreensão e possível atualização da noção de auto-estima em alfabetização de jovens e adultos, tendo-se em vista o quanto o conceito é, do ponto de vista semântico, carregado de conotação psicológica, cuja proeminência leva corriqueiramente à desconsideração de outros aspectos de ordem cultural, social, econômica e política, os quais certamente contribuem para que os indivíduos não alfabetizados vejam a si mesmos de forma negativa.

Em Ferreira (1993, p. 231), depreende-se esta visão psicológica do termo auto-estima no sentido atribuído ao segundo par da expressão, cujo significado é eivado de subjetividade como 'sentimento de importância, do valor, de alguém ou de algo'. Com base na definição de 'estima', pode-se entrever um sentido de auto-estima como um atributo do indivíduo, algo que é deslocado das relações das pessoas umas com as outras e com a sua cultura, assim como com outras culturas e com a sociedade mais ampla.

O objetivo deste estudo é propor a revisão do conceito de auto-estima em alfabetização de jovens e adultos a partir de uma visão interacional (BROWN; LEVINSON, 1987; GOFFMAN, 1967) que relaciona a auto-estima à face dos indivíduos. A face, ou a imagem pública, manifesta-se por meio de dois atributos a ela relacionados – a face positiva e a face negativa. Ambos os atributos são universais e correspondem, respectivamente, à expectativa que todo indivíduo tem de ser reconhecido e à expectativa de ser autônomo, de ser livre de imposição. Essas expectativas são genuinamente reconhecidas na interação social por indivíduos de diferentes culturas e de diferentes classes sociais (KERBRATH-ORECCHIONI, 1994).

Mas as relações entre as faces variam de acordo com o modo de os indivíduos se apresentarem na interação social em diferentes culturas, comunidades ou grupos sociais; sendo assim, determinadas pessoas podem ser mais susceptíveis, sob determinadas condições, de reclamar determinados valores (respeito) para as suas faces e para as faces dos outros ao se engajarem em interações verbais. Em culturas ocidentais, por exemplo, a face se baseia muito mais em necessidades do falante – foco no eu –, do que em culturas orientais, cujo foco interacional se centra nas necessidades do ouvinte – foco no outro.

*Ethos na alfabetização de adultos*

Esse modo peculiar de os indivíduos se apresentarem na interação verbal corresponde à noção de *ethos*, que é variável em relação à cultura, à comunidade ou ao grupo social a que eles pertencem (KERBRATH-ORECCHIONI, 1994). Sendo assim, a manifestação da auto-estima, no curso das interações verbais, é uma questão de face e, por conseguinte, é condicionada ao *ethos* da cultura em questão.

No caso de as interações serem partilhadas entre indivíduos de *ethos* de diferentes culturas, pode-se afirmar que as faces se encontram em uma relação transcultural. É nessa perspectiva que se assume neste trabalho a idéia de que a auto-estima exorbita uma acepção psicológica, individual, na medida em que se relaciona com aspectos das faces, que são culturais.

A noção de face proposta por Brown e Levinson (1987), com base na noção de imagem pública de Goffman (1967), pode contribuir para atualizar o conceito de auto-estima em alfabetização de jovens e adultos e para mostrar que a escrita, por ser um objeto cultural valorizado socialmente, é alvo das expectativas da face positiva dos aprendizes, por ser esta depositária do desejo de reconhecimento social. Tratar a auto-estima em alfabetização de jovens e adultos como um atributo de valor estritamente individual contribui tanto para fortalecer estereótipos negativos em relação aos aprendizes, como para reforçar posturas etnocêntricas em relação à cultura destes.

O crescente prestígio da escrita contribui para a distinção entre pessoas que lêem e escrevem e as que não lêem e não escrevem, conferindo 'empoderamento' àquelas em detrimento destas. Visto nesse contexto, o indivíduo não alfabetizado é alguém cuja face positiva é ameaçada, ou seja, alguém em risco de perda de face, sobretudo quando vive em sociedades nas quais a escrita é determinante para a mediação de diferentes práticas sociais.

O termo face na acepção do inglês cotidiano se relaciona com as noções de "embaraço", "humilhação", "perda de face". Assim, face é algo que pode ser perdido, mantido, enaltecido e precisa ser sempre cuidado na interação.

Brown e Levinson (1987) mencionam a acepção inglesa de face, mas entendem que a noção de face é universal. Ela se manifesta nas diferentes culturas e é regida pelos princípios da polidez positiva e negativa, que se relacionam, respectivamente, com a face positiva e a face negativa.

A face positiva se refere ao desejo dos indivíduos de serem admirados e respeitados pelos outros, e a face negativa se refere ao desejo de autonomia. Mas, por entenderem a vulnerabilidade das faces nas interações verbais, uma vez que nem sempre elas são respeitadas, Brown e Levinson (1987) descrevem o funcionamento de um conjunto de estratégias de polidez, das quais os interlocutores lançam mão para preservar a face positiva (estratégias de polidez positiva) e a face negativa (estratégias de polidez negativa).

M. L. F. F. Barbosa

Kerbrath-Orecchioni (1994), ao definir o *ethos* como sendo os estilos interacionais, ou seja, o modo de se apresentar e de se comportar na interação verbal, mostra diferenças nos usos das estratégias de polidez em virtude de variações no *ethos* de indivíduos, grupos, comunidades e culturas.

A cultura ocidental e a oriental, por exemplo, apresentam diferenças quanto ao *ethos*. Enquanto naquela são valorizadas as realizações e objetivos individuais dos membros do grupo e a vida privada de cada um destes, nesta o valor maior é atribuído aos interesses da coletividade, e o grupo tem o direito de interferir no espaço privado de seus membros (KERBRATH-ORECCHIONI, 1994, p. 96).

Neste estudo, mostramos através da análise do discurso de sete alunos da alfabetização de adultos<sup>2</sup> como os aprendizes expõem sua imagem pública (face positiva e negativa), relacionando-a à escrita, que é vista por eles como um objeto cultural, cujo valor social positivo é atribuído aos que lêem e escrevem. Por esse viés, a imagem que os entrevistados têm de si é negativa, na medida em que eles a relacionam ao fato de não saberem ler e escrever. A forma como eles se auto-avaliam é determinada, em grande parte, pela “falta” da escrita enquanto um objeto valorizado socialmente.

Os dados da pesquisa foram coletados por meio de entrevistas (áudio-gravadas) com sete alfabetizando adultos com base em perguntas cujos tópicos principais versavam sobre a importância da leitura e da escrita para a vida dos aprendizes, sobre a forma como eles se sentiam antes de aprender a ler e escrever e a forma como eles passam a se sentir após ingressarem no aprendizado da leitura e da escrita. Foram realizadas também perguntas sobre a convivência dos entrevistados com pessoas que lêem e escrevem e sobre o modo como eles se comportam quando são solicitados a escrever o nome ou preencher um formulário em situações públicas, por exemplo.

O método utilizado na pesquisa foi o Estudo de Caso. Os sujeitos foram escolhidos tendo como critério a sua participação no Projeto Brasil Alfabetizado de Recife desde o início do curso até a etapa de finalização, quando as entrevistas foram realizadas.

A escolha dos entrevistados no âmbito do Projeto Brasil Alfabetizado de Recife assegurou a participação, na pesquisa, apenas de sujeitos que não haviam se apropriado ainda dos princípios do Sistema de Escrita Alfabética<sup>3</sup> (SEA). Essa condição foi necessária, uma vez que a pesquisa buscou saber como os entrevistados se sentiam antes de aprender a ler e a escrever e como eles passaram a se sentir após ingressarem no aprendizado da leitura e da escrita.

Por meio de uma análise qualitativa dos dados, foram eleitos atos de linguagem cuja relação com a imagem dos entrevistados revelou como eles se vêem antes e depois de ingressarem no aprendizado da escrita.

## FACES: AONDE VAI A AUTO-ESTIMA?

Assume-se, neste estudo, a necessidade de revisar a noção de auto-estima no campo da alfabetização de adultos, tendo em vista a mudança nos conceitos de alfabetizando e de alfabetização nas sociedades permeadas por escrita.

Na esteira das mudanças sobre o conceito de alfabetização (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984), o alfabetizando passa a ser visto como alguém que possui uma bagagem de conhecimentos sobre a escrita, cuja aprendizagem resulta de suas interações com a cultura escrita, que cada vez mais penetra nas sociedades contemporâneas. A alfabetização compreende um processo de aprendizado por meio do qual o alfabetizando constrói conhecimentos sobre a escrita alfabética ao refletir sobre os princípios do sistema alfabético e a partir dessa reflexão desenvolve habilidades referentes ao uso da escrita.

Dessa forma, a alfabetização compreende um processo individual de desenvolvimento de habilidades concernentes ao uso da escrita alfabética. Aprender sobre a escrita é, para o alfabetizando, um empreendimento conceitual, e não apenas uma questão de codificação e decodificação da escrita.

Mas aquele que aprende a ler e escrever interage também com conhecimentos de ordem cultural, tendo em vista que esse aprendizado se dá efetivamente por meio de gêneros textuais,<sup>4</sup> em práticas de letramento. A alfabetização é, pois, um processo que se dá conjuntamente com o processo de letramento, entendendo-se este como a interação dos indivíduos com os objetos da cultura escrita em esferas privada e pública, o que não depende necessariamente do processo formal de escolarização da leitura e da escrita.

Letramento é um conceito recente que traduz a palavra inglesa *literacy*, cunhada em um contexto sócio-histórico no qual a escrita tornou-se quase uma imposição para as sociedades em que ler e escrever são um imperativo, sobretudo no que concerne ao mundo do trabalho:

*Literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprendeu a ler e escrever. Implícito neste conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la (SOARES, 2004, p. 17).

Considerando a mudança na concepção do que é o alfabetizando e do que é a alfabetização, do ponto de vista psicogenético (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984), bem como considerando a relação de interdependência entre alfabetização e letramento, visto que a alfabetização e o letramento são processos que se completam, é imprescindível tratar a questão da alfabetização atentando-se para a abrangência e complexidade do processo.

Soares (2003, p. 18) relaciona essa abrangência a diferentes facetas ligadas às “perspectivas psicológica, psicolingüística, sociolingüística e propriamente lingüística do processo”, significando, assim, a necessidade de considerar a importância de todos esses

M. L. F. F. Barbosa

aspectos, em se tratando de alfabetização, e não apenas o aspecto psicológico em detrimento dos demais ou vice versa.

Decorre dessa idéia que no campo dos estudos em alfabetização de jovens e adultos o conceito de auto-estima, tal como tem sido usado tradicionalmente, na acepção psicológica através de um viés subjetivo, não recobre a visão rica, e multifacetada, implícita nas noções contemporâneas de alfabetização e letramento.

Estudos sobre a construção da identidade de adultos em processo de alfabetização e letramento mostram que a baixa auto-estima, comumente atribuída aos adultos não alfabetizados, não pode ser compreendida somente na perspectiva subjetiva. O modo como os indivíduos vêem a si é resultante não apenas de suas auto-avaliações, mas também de como eles são vistos e avaliados pelos outros com quem interagem, bem como é resultante de sua situação social, econômica e do contexto político do qual fazem parte (KLEIMAN, 2002; 2003).

Como já foi afirmado aqui, as acepções psicológicas do conceito de auto-estima a reduzem a uma visão subjetiva como sendo uma avaliação positiva ou negativa, em algum grau, que o indivíduo faz de si (GREGG; SEDIKIDS, 2003). Ademais, é importante frisar o quanto o conceito de auto-estima tem se esvaziado na mídia, cujos interesses mercadológicos associam o termo a uma avalanche de publicidades que vendem livros de auto-ajuda e outros produtos da sociedade de consumo. Nesse contexto, auto-estima é inerentemente ligada ao indivíduo e pode ser aumentada ou diminuída à medida que satisfaz prazeres relacionados à imagem dos consumidores, como vestir uma roupa de grife ou ler um livro de auto-ajuda, por exemplo.

No âmbito dos estudos sobre o analfabetismo adulto, pesquisas contemporâneas mostram como a imagem que o não-alfabetizado tem de si, em relação ao grupo de alfabetizados, “é uma imagem marcada pela falta de auto-estima e pela insegurança”. Essa insegurança advém da percepção de que “saber ler e escrever é ter acesso a uma espécie de “linguagem secreta” que confere não apenas segurança e auto-estima, mas, sobretudo, poder de argumentar e direito de ser ouvido” (MAGALHÃES, 1994 *apud* MAGALHÃES, 2003, p. 225). A expressão “linguagem secreta” se refere à distribuição social dos usos da escrita entre os membros de uma sociedade ou de uma comunidade e tem relação, no contexto do estudo citado, com o uso da escrita pelos homens, cujo domínio das práticas letradas para o mundo do trabalho se opõe aos usos da escrita pelas mulheres, a quem é atribuído o papel de donas de casa, cabendo-lhes apenas aprender a assinar o nome.

Por ser supervalorizada, a escrita reveste-se de valor social para a sociedade em geral, mas para os não alfabetizados pode ser vista como um atributo de valor das classes abastadas: “Como ler e escrever não é para a sua classe social, estar na escola é usurpar um lugar que não lhe pertence” (ARMELLINI, 1993, p. 36). Sendo assim, é compreensível que adultos não alfabetizados se ressentam por não saber ler e escrever convencionalmente, o que repercute em sua face positiva, enquanto esfera de desejo de reconhecimento e aprovação, e em sua face negativa enquanto esfera de desejo de autonomia.

*Ethos na alfabetização de adultos*

A face é, pois, a auto-imagem delineada segundo certos atributos sociais aprovados e partilháveis por meio da interação social quando os indivíduos tentam apresentar uma imagem positiva de si. A auto-estima é, assim, uma expressão de necessidade da face e é por excelência um conceito interacional. Nesse sentido, a visão de que a baixa auto-estima é inerente à condição de ser não alfabetizado é um preconceito decorrente de perspectivas que desconsideram a complexidade da alfabetização.

**AS FACES E A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* DOS ENTREVISTADOS**

Os dados analisados revelam que a noção de face de Brown e Levinson (1987) contribui para mostrar não apenas as expectativas que os alfabetizando adultos apresentam em relação à sua auto-imagem, como também as expectativas deles em relação à imagem que lhes é atribuída por indivíduos alfabetizados. O discurso dos entrevistados revela o *ethos* de um grupo sociocultural cuja identidade é afetada por práticas discursivas de grupos sociais que usam a escrita em diferentes contextos sociais.

Nas respostas dos pesquisados, há indícios de que o desejo de aprender a ler e escrever está ligado à necessidade de autonomia (face negativa) sócio-discursiva, uma vez que eles se sentem humilhados em situações nas quais, por não saberem escrever uma carta ou preencher um formulário, são obrigados a pedir ajuda a pessoas que lêem e escrevem. Os exemplos a seguir ilustram a forma como a imagem pública de alguém que não sabe ler e escrever é ameaçada em situações nas quais é solicitado a fazê-lo.

**Exemplo (1)<sup>5</sup>**

**Entrevistado: M.V.S., encarregado de serviços gerais, 49 anos.**

*Entrevistadora:* Qual é a importância da leitura e da escrita em sua vida?

*Entrevistado:* a leitura é muito importante pra tirar um documento... pra entrar num ambiente sem perguntar nada a ninguém /.../

*Entrevistadora:* Como é que o senhor se sente perguntando/pedindo a informação porque o senhor não sabe ler a informação escrita?

*Entrevistado:* o:lhe eu... me sinto: como é que se diz ? ((tosse)) ...sei lá eu me sinto meio rebaxado... sei lá um negócio assim /.../

*Entrevistadora:* tente... tente falar sobre esse seu sentimento.

*Entrevistado:* /.../ ((referindo-se a pessoas que se negam a dar informações)) às vezes não quer ensinar... diz logo ao camarada ...ih! rapaz tu não sabe lê não? aí isso é: é muito ruim... eu acho isso.

*Entrevistadora:* aí o que o senhor sente quando a pessoa diz “olha a placa aí você não sabe ler não? como é que o senhor se sente?”

*Entrevistado:* eu me sinto homilhado eu me sinto homilhado... porque se uma pessoa perguntar alguma coisa a mim e eu souber eu não digo isso eu vou lá e ensino aquela pessoa... porque eu sei que ela não sabe.



M. L. F. F. Barbosa

Brown e Levinson (1987) chamam de “perda da face” esse sentimento de “humilhação ou de embaraço” que alguém sente na interação face a face. No exemplo 1, o enunciado “ih! rapaz tu não sabe lê não?” é um ato de ameaça à face positiva de M.V.S., uma vez que conduz implicitamente uma depreciação à auto-imagem dele. O propósito da indagação acima é fazer uma crítica ao entrevistado por ele não saber ler. O exemplo em tela é ilustrativo de um ato de ameaça endereçado à auto-imagem do pesquisado. Como nem sempre os atos que ameaçam as faces são formulados diretamente, é possível perceber críticas ou avaliações negativas destinadas a indivíduos de grupos sociais sem domínio das práticas de escrita por indivíduos de grupos que lêem e escrevem.

M.V.S., à semelhança do que ocorre com os alfabetizandos, cujas interações em sala de aula são descritas em Kleiman (2002), percebe a crítica subentendida na fala do seu interlocutor, e em razão desse fato sente-se, como ele próprio diz, “rebaxado”, “homilhado”. Por outro lado, uma auto-imagem positiva está sendo construída à medida que o entrevistado aprende a ler e a escrever. O exemplo 2 mostra o modo como esse aprendiz (re)avalia a sua imagem a partir do seu ingresso na alfabetização.

#### Exemplo (2) (Uma outra pergunta é direcionada a M.V.S.)

*Entrevistadora:* como é que o senhor se sente, hoje, aprendendo a ler e a escrever?

*Entrevistado:* hoje eu me sinto melhor... pra mim eu dei um pulo na vida... hoje pra mim eu tô: muito... eu tô muito contente... porque: eu tô aprendendo a ler e a escrever... tô me realizando no que eu tinha desejo e tinha vontade... é isso que eu tenho hoje pra dizer... porque antes de eu saber eu não era como eu sou agora... hoje sou outro... agora sou outro... não sei ler direito ainda mas já conheço alguma coisa... quer dizer... eu já me saio /.../

*Entrevistadora:* o senhor disse que não é mais como era antes.

*Entrevistado:* um:um.

*Entrevistadora:* como é que o senhor era antes?

*Entrevistado:* porque antes eu não sabia de nada né? e hoje eu sei... de alguma coisa... tô aprendendo ainda... mas já posso dizer que tô muito diferente do que eu era antes... muito melhor do que eu era antes.

*Entrevistadora:* e o que é que isso muda em sua vida?

*Entrevistado:* muda tudo ((silêncio)).

*Entrevistadora:* tudo o quê?

*Entrevistado:* muda tudo muda tudo tudo... muda tudo já sabe... muda tudo porque a pessoa que sabe ler e escrever é MUITO diferente de quem não sabe NA:da... porque tudo o que ele quer ele tem que perguntar às pessoa ou senão fica só de o/olhar de longe como é que aquelas pessoas faz... marcando qual é o lugar que ele vai... eu vou ali ali eu vou... aí... é muito diferente.

A face de M.V.S. está sendo revelada na expectativa de ele ser diferente do que era antes de aprender a ler e a escrever. Na resposta ilustrada no exemplo 2, ele se auto-

*Ethos na alfabetização de adultos*

deprecia ao se referir à imagem que tem de si no passado: “antes eu não sabia de nada né?” (refere-se ao período antes da alfabetização) para logo depois investir em uma auto-avaliação positiva quando se refere à imagem que tem de si após ter ingressado no aprendizado da escrita: “hoje eu sei de alguma coisa”; “tô muito diferente do que eu era antes”; “tô muito melhor do que eu era antes”. Observa-se aqui uma gradação no sentido da força argumentativa dessa resposta, que vai de um argumento mais fraco para outros mais fortes: “sei de alguma coisa”; “tô muito diferente”; “tô muito melhor”. Do ponto de vista discursivo, considera-se que essa gradação atende aos objetivos comunicativos do entrevistado.

Na perspectiva da Teoria dos Atos de Fala, um ato de fala, ou ato ilocutório, deve conduzir um argumento suficientemente forte a fim de atender interesses dos falantes no curso da interação verbal (VANDERVEKEN, 1992). No caso analisado, o objetivo do falante foi o de comunicar uma imagem positiva de si, à entrevistadora, e atribuí-la ao aprendizado da escrita.

A identificação com uma auto-imagem positiva é reiterada por M.V.S. na seguinte afirmação: “eu tô aprendendo a ler e a escrever... tô me realizando no que eu tinha desejo e tinha vontade”. As expressões “tô aprendendo” e “tô me realizando” indicam que há um movimento na auto-imagem do entrevistado que o leva a uma avaliação da imagem de si que reflete tanto expectativas e desejos pessoais do entrevistado como valores de grupos sociais que usam efetivamente a escrita.

Um dado importante ao qual se chegou durante o estudo se refere ao fato de, às vezes, os entrevistados tentarem mascarar o sentimento de humilhação que um não alfabetizado possa experimentar pelo fato de não saber ler e escrever. Nesse caso, a aprendizagem da escrita foi atribuída a um esforço pessoal. Tratar-se-ia, pois, de uma questão de vontade, de persistência e de luta própria, como demonstra o discurso de A.L.S., outro sujeito da pesquisa.

**Exemplo (3)****Entrevistado: A.L.S., servente, 50 anos de idade***Entrevistadora:* Como é que você se sente aprendendo a ler e escrever?*Entrevistado:* é eu me sinto feliz né? porque: é muito importante né? na vida da pessoa aprender a ler e a escrever e... é importante na vida... e: tem coisas que acontece né? é bem do esforço das pessoas e tudo na vida vai vai pelo pelo esforço tá? porque se não se esforçar nunca tem nada... e: se esforçar é dizer eu vou vencer... vou vencer e vencer mesmo né? baixar a cabeça né? porque a vida (ininteligível) é um sufoco sabe? eu acho que a pessoa quando ele aprende a ler e escrever ele fica mais contente com a vida sabe? fica mais contente com a vida...mas não é porque: não é porque não sabe ler e escrever que vai esquecer da vida certo? porque a vida continua e se ele não ler...sabe/ um dia dez anos vinte anos ele aprende tá? é no esforço de: de: cada um né? se cada um tiver o esforço se esforçar vence entende? e a vida é essa eu acho que/ entendeu? Eu acho que:: entendeu? Agente/ cada um se ligue sabe? porque se eu não sei e outro sabe então vamos ensinar aquele que não sabe certo? se eu sei alguma coisa eu tenho que ensinar aquele que não sabe... né? ele ajudando o outro... porque se não for assim o país não vai pra frente né?

M. L. F. F. Barbosa

No exemplo, em destaque, verifica-se que os enunciados “é bem do esforço das pessoas”; “tudo na vida vai pelo esforço tá?”; “porque se não se esforçar nunca tem nada... e: se esforçar é dizer eu vou vencer... vou vencer e vencer mesmo né?” escondem um sentimento de humilhação por não se poder ascender socialmente e economicamente à margem da escrita. A explicitação desse sentimento é percebida nos enunciados “baixar a cabeça né?” e “porque a vida é um sufoco sabe?”. Dessa forma, a escrita é relacionada pelo entrevistado a uma forma de ascensão que depende de esforço pessoal, bem como de um estado de auto-humilhação, de entrega da própria face que consiste em “baixar a cabeça”.

A escrita para A.L.S., à semelhança do que observamos para M.V.S., traz um sentimento de realização pessoal resultante de uma imagem mais positiva de si que se traduz por um contentamento, como podemos observar em “eu acho que a pessoa quando ele aprende a ler e escrever ele fica mais contente com a vida sabe?”.

Novamente, como forma de mascarar o sentimento de auto-humilhação a que pode estar submetido um indivíduo ainda não-alfabetizado, A.L.S. atribuiu à vida um peso superior do que à escrita em “mas não é porque: não é porque não sabe ler e escrever que vai esquecer a vida certo? porque a vida continua e se ele não ler...sabe/ um dia dez anos vinte anos ele aprende tá?”.

O discurso desse entrevistado relaciona, por um lado, o aprendizado da escrita a uma imagem positiva de si e, por outro lado, como forma de proteger a sua própria face, atenua a importância dada à escrita, deslocando-a para a própria vida, que, segundo ele, “continua”. A escrita passa, assim, a ser um projeto de vida que pode ser alcançado “um dia”, com base em um esforço pessoal e em uma relação de cumplicidade com os outros que sabem ler e escrever, como observamos nesse trecho do discurso de A.L.S.: “porque se eu não sei e o outro sabe então vamos ensinar aquele que não sabe certo? Se eu sei alguma coisa eu tenho que ensinar aquele que não sabe... né?”.

No nível implícito, o discurso de A.L.S. mostra uma expectativa em relação aos indivíduos que sabem ler e escrever quando o entrevistado atribui a estes o dever de ensinar aos que não sabem. Na afirmação “se eu sei alguma coisa eu tenho que ensinar aquele que não sabe”, embora não explicita uma referência aos sujeitos alfabetizados, deixa perceber nas entrelinhas que é destes que A.L.S. está falando.

A escrita é, portanto, um bem social a ser partilhado por todos, segundo os alfabetizando entrevistados.

Outro aspecto significativo chama a atenção durante a análise das entrevistas. É o fato de a aprendizagem da leitura e da escrita ser associada também ao desejo de autonomia dos pesquisados (face negativa). O exemplo 4 ilustra o modo como uma entrevistada relaciona a importância de aprender a ler e a escrever à sua autonomia e privacidade:

**Exemplo (4)****(Entrevista à M. F. S., serviços gerais, 48 anos)**

*Entrevistadora:* mas éh: éh: éh:: o que é que incomoda pedir aos outros? ((pergunta sobre o incômodo que a entrevistada manifesta ao pedir aos outros que leiam ou escrevam por ela)).

*Entrevistada:* dar o saber d'agente os outro né?

*Entrevistadora:* como?

*Entrevistada:* o saber d'gente... porque agente precisa de: de: numa carta né? ler a carta... tá pedindo aos outro é muito ruim...porque aí vai os segredo d'agente...e todo mundo fica sabendo né?

A alfabetizanda queixa-se da falta de privacidade na esfera da produção e recepção de gêneros textuais, como correspondências íntimas. A expressão “dar o saber d'agente os outros” é um exemplo de que ela reclama a preservação da sua intimidade.

Esse desejo se liga à esfera da face negativa, diz respeito à necessidade de liberdade de ação.

De acordo com Brown e Levinson (1987), os mecanismos de preservação da face negativa são o cerne da polidez lingüística ocidental, o que significa que nas sociedades ocidentais os indivíduos apresentam baixa tolerância a ingerências na esfera de sua privacidade. Em função desse fato, observam-se mecanismos para reparação dessas ingerências que são altamente elaborados e visam a atender às necessidades e aos desejos que se ligam ao não-impedimento das ações dos indivíduos, inclusive das ações ligadas às suas práticas sócio-discursivas.

O exemplo 4 é, pois, ilustrativo da forma como a face negativa de uma adulta não-alfabetizada é atingida em contextos nos quais a sua intimidade é violada em virtude do fato de ela não ter se apropriado das práticas discursivas da escrita. Esse exemplo serve para mostrar que a auto-estima dos alfabetizandos é resultante também de uma orientação interacional que valoriza a intimidade e a privacidade, ou seja, valoriza tantos os territórios<sup>6</sup> físicos como os discursivos cujas práticas são privadas, como é o caso da escrita e leitura de cartas.

A escrita para M.F.S. apresenta-se como uma prática discursiva cuja aprendizagem assegura relações sociais autônomas, livres da ingerência de um escriba, por exemplo. Nessa perspectiva, os desejos pessoais dos indivíduos, mais particularmente aqueles que se relacionam à face negativa, competem à dimensão individual da escrita, sem que, no entanto, o ato de escrever se separe de uma prática social mais ampla: “o saber d'gente... porque agente precisa de: de: numa carta né? ler a carta... tá pedindo aos outro é muito ruim...porque aí vai os segredo d'agente...”.

De modo geral, revela-se nas entrevistas que os sujeitos pesquisados apresentam uma noção de auto-estima dinâmica e variável. Por um lado, mostram uma imagem negativa de si quando são indagados sobre a forma como se sentiam antes de aprender a ler e a escrever; por outro lado, ao serem indagados sobre a forma como se sentem depois de

M. L. F. F. Barbosa

ingressarem no aprendizado da escrita, revelam, em seu discurso, uma nova identidade que se baseia em uma imagem mais positiva de si e, sobretudo, uma identidade que reclama autonomia em relação a suas práticas sócio-discursivas.

Uma análise mais detalhada dos dados demonstra que a imagem de si reportada pelos alfabetizandos se insere em uma dimensão intercultural, na medida em que eles se auto-avaliam em relação a indivíduos de outros grupos sociais, cuja apropriação da escrita os faz ser percebidos como detentores do saber pelos indivíduos não-alfabetizados. Retome-se o trecho da fala de M.V.S., no exemplo 1, e verifique-se que o discurso desse entrevistado denuncia a existência de um confronto entre não-alfabetizados e alfabetizados cuja solução seria, segundo ele, mediada pela aquisição da escrita por parte daqueles: “a leitura é muito importante pra tirar um documento... pra entrar num ambiente sem perguntar nada a ninguém”.

Este excerto da entrevista 1 revela que, para um alfabetizando adulto, a aprendizagem da leitura e da escrita está associada à imagem que o aprendiz tem de si, e que esta imagem é avaliada por ele sob a influência de expectativas grafocêntricas. As sociedades que supervalorizam a escrita tendem a avaliar os não alfabetizados com base em estereótipos veiculados em contextos públicos, como a mídia, por exemplo, que os levam a uma situação de ‘perda de face’ ou de baixa auto-estima.

É importante ressaltar que alguns programas governamentais, ao longo da história das campanhas em prol da alfabetização de jovens e adultos no Brasil, contribuíram para institucionalizar os estereótipos contra os não escolarizados ao manifestar representações sociais negativas desses indivíduos (RATTO, 2003, p. 269).

Embora não seja possível fazer generalizações a partir dos exemplos ilustrados acima, é possível inferir, a partir do discurso dos entrevistados, que os adultos cuja trajetória de vida os impossibilitou de freqüentar a escola, e cuja realidade social e econômica é a pobreza, vivenciam uma situação paradoxal por força do grafocentrismo da sociedade atual. O paradoxo que resulta, por um lado, da necessidade de ter acesso a bens da cultura escrita e, por outro lado, da dificuldade que a própria condição social e econômica lhes impõe, leva-os a adiar o projeto de aprender a ler e escrever até que “um dia dez anos vinte anos” consigam alcançá-lo, como sugere A.L.S. no exemplo 3.

Por outro lado, esse paradoxo revela também a busca da valorização da imagem de si pelos alfabetizandos, separando-a, às vezes, do valor socialmente atribuído à escrita, em contraposição ao discurso que institucionaliza o preconceito contra os indivíduos não alfabetizados. É possível, assim, vislumbrar, nas entrevistas, alguns indícios de que os entrevistados, às vezes, relativizam o valor da escrita em suas vidas, uma vez que, apesar das dificuldades, sobreviveram sem dominá-la de forma efetiva. Esse fato mostra que, mesmo sem saber ler e escrever, os não alfabetizados têm habilidades e competências que os ajudam a sobreviver no mundo da escrita.

*Ethos na alfabetização de adultos*

A.L.S., no exemplo 3, redimensiona o valor da escrita em sua vida ao afirmar “que não é porque não sabe ler e escrever que vai esquecer a vida certo? porque a vida continua”. Antes ele dissera “que a pessoa quando ele aprende a ler e escrever ele fica mais contente com a vida”. Com base em Brown e Levinson (1987), ele teria usado uma estratégia voltada para evitar a perda da sua face. Faz parte da racionalidade humana buscar estratégias para a preservação das faces.

Considerando a face como um aspecto da interação que é sensível ao *ethos* dos diferentes grupos socioculturais, reitera-se mediante os resultados desse estudo a necessidade de se estabelecer um diálogo entre o conceito de face e o de auto-estima, em alfabetização de jovens e adultos, uma vez que, por um lado, a noção de face pressupõe princípios interacionais compartilhados por grupos sociais, comunidades e culturas e, por outro lado, pressupõe necessidades interacionais que, embora tenham o indivíduo como foco, são sociais em sua essência.

**CONCLUSÃO**

Os gregos antigos falavam de uma imagem de si construída com o objetivo de se alcançar êxito em um discurso oratório e a chamavam de *ethos* (AMOSSY, 2005). Mais recentemente, Kerbrath-Orecchioni (1994), ao relacionar o *ethos* às faces – positiva e negativa – dos interlocutores, mostrou que é possível entender como diferentes grupos sociais ou comunidades são susceptíveis de investir mais ou menos em um desses aspectos da face na interação verbal. Os valores de indivíduos, grupos e comunidades influenciam o modo como as pessoas se comportam na interação, ou seja, o modo como elas constroem a imagem de si, a partir das necessidades relacionadas ao desejo de reconhecimento (face positiva) e de autonomia (face negativa).

Neste estudo, buscou-se refletir sobre a auto-estima de alfabetizando jovens e adultos a partir de uma discussão sobre o próprio conceito de auto-estima, visto que há uma idéia praticamente cristalizada de que os aprendizes resistem à aprendizagem da escrita por conta da imagem negativa de si.

Fala-se muito na ‘baixa auto-estima’ dos indivíduos adultos defasados na escolaridade, mas é preciso saber até que ponto os programas de formação de alfabetizadores de jovens e adultos preocupam-se em discutir essa ‘baixa auto-estima’ em uma perspectiva que desnuda os sentidos do conceito para além dos indivíduos, alcançando aspectos interacionais e vislumbrando o *ethos* das culturas, das comunidades ou dos grupos sociais.

A análise do discurso dos entrevistados suscitou uma indagação: o letramento escolar é, ou não, uma prioridade na vida dos indivíduos não-alfabetizados, a ponto de condicionar a auto-estima dos aprendizes?

M. L. F. F. Barbosa

Os resultados desse estudo mostram a necessidade de considerar o contexto político e ideológico a partir do qual os não alfabetizados avaliam a sua relação com a escrita. Concordam assim com a idéia de que há uma institucionalização da diferença entre os sujeitos escolarizados e não escolarizados e que “os analfabetos percebem o estigma e se auto-destituem por força dessa imposição” (RATTO, 2003, p. 235).

No contexto da alfabetização de jovens e adultos, a auto-destituição dos alfabetizando seria, assim, reforçada por um modelo que viola princípios cooperativos<sup>7</sup> para a relação ensino-aprendizagem. Essa violação resulta na “desvalorização do saber do aluno”, que “pode, em consequência, provocar o enfraquecimento de sua disposição de se colocar em novos empreendimentos na sociedade letrada. Daí o silêncio, a evasão, o apagamento de si mesmo” (RATTO, 2003, p. 274-275).

É preciso saber também como os alfabetizadores definem alfabetização e se as práticas pedagógicas dos programas vigentes, na sociedade atual, se inserem, ou não, em um cotidiano constituído não apenas de processos de ensino-aprendizagem de conteúdos relacionados à leitura e à escrita, mas também de processos de construção das identidades de alfabetizando e alfabetizadores.

A inserção dos alfabetizando adultos no mundo da escrita depende, em parte, de como lhes é dada a oportunidade de se verem e de se sentirem como sujeitos capazes de aprender a ler e escrever. Depende, assim, de uma imagem de si favorável, mas que precisa ser construída conjuntamente com as práticas discursivas no cotidiano da sala de aula.

Um educador consciente das expectativas de seus alunos é um parceiro na construção dessa imagem favorável, que ajuda o aprendiz a explicitar a imagem de si, desmistificando-a em relação aos estereótipos negativos que recaem sobre os indivíduos não alfabetizados em diferentes segmentos da sociedade.

A face do alfabetizando precisa ser, assim, alvo da relação ensino-aprendizagem, uma vez que o valor social da escrita é extensivo à auto-imagem dos que sabem ler e escrever, enquanto o valor negativo do analfabetismo é extensivo à imagem dos que não se apropriaram da escrita e da leitura.

Mas a face não é algo que pode ser elevado com a satisfação de desejos diretamente relacionados ao eu dos indivíduos, à semelhança do que propõem as campanhas publicitárias que fomentam o consumismo. A noção de face e auto-estima imbricam-se na dinâmica do jogo interacional em que os interlocutores tomam parte.

É a partir de um quadro de referências interacionais que os alfabetizando adultos, sujeitos da pesquisa, reclamaram uma identidade cuja relação com as práticas de leitura e de escrita lhes assegure respeito e aprovação social, bem como autonomia. Uma noção de auto-estima coerente com as atuais demandas da alfabetização de jovens e adultos vai ao encontro das faces dos aprendizes e vislumbra como eles vêem a si, como compartilham

**Ethos na alfabetização de adultos**

suas trajetórias de vida através do discurso oral, que passa a fazer parte das práticas cotidianas da sala de aula.

‘Auto-estima’ concebida na perspectiva da face não pode, assim, ser vista como algo a ser elevado para satisfazer desejos cuja referência seja unicamente o indivíduo. Impõe-se revisar o conceito tendo em vista a recorrência do seu uso em alfabetização de adultos, cuja cristalização da acepção psicológica do termo é notória.

**Notas**

1. Como neste artigo o uso do termo ‘sujeito’ é recorrente, para fazer referência aos entrevistados e às entrevistadas optou-se por formas de tratamento no gênero masculino. Esse tratamento justifica-se também pelo fato de os alfabetizandos e as alfabetizandas serem concebidos, na pesquisa, como uma categoria social.
2. Trata-se de um curso que foi oferecido através do Projeto “Mobilização e Alfabetização de Jovens e Adultos: rede de solidariedade para a cidadania”, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado de Recife, cuja realização se deu em parceria entre a Prefeitura Municipal do Recife, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Universidade de Pernambuco.
3. Os sujeitos pesquisados foram submetidos a um diagnóstico, cujo objetivo foi o de conhecer em que níveis de apropriação dos princípios do SEA eles se encontravam, antes de ingressarem no Projeto Brasil Alfabetizado de Recife. O diagnóstico foi elaborado com base nos níveis de escrita descritos por Ferreiro e Teberosky (1984).
4. O conceito de gênero textual é historicamente ligado à produção de escrita, e, segundo Marcuschi (2002, p. 22-23), “é uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característicos”.
5. As entrevistas foram transcritas de acordo com o Sistema Mínimo de Notações para transcrições do material do Projeto *Norma Urbana Culta da Cidade do Recife* – NURC –, elaborado por Luiz Antônio Marcuschi (docente e pesquisador da Universidade Federal de Pernambuco).
6. Os territórios, segundo Goffman (1971, p. 29-41), se ligam à preservação de limites dos indivíduos. Variam (a) quanto a espaços fixados (campos, casas, etc.), cujas reclamações são apoiadas por leis; quanto a equipamentos que são fixados em situações públicas ou privadas e que são reclamadas, enquanto em uso (bancos de parques, mesas de restaurantes) e (3) quanto à preservação egocêntrica, visto que os territórios circundam o próprio indivíduo, como é o caso da preservação da identidade sócio-discursiva.
7. A autora se refere ao Princípio de Cooperação enunciado assim por Grice (1982, p. 95): “Faça sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado”.



M. L. F. F. Barbosa

### Referências

- AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.
- ARMELLINI, Neusa Junqueira (Coord.); OTERO, Elisabeth de Souza; ALLGAYER Renita Lourdes; BAQUERO, Ruth Vivian Angelo. *Alfabetização de adultos: recuperando a totalidade para reconstruir a especificidade*. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 1993.
- BARBOSA, Maria Lucia Ferreira de Figueirêdo. A construção da identidade de alfabetizadoras em formação. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. *Desafios da educação de adultos: construindo práticas de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 49-69.
- BROWN, Paul; LEVINSON, Steven. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: University Press, 1987.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- GOFFMAN, Erving. *Interaction ritual: essays on face to face behavior*. New York: Basic Books, 1967.
- \_\_\_\_\_. *Relations in public: microstudies of public order*. New York: Basic Books, 1971.
- GRICE, Herbert Paul. Lógica e conversação. In: DASCAL, Marcelo. (Org.). *Fundamentos metodológicos da linguagem*: vol. 4 – Pragmática – problemas, críticas, perspectivas da lingüística. São Paulo: Global, 1982. p. 81-103.
- KERBRATH-ORECCHIONI, Catherine. *Les interactions verbales*. Tome III. Paris: Armand Colin, 1994.
- KLEIMAN, Angela. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Linguagem e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002. p. 267-302.
- \_\_\_\_\_. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela. *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 15-61.
- MAGALHÃES, Izabel. Beliefs about Literacy in a Brazilian Community. In: Simpósio *Multilingualism, Education and Politics in Latin America*. Universidade de Liverpool, Reino Unido, 1994.
- \_\_\_\_\_. Práticas Discursivas de Letramento: a construção da identidade em relato de mulheres. In: KLEIMAN, Angela (Org.). *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 201-235.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.
- RATTO, Ivani. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In: KLEIMAN, Angela (Org.). *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 267-290.
- SEDIKIDS, Constatine; GREGG, Aiden. Portraits of the self. In: HOGG, Michael; COOPER, Joel (Eds.). *Sage handbook of social psychology*. Londres: Sage Publications, 2003. p. 110-138.



**Ethos na alfabetização de adultos**

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VANDERVEKEN, Daniel. La théorie des actes de discours et l'analyse de la conversation. *Cahiers de Linguistique Française*, Genève, n. 13, p. 9-61, 1992.



M. L. F. F. Barbosa

**Ethos in adult literacy: where does self esteem go?****Abstract**

*This paper revises the concept of self-esteem in adult literacy based on the notion of face or self-image which is public and related to individuals' expectations to be recognized and autonomous. In adult literacy, self-esteem, understood within the perspective of faces, cannot be seen as something to be raised in order to satisfy desires whose reference is only the individual. It is necessary to review the concept taking into account the recurrence of its use in adult literacy. Data were collected by means of recorded interviews with seven literacy individuals<sup>1</sup> in two classrooms within the Brazilian Literacy Project in Recife. The responses analyzed reveal their hope for autonomy in relation with their daily written practices. They also show that changes in their literacy process happen in the sphere of their identities and occur in the midst of conflicts and tensions originated from the social and personal expectations of learners.*

**Keywords:** Adult literacy. Self-esteem. Ethos. Face.

**L'ethos en l'alphabétisation d'adultes : où va l'auto-estime ?****Résumé**

*Ce travail révisé le concept d'auto-estime en alphabétisation d'adultes ayant pour base la notion de face, ou image du self, qui est publique et se rattache à l'expectative des individus d'être reconnus et autonomes. En alphabétisation d'adultes, l'auto-estime, entendue dans la perspective des faces, ne peut être vue comme quelque chose à être élevé pour satisfaire des désirs dont la référence est seulement l'individu. Les données ont été recueillies par des entrevues gravées sur audio avec sept personnes en processus d'alphabétisation, dans deux salles de classe du Projet Brasil Alfabetizado du municipe de Recife. Les réponses analysées suggèrent le désir d'autonomie des sujets<sup>1</sup> en relation avec les pratiques quotidiennes de l'écriture et démontrent que, dans le processus d'alphabétisation, les changements dans la sphère de ses identités se réalisent au sein de conflits et tensions gérés par les expectatives personnelles et sociales des élèves.*

**Mots clefs :** Alphabétisation d'adultes. Auto-estime. Ethos. Face.

**El ethos en la alfabetización de adultos: ¿Dónde va la autoestima?****Resumen**

*Este trabajo revisa el concepto de autoestima en alfabetización de adultos con base en la noción de faz, o imagen del self, que es pública y se relaciona a la expectativa de los individuos de ser reconocidos y autónomos. En alfabetización de adultos, la autoestima, comprendida en la perspectiva de las faces, no puede ser vista como algo a ser elevado para satisfacer deseos cuya preferencia es solamente el individuo. Se impone revisar el concepto considerando la recurrencia de su uso en alfabetización de adultos. Los datos fueron colectados en entrevistas a siete alfabetizandos gravadas en audio, en dos aulas del proyecto Brasil Alfabetizado del municipio de Recife. Las respuestas analizadas sugieren el deseo de autonomía de los entrevistados en relación a las prácticas cotidianas de la escritura y demostraron que, en el proceso de la alfabetización, los cambios en la esfera de sus identidades ocurren en medio a conflictos y tensiones generados por expectativas personales y sociales de los aprendices.*

**Palabras-clave:** Alfabetizandos adultos. Autoestima. Ethos. Faz.

Recebida 1ª versão em: 31.03.2008

Aceita 2ª versão em: 20.11.2008