



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS
CLÁSSICAS-LIP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL

**EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA: PRÁTICAS
INTERACIONAIS ENTRE PROFESSOR E ALUNOS EM
SITUAÇÃO DE RUA**

ADRIANE MENDES DE SOUZA

BRASÍLIA – DF
2017

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS
CLÁSSICAS-LIP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL

Adriane Mendes de Souza

**EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA: PRÁTICAS
INTERACIONAIS ENTRE PROFESSOR E ALUNOS EM
SITUAÇÃO DE RUA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística,
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas,
Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito
parcial para obtenção do Grau de Doutora em Linguística. Área
de concentração: Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Prof.^a Doutora Cibele Brandão de Oliveira.

Brasília-DF
2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Se SOUZA, Adriane
EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA: PRÁTICAS INTERACIONAIS ENTRE
PROFESSOR E ALUNOS EM SITUAÇÃO DE RUA / Adriane SOUZA;
orientador Cibele BRANDÃO. -- Brasília, 2017.
215 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Linguística) --
Universidade de Brasília, 2017.

1. Alunos em situação de rua. . 2. Cidadania.. 3. Ensino
de português.. 4. Interação em sala de aula.. 5. .Práticas
Pedagógicas. . I. BRANDÃO, Cibele, orient. II. Título.

Termo de aprovação

ADRIANE MENDES DE SOUZA

EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA: PRÁTICAS INTERACIONAIS ENTRE PROFESSOR E ALUNOS EM SITUAÇÃO DE RUA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutora em Linguística.
Área de concentração: Linguagem e Sociedade.

Banca Examinadora:

Profa. Doutora Cibele Brandão de Oliveira (Orientadora /Presidente)
Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade de Brasília (PPGL/UnB)

Profa. Doutora Maria da Penha Pereira Lins (Membro Externo)
Departamento de Línguas e Letras – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Profa. Doutora Elda Alves Oliveira Ivo (Membro Externo)
Departamento de Línguas e Letras – Centro Universitário de Brasília (UniCEUB)

Profa. Doutora Izabel Magalhães (Membro Interno)
Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade de Brasília (PPGL/UnB)

Profa. Doutora Maria Luiza Monteiro Sales Corôa (Suplente)
Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade de Brasília (PPGL/UnB)

Aos alunos da Escola dos Meninos e Meninas do Parque pela receptividade, pela colaboração e pela partilha de suas vivências, de suas vulnerabilidades e de seus sonhos durante o percurso desta investigação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu rochedo, por conduzir todos os meus passos e permitir a concretização deste novo ciclo. A Ele toda vitória pertence.

Ao meu tio-pai José Pereira Santiago, que no início desta jornada foi chamado ao plano espiritual, pois onde estiver, certamente, apoia e alegra-se com minhas escolhas.

A minha tia-mãe Dinorá Martins Santiago, pelas orações, pela paciência e pelo exemplo diário de amor!

A meus irmãos, cunhadas e sobrinhos, por compreenderem meu esforço para chegar até aqui, principalmente à Patrícia Silva Santiago Melo pela colaboração com o *Abstract* e demais revisões de tradução.

À amiga Ana Paula Marques Silva pelo auxílio com as revisões e pela presença mais que especial em meus momentos tristes e felizes há mais de três décadas.

A meu namorado Geraldo Alves de Barros Júnior, companheiro de muitos anos, por manter minha serenidade durante todo o processo de doutoramento e por fazer meus dias mais felizes.

A minha orientadora, professora Dra. Cibele Brandão de Oliveira, por mediar, durante os anos de mestrado e doutorado, a minha construção de conhecimento sociointeracional com observações e reflexões precisas, por acreditar neste trabalho e incentivá-lo, desde o primeiro momento em que fui aprovada fora das vagas ofertadas por ela. Sua solidariedade ao compartilhar conhecimentos, bem como a abertura de uma vaga para mim foram a permissão para que eu ousasse sonhar com este título.

Às professoras Dras. Vera Aparecida de Lucas Freitas, Viviane Cristina Vieira e Ulisdete Rodrigues de Souza Rodrigues pelas contribuições no exame de qualificação.

À Secretaria de Educação, pelo afastamento para estudos, que me permitiu dedicação permanente a este estudo, garantindo que esta pesquisa ocorresse com o empenho que se fez necessário.

A todos os professores do programa de Pós-Graduação em Linguística, por contribuírem para minha formação, especialmente, à professora Dra. Maria Luiza Monteiro Sales Corôa, pois sua voz ecoa nos aprendizados que tenho construído desde a graduação. Seu constante incentivo e sua perspicácia ao apontar a orientação da professora Dra. Cibele Brandão de Oliveira contribuíram para que eu trilhasse os caminhos da Sociolinguística Interacional e firmasse essa parceria frutífera no mestrado e no doutorado.

Aos funcionários da secretaria do PPGL pela solicitude nos diversos atendimentos.

Aos colegas da pós-graduação Aguinaldo Pereira, Alinne Santana Ferreira e Regysane Botelho Cutrim Alves pelas diversas parcerias, que foram dos cafés-terapia, dos risos e dos choros, às revisões e às publicações.

A todos os amigos que nasceram na Universidade de Brasília e seguem comigo continuamente.

Às professoras Dras. Maria da Penha Pereira Lins, Elda Alves Oliveira Ivo, Izabel Magalhães e Maria Luiza Monteiro Sales Corôa, por terem aceitado o convite para compor a banca de Defesa de Tese e pelas contribuições para a versão final deste texto.

Aos gestores e aos professores da Escola Meninos e Meninas do Parque, principalmente, aos colaboradores desta pesquisa, que solidariamente me receberam, colocaram-se disponíveis, ensinaram-me, compartilharam histórias de lutas diárias, e comigo refletiram. Vocês somaram às minhas concepções de mundo o anseio de construir uma sociedade mais justa, e este trabalho só foi possível pela participação generosa de cada um. Muito obrigada!

RESUMO

A presente investigação foi motivada pela descoberta da Escola dos Meninos e Meninas do Parque, escola pública do Distrito Federal, que tem por público-alvo alunos em situação de rua. A curiosidade em saber como as práticas pedagógicas ocorriam no contexto específico de pessoas em vulnerabilidade social gerou este estudo que procurou identificar, revelar e analisar **como e se** os processos interativos nas aulas de português da instituição citada promoviam construção de cidadania no contexto de alunos em situação de rua. O suporte teórico do trabalho foi fundamentado pela Sociolinguística Interacional e perpassa toda bagagem teórica deste estudo, porque todo sentido das ações dos atores sociais, colaboradores desta pesquisa, foi construído em processo interativo. Para geração dos dados foi utilizada o recurso etnográfico da observação participante aliada aos seguintes métodos da pesquisa qualitativa: grupo focal, entrevista semiestruturada e análise de documentos, totalizando aproximadamente oito horas de interação e dezesseis horas de análise documental. O *corpus* foi composto com a transcrição de dados, utilizando as técnicas da Análise da Conversação, e microanálises das interações dos colaboradores gravadas em vídeos de áudios e imagens, bem como do estudo dos seguintes documentos oficiais: a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Currículo em Movimento da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Os resultados deste estudo apontam que a construção da cidadania, no contexto escolar desta pesquisa, ocorreu em práticas democráticas de negociação em variadas atividades de interação. Assim, revelaram-se os seguintes processos de exercício da cidadania no contexto da Escola dos Meninos e Meninas do Parque: (1) afetividade docente como estratégia de envolvimento dos alunos com as atividades de ensino/aprendizagem propostas em sala de aula; (2) avaliação diária como estratégia para conclusão das etapas educativas dos estudantes; (3) uso de variedade linguística popular pela docente como estratégia de aproximação com os estudantes; (4) ênfase em leitura, interpretação e produção de textos nas aulas de português; (5) uso de narrativas de experiências pessoais da docente em aulas expositivas como processo de construção identitária com os alunos e como processo motivacional; e (6) normas escolares construídas em processo de reflexão e negociação nas assembleias semanais envolvendo toda a comunidade escolar. As contribuições deste estudo consistem na promoção de reflexão conjunta dos participantes sobre o papel da escola para estudantes em situação de vulnerabilidade social e a revelação das estratégias docentes para aprimorar as práticas pedagógicas de ensino de português para os alunos em situação de rua. Este trabalho pretende, ainda, revelar aos futuros leitores que é possível transformar a escola em contexto de construção de cidadania por meio de interações democráticas de ensino/aprendizagem, cumprindo-se, assim, a determinação legal de preparar os alunos para o exercício coletivo da vida em sociedade, propiciando mais igualdade social e cultural às minorias e auxiliando na consolidação da democracia.

Palavras-Chave: Cidadania. Alunos em situação de rua. Interação em sala de aula. Práticas Pedagógicas. Ensino de português.

ABSTRACT

The present investigation was motivated by the discovery of the public institution named Escola dos Meninos e Meninas do Parque, a public school in Distrito Federal, whose target public is students “in street situation”. The curiosity to know how the pedagogical practices occurred in the specific context of people in social vulnerability motivated this study that tried to identify, to reveal and to analyze **how** and **if** the interactive processes in the Portuguese language classes of this institution promoted construction of citizenship in the context of students “in street situation”. The theoretical support of the work was based on Interactional Sociolinguistics and pervades all theoretical framework of this study, because every meaning of the actions of social actors, who collaborated to this research, was built in an interactive process. In order to generate the data, it was used the ethnographic resource of participant observation combined with the following qualitative research methods: focus group, semi-structured interview and document analysis, totaling approximately eight hours of interaction and sixteen hours of documental analysis. The corpus was composed by the transcription of data, using the techniques of the Conversation Analysis, and microanalyses of the interactions of the collaborators recorded in videos with audios and images, as well as the study of the following official documents: the Federal Constitution, Brazilian Law of Guidelines to Education (LDB), the Curriculum in Movement of Basic Education of the State Secretary for Education of Distrito Federal. The results of this study show that citizenship construction, in the school context of this research, occurred in democratic practices of negotiation in varied interaction activities. Thus, the following processes of exercising citizenship were revealed in the context of the Escola dos Meninos e Meninas do Parque: (1) teacher affection as a strategy for students involvement with the teaching/learning activities proposed in the classroom; (2) daily assessment as a strategy to complete the students’ educational stages; (3) use of the popular linguistic variety by the teacher as a strategy for approaching the students; (4) emphasis on text reading, interpretation and writing in Portuguese classes; (5) use of narratives of teachers’ personal experiences in expository classes as a process of student identity construction and as a motivational process; and (6) school rules built in a process of reflection and negotiation in the weekly assemblies involving the whole school community. The contributions of this study are the promotion of joint reflection of the participants about the role of the school for students in social vulnerability situation and the construction of the teaching strategies to improve the pedagogical practices of teaching Portuguese for students in “street situation”. This work also intends to reveal to future readers that it is possible to transform schooling a context of citizenship construction through democratic teaching/learning interactions, therefore fulfilling the legal determination to prepare students for the collective exercise of life in society, providing more social and cultural equality to minorities and helping to consolidate democracy.

Keywords: Citizenship. Students in street situation. Classroom interaction. Pedagogical practices. Teaching Portuguese.

RESUMEN

Esta investigación ha sido motivada por la descubierta de la institución pública “Escola dos Meninos e Meninas do Parque”, en el Distrito Federal, direccionada la atención de alumnos en situación de calle. La curiosidad por saber cómo se producían las prácticas pedagógicas en el contexto específico de personas socialmente vulnerables ha generado este estudio que trató de identificar, revelar y analizar cómo y si los procesos interactivos en las clases de portugués de la institución pública mencionada estimulan la construcción de la ciudadanía en el contexto de los alumnos en situación de calle. El soporte teórico del trabajo se fundamenta en la integración sociolingüística interaccional y traspasa todo el bagaje teórico de este estudio, pues todo el sentido de las acciones de los actores sociales, colaboradores de esta pesquisa, ha sido construido en un proceso interactivo. Para generar los datos se ha utilizado e recurso de la observación participante vinculado a los siguientes métodos de pesquisa cualitativa: grupo focal, entrevista semiestructurada y análisis de documentos, lo que resultó en cerca de ocho horas de interacción y dieciséis horas de análisis documental, lo que resultó en cerca de ocho horas de interacción y dieciséis horas de análisis documental. El *corpus* se compuso a partir de la transcripción de datos por medio de técnicas del Análisis de la Conversación, y microanálisis de las interacciones de los colaboradores grabadas en videos de audio e imágenes, así como de estudios de los siguientes documentos oficiales: la Constitución Federal, la Ley de Directrices y Bases de la Educación, el Currículo en Movimiento de la Educación Básica de la Secretaría de Estado de Educación del Distrito Federal. Los resultados de este estudio indican que la construcción de la ciudadanía, en el contexto escolar de esta pesquisa, sucedió en prácticas democráticas de negociación en variadas actividades de interacción. Así, se desveló los siguientes procesos de ejercicios de ciudadanía en el contexto de la “Escola Meninos e Meninas do Parque”: (1) Afectividad docente como estrategia de participación de los alumnos en actividades de enseñanza/aprendizaje propuestas en clase; (2) evaluación diaria como estrategia para conclusión de etapas educativas de los estudiantes (3) uso de variedad lingüística popular por la docente como estrategia de aproximación a los estudiantes (4) énfasis en la lectura; interpretación y producción de textos en las clases de portugués; (5) uso de narrativas de experiencias personales de la docente en clases expositivas como proceso de construcción de identidad con alumnos y como proceso motivacional; y (6) normas escolares construidas en proceso de reflexión y negociación en las asambleas semanales involucrando toda la comunidad escolar. Las contribuciones de este estudio residen en la promoción de reflexión conjunta de los participantes sobre el papel de la escuela para estudiantes socialmente vulnerables y la revelación de estrategias docentes para mejorar las prácticas pedagógicas de enseñanza de portugués para alumnos en situación de calle. Este trabajo busca, también, revelar a los futuros lectores que es posible transformar la escuela en el contexto de construcción de ciudadanía por medio de interacciones democráticas de enseñanza/aprendizaje, cumpliendo, de esta forma, la determinación legal de preparar los alumnos para el ejercicio colectivo de la vida en sociedad, propiciando más igualdad social y cultural a las minorías y auxiliando en la consolidación de la democracia.

Palabras Clave: Ciudadanía. Interacción en clase. Enseñanza de portugués. Alumnos en situación de calle, Prácticas Pedagógicas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: INVESTIGAÇÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DE CIDADANIA NA ESCOLA	19
1.0 Introdução.....	19
1.1 Sociolinguística Interacional e Análise de Discurso Crítica em diálogo com práticas educacionais.....	20
1.2 Ideologia: orientações sociais adentram a sala de aula.....	23
1.3 Poder hierárquico na escola.....	27
1.4 Poder disciplinar no discurso educacional.....	32
1.5 Pragmática educacional: a cidadania constituída pelas práticas interacionais.....	38
1.6 Polidez e afetividade em sala de aula: estratégias pedagógicas.....	45
1.7 Considerações parciais.....	54
CAPÍTULO 2: CIDADANIA: POLISSEMIA CONCEITUAL	55
2.0 Introdução.....	55
2.1 Cidadania e educação: construção discursiva.....	56
2.2 Gradual surgimento do conceito de cidadania.....	60
2.3 Cidadania para o mercado de trabalho.....	62
2.4 Cidadania e relação de poder.....	66
2.5 Cidadania e direitos: constituição de alicerce social.....	72
2.6 Cidadania e exclusão social.....	81
2.7 Considerações parciais.....	84
CAPÍTULO 3: FERRAMENTAS E TRILHAS PERCORRIDAS.....	86
3.0 Introdução.....	86
3.1 Metodologias qualitativas com contribuições etnográficas.....	87
3.1.1 Observação participante.....	92
3.1.2 Grupo focal e entrevista qualitativa.....	97
3.1.3 Filmagens de áudio e imagens.....	100
3.1.4 Análise documental.....	102
3.2. Contextualização sócio-histórica da Escola dos Meninos e Meninas do Parque.....	103
3.3. Análise da conversação.....	106

3.4 Contato e negociação com os colaboradores.....	107
3.4.1 Colaboradores.....	108
3.4.2 Mulher Maravilha.....	108
3.4.3 Gambit.....	110
3.4.4 Noturno.....	111
3.4.5 Wolverine.....	111
3.4.6 Prodígio.....	111
3.4.7 Thor.....	112
3.4.8 Gigante.....	113
3.5 Geração de dados.....	113
3.6 <i>Corpus</i>	115
3.7. Considerações parciais.....	116
CAPÍTULO 4: CIDADANIA LEGISLATIVA.....	118
4.0 Introdução.....	118
4.1 A Constituição Federal e a construção cidadã.....	118
4.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a cidadania educacional.....	123
4.3. O Currículo em Movimento do Distrito Federal e os eixos da educação cidadã.....	126
4.4 A Proposta Político Pedagógica da Escola dos Meninos e Meninas do Parque e a educação cidadã.....	138
4.5 Considerações parciais.....	145
CAPÍTULO 5: CIDADANIA E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: <i>MINHA PÁTRIA É A LÍNGUA PORTUGUESA</i>.....	146
5.0 Introdução.....	146
5.1 Cidadania brasileira: concepção construída nas práticas interacionais.....	147
5.2 O papel da escola na construção da cidadania.....	161
5.3 Norma e variação linguística em práticas escolares.....	165
5.4 Sala de aula de língua portuguesa: interação e socialização.....	173
5.5 Cidadania e livro didático.....	178
5.6 Cidadania e o Exame Nacional do Ensino Médio.....	180
5.7 Considerações parciais.....	193
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	195

REFERÊNCIAS.....	202
ANEXO I.....	210
APÊNDICE I	213
APÊNDICE II	215

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO¹

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLOS
Incompreensão de palavras ou segmentos	(..)	/.../ qualquer aceno que você faz com o nariz ou com (..) pensa assim /.../ (página 141)
Discurso direto	" "	/.../ “peraí, mexeram aqui, mudaram a palavra, não era essa palavra não” /.../ (página 30)
Truncamento	/	/.../ ah, agora tive, teve até agora uma vírgula, né? teve uns pon/ umas coisinhas /.../ (página 43) .
Sobreposição de falas	[Gambit: pra fazer um concurso, né não? um concurso de qualquer outra coisa [Adriane: é, seria uma espé, uma forma de concurso [Thor: isso é pra ver qualificação? (página 94)
Prolongamento de vogal e consoante	:: podendo aumentar para ::: ou mais	/.../ É:: ((olhando para cima)) então, Adriane, muitas vezes por isso que ele demora /.../ (página 36).
Interrogação	?	/.../ Talvez, assim, mas assim, eu acho muito complexo assim de dizer o porquê, né? /.../ (página 83)
Pausa	...	/.../ as assembleias ajudam muito... sabe? Ali nós sempre estamos revendo as regras, as normas da escola /.../, condutas... (página 35)
Comentários descritivos da pesquisadora	(())	((durante a explanação, os braços em forma de círculo vão em direção ao seu corpo por várias vezes)) (página 49)
Transcrição parcial ou eliminação de trecho	/.../	/.../ Eu tenho um irmão, é prova, eu posso trazer ele aqui, ele está fazendo engenharia civil /.../ com tudo pago /.../ (página 182)

¹ Fontes: Gumperz (1982a e 1982b) e Marcuschi (2003). Os exemplos são provenientes do *corpus* desta pesquisa.

INTRODUÇÃO

A escola voltada à construção de cidadania, dentro das aspirações republicanas, tem por objetivo formar cidadãos dotados de liberdade e de crítica para participar, ativamente, da vida em sociedade e, para que a escola assuma essa função, faz-se necessário que haja ações voltadas à vivência de situações recíprocas de respeito e valorização pessoal em consonância com as determinações curriculares.

O motivo de buscar, na educação, a formação dos cidadãos brasileiros vinculou-se às representações reveladas discursivamente por professores, estudiosos, políticos e governantes, que há muito tempo, explícita ou implicitamente, consideram que a escola deve se orientar pela promoção de competências reflexivas que levem a um modelo de sociedade mais democrática e mais justa em que as minorias se convertam de vítimas a protagonistas da própria vida e da vida em coletividade.

Assim, a política pedagógica da Secretaria de Educação do Distrito Federal tem buscado consolidar a formação integral discente e, para nortear as práticas pedagógicas voltadas a esse objetivo, tem trabalhado pela validação do Currículo da Educação Básica, denominado como Currículo em Movimento.

Em consonância com a Constituição Federal e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dentre os eixos estruturantes desse novo currículo, encontra-se a cidadania e, ao elencá-la como estrutura para as ações educacionais, o novo currículo estabelece notória ênfase educativa ao processo de educação que privilegia a diversidade escolar e social, assim como institui o direito de todo aluno ter a mesma igualdade de oportunidades de ensino/aprendizagem em instituições públicas de ensino.

Essa intenção apresenta compromisso com educação que não pode desprezar e nem desconhecer a presença das minorias excluídas socialmente dentro da organização institucional escolar, pois educação para a cidadania traz, implicitamente, valores democráticos de participação, de responsabilidade e de solidariedade mútuos que implicam em práticas pedagógicas que necessitam estar coerentes com esses valores, ou seja, determina que as ações compartilhadas por professores e alunos devem estar embasadas em modelos que buscam e valorizam a participação efetiva na vida comunitária.

Essas reflexões demonstram a transferência às escolas, pelas práticas docentes, da obrigatoriedade de propor e executar ações voltadas à construção de formação cidadã, baseada em valores sociais e culturais de motivação ao exercício social da moral e da ética nas questões

que envolvem a harmonia do convívio interventivo e consciente na sociedade atual e remetem, ainda, às motivações que conduziram a elaboração deste trabalho investigativo, que se encontram intimamente entrelaçadas ao meu percurso pessoal e profissional, revelando traços da minha militância por uma escola verdadeiramente inclusiva, centrada na edificação social igualitária, onde todos tenham acesso aos mesmos direitos e deveres.

As aspirações, que deram origem a este trabalho, associam-se ao meu trajeto profissional como docente da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) há mais de quinze anos e vincula-se, ainda de forma mais significativa, à formação que recebi ao longo dos meus anos de escolarização: da alfabetização ao ensino médio na escola pública e, posteriormente, da graduação em Letras ao curso de doutorado na Universidade de Brasília (UNB), instituição pública de ensino. Esse percurso formativo de base pública, juntamente com a escolha profissional pela docência em escolas públicas, incitou a vontade de entender e de aprofundar algumas questões educativas e de ser, cada vez mais, profissional atuante nesse contexto, o que guiou meus anseios investigativos.

Esta pesquisa tem como fundamento o quadro teórico da Sociolinguística Interacional e inclui contribuições e utiliza recursos metodológicos com orientações da Etnografia e, para a transcrição de dados, da Análise da Conversação aplicada a contextos institucionais

Por acreditar que o ensino público pode transformar vidas através da construção contínua e compartilhada de conhecimento entre docentes e discentes, busquei a interpretação das interações entre a professora de língua portuguesa e os alunos em situação de rua, na Escola dos Meninos e Meninas do Parque², com o objetivo geral de investigar **se** e **como** o processo interacional entre o professor de língua portuguesa e alunos em situação de rua, na escola investigada, favorece ações pedagógicas voltadas à reintegração social e à construção de conhecimentos voltados a práticas cidadãs.

Com a finalidade de cumprir com o propósito investigativo desta pesquisa, elegemos, ainda, os seguintes objetivos específicos:

1. Investigar se há e quais são as políticas sociais que estão diretamente voltadas ao trabalho pedagógico para alunos em situação de rua no Distrito Federal com a finalidade de reintegrá-los socialmente.
2. Analisar as práticas pedagógicas do professor na construção de aprendizagens significativas no exercício de cidadania.

² A Escola dos Meninos e Meninas do Parque, no corpo do trabalho, será identificada também pela sigla EMMP.

3. Investigar de que modo as interações em sala de aula podem contribuir para o acesso e a permanência escolares de alunos em situação de rua.
4. Refletir se a construção compartilhada de conhecimentos voltados à prática de cidadania é significativa para alunos e sociedade.
5. Identificar, nos eventos interacionais do contexto formal de aula de língua portuguesa, o papel do professor na construção da cidadania para os alunos em situação de rua.

Enfatizamos que esses objetivos foram norteados pelas questões de pesquisa a seguir, que também orientam nossos propósitos investigativos:

1. Há políticas sociais de reintegração e de aprendizagem para formação cidadã diretamente voltadas ao trabalho pedagógico para alunos em situação de rua no Distrito Federal? Como o professor utiliza essas orientações políticas?
2. Que práticas pedagógicas do professor de língua portuguesa são orientadas para reintegração social, bem como contribuem para o acesso e a permanência escolares desses alunos em situação de rua?
3. Até que ponto as interações em sala de aula contribuem para a formação de cidadãos responsáveis, críticos e comprometidos com o exercício de direitos e deveres sociais? Quais pistas linguístico-discursivas são sinalizadas pela professora e pelos alunos para mostrar que a aprendizagem é construída com base nesses valores?

A apresentação de nossa investigação será organizada, nesta tese, em cinco capítulos que se interligarão e se complementarão: o primeiro capítulo trará a estrutura teórica que fundamentará este trabalho.

O segundo, o percurso histórico que permitirá a compreensão do conceito de cidadania assumido nesta pesquisa, bem como a relação de ações em contexto escolar com formação cidadã. O terceiro capítulo analisará documentos da legislação federal e distrital voltados ao trabalho pedagógico, focalizando nesses instrumentos jurídicos pressupostos para a educação que se fundamentam em valores da cidadania.

O quarto capítulo apresentará as opções metodológicas desta investigação, o cenário das interações, a negociação com os colaboradores da pesquisa para entrada no campo, as anotações da observação participante, as razões para a entrevista semiestruturada e para gravação das trocas interacionais, os procedimentos e as etapas para analisar e interpretar os excertos por nós selecionados.

O quinto capítulo apresentará a análise qualitativa dos dados gerados pelo processo interacional gravado em sala de aula, pela entrevista semiestruturada e pelo grupo focal, com

os colaboradores desta pesquisa, para refletir sobre quais são as estratégias reveladoras dos processos educativos que constituem educação voltada à cidadania e qual o papel do professor, na escola investigada, nessa construção.

As considerações finais apresentarão o resultado deste trabalho, evidenciando nossa contribuição teórica para a educação voltada à cidadania, no contexto dos alunos em situação de rua, reveladas pelas reflexões constituídas a partir da triangulação dos vários métodos qualitativos empregados na geração dos dados para que o processo de construção educacional da cidadania possa se consolidar através das práticas do professor, visto que acrescida a outras funções, ele tem a responsabilidade de formar cidadãos.

Com a finalidade de colaborar com os leitores desta tese, uniformizamos e apresentamos os dados gerados das situações interativas no grupo focal com os estudantes, nas aulas gravadas e na entrevista semiestruturada do seguinte modo: os excertos transcritos serão enumerados em ordem crescente (aulas: aula 01, aula 02 (excertos 01, 02, 03...) e sucessivamente; grupo focal: excerto 01, excerto 02 etc.; entrevista semiestruturada: excerto 01, excerto 02 etc.).

CAPÍTULO 1

INVESTIGAÇÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DE CIDADANIA NA ESCOLA

O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção.
(Paulo Freire)

1.0. Introdução

Este primeiro capítulo traz a fundamentação teórica principal deste trabalho: a Sociolinguística Interacional. Este estudo teórico tem por finalidade revelar como/se a complexa tarefa de construir cidadania no contexto escolar de alunos em situação de rua, muito além da previsão legal em documentos oficiais, ocorre pela interação docente no cenário da educação formal destinada a estudantes em situação de vulnerabilidade social. Neste capítulo, também apresento o conceito de cidadania pelo qual me oriento para, posteriormente, observar se minha ótica cidadã é análoga ou divergente da concepção dos colaboradores desta pesquisa.

A filiação teórica assumida nesta pesquisa delimita a concepção de cidadania nas seguintes seções: na seção 1.1, o diálogo da Sociolinguística com a Análise de Discurso Crítica, apontamos a linguagem como forma de ação sobre o outro, portanto, assumindo a responsabilidade pela naturalização, transformação ou manutenção das relações de poder e de dominação, que são comumente perpetuadas por instituições oficiais como a escola.

Nas seções 1.2, 1.3 e 1.4, embasamos as relações ideológicas e as relações de poder vigentes no cenário escolar, buscando revelar como a interação no ambiente educacional constrói conhecimentos e também como a forma de utilização dos poderes hierárquico e disciplinar levam a padrões socialmente moldados, aceitos e valorizados.

Na seção 1.5, o diálogo com a pragmática tem por finalidade revelar que o sentido e sua compreensão são construídos nas práticas sociais consolidadas, manifestadas pelo agir interacional, que partilha saberes, cultura, representações, crenças etc., tornando pontos de vista particulares comuns aos interagentes.

Na seção 1.6, apresentamos as estratégias de polidez que, articuladas às estratégias de envolvimento e reveladas pelo uso expressivo da linguagem – também denominado como afetividade –, objetivam apontar quais são os recursos interativos empregados tanto para preservação da harmonia interacional quanto para construção de conhecimentos voltados à cidadania no contexto situacional deste estudo.

1.1. Sociolinguística Interacional e Análise de Discurso Crítica em diálogo com práticas educacionais

Os estudos da Sociolinguística Interacional associam-se ao trabalho de John Gumperz (1982 e 1982a) e seus colaboradores, que definem todo processo de significação como construção comunicativa durante processo interativo entre atores sociais, envolvendo planejamento para enunciar e responder, assim como negociações que podem variar de acordo com as estratégias linguísticas e não linguísticas orientadas pelo contexto, em situações reais de uso, ou seja, definem que a ordem social se constitui pela interação.

Já na introdução da obra *Discourse Strategies*, Gumperz (1982a, p. 6) salienta que as diferenças de linguagem, em variadas línguas, assinalam mais que informações, pois criam e mantêm sutis limites de poder, de *status*, de papéis (aqui podemos acrescentar também de crenças), que são constituintes das interações sociais. Assim, o autor estabelece, neste primeiro ensinamento, que relações estreitas perpassam os estudos interacionais e a Análise de Discurso Crítica.

Van Dijk (2008, pp. 9-12) ensina que a Análise de Discurso Crítica se interessa pela reprodução discursiva que investiga o exercício abusivo de poder e de perpetuação de desigualdade, e esse autor fortalecerá a concepção de proximidade entre a Análise de Discurso Crítica e a Sociolinguística Interacional ao apontar que o discurso não é apenas objeto *verbal* independente, mas se constitui como interação contextual, cultural, histórica e política.

Assim, a Análise de Discurso Crítica, em seus variados aspectos, constitui importante suporte teórico para análises de estruturas linguístico-discursivas que, materializadas em práticas sociais, revelam potencialidades para assujeitar atores sociais ou para garantir o seu empoderamento, conforme Brandão (2016, pp. 29-42).

Travaglia (2008), também refletindo sobre a linguagem em processo de interação, afirma que o uso que o sujeito faz da língua não consiste unicamente em tradução e exteriorização de pensamento ou transmissão de informações, mas em realização de ações, em um agir que se configura como atuação sobre o interlocutor; e esse caráter performativo, levamos a refletir que as relações interativas, muitas vezes, podem gerar conflitos, refletir abuso de poder, de dominação, de manutenção de desigualdades etc.:

A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários de uma língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) **que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais** (TRAVAGLIA, 2008, p. 23, grifo meu.).

O pensamento de Travaglia (2008) comunga com a reflexão sobre o ambiente educacional realizada por Bortoni-Ricardo (2005). A autora revela o convívio escolar como lugar de convergência e acolhimento de diferentes alunos oriundos de locais diversos, com necessidades, comportamentos e crenças distintas, sendo, portanto, espaço predisposto a potenciais conflitos, que se revelam pela heterogeneidade de interesse das classes sociais, cabendo à sociolinguística, na pós-modernidade, não se limitar somente a esclarecimentos de fenômenos de mudança e propagação linguística, mas se empenhar na função de revelar *as relações de poder e dominação que constituem e perpetuam as instituições sociais*. (*Ibid*, pp. 147-8)

Brandão (2016, pp. 29-42), expressando concordância com as ideias de Bortoni-Ricardo (2005), revela que, compreender o exercício de poder presente em práticas sociais, significa desvendar as representações que se materializam discursivamente, guiadas por determinado direcionamento político.

Contudo, no diálogo sociolinguístico com a Análise de Discurso Crítica, para que essa relação seja proveitosa ao contexto social da instituição escolar, não basta que se tenha conhecimento das relações de poder e dominação, é preciso que as minorias, como os alunos em situação de rua, atores sociais deste estudo, tornem-se conscientes das desigualdades sociais, que perpassam e se consolidam nas práticas discursivas, pois, segundo Magalhães *et al.* (2017, p. 150) a mudança social não se oferece gratuitamente, por isso, sua concretização deve ser *buscada, atingida, conquistada, sujeita que está a um processo social de que tomam parte os diversos atores e grupos sociais*.

Na perspectiva discursiva de análise de fenômeno social, a saber, o comportamento do poder simbólico³ que permeia as ações no campo educacional, Van Dijk (2008, pp. 21-2) ressalta que professores e livros didáticos mantêm forte influência sobre as mentes dos discentes e confirma ser este, certamente, o anseio dos pais para que os alunos possam *aprender* algo, mas expõe a dificuldade de discernimento entre o aprendizado útil ao momento atual ou

³ Conforme Bourdieu (2007).

vindouro na vida dos estudantes e o aprendizado que obstrui seu desenvolvimento crítico pleno, baseado na instrução ideológica de grupos ou instituições dominantes da sociedade.

Dessa forma, a anterior reflexão de Van Dijk (2008), em relação ao anseio dos pais, no contexto deste trabalho, deverá ser estendida à expectativa social e estudantil dos alunos em situação de rua, em relação à construção de conhecimento, ou seja, espera-se que o letramento escolar, gerador de habilidades específicas como, por exemplo, a competência crítica de leitura e de escrita, contribua com o exercício de práticas cidadãs, bem como com a reintegração social desses estudantes.

Ainda na perspectiva da construção de conhecimento interativo, em contexto situado, observamos, conforme Resende e Ramalho (2011, p. 86), que o uso linguístico, realizado cotidianamente, revela a subjetividade das nossas representações, assim como a forma de agir, interagir e se identificar com o mundo, isto é, por meio de gêneros e estilos próprios às diversas situações vivenciadas, evidenciamos o ponto de vista que temos sobre nós e o outro e interagimos, discursivamente, apoiados pelo *contexto histórico, político e cultural* aos quais nos vinculamos.

Armengaud ([1942]2006, pp. 147-8) corrobora o ensinamento de caráter político e contextual que permeia a comunicação dos atores sociais, conforme as autoras (2011), ao observar que, pelo discurso, definimos posições que se vinculam ao nosso lugar de pertencimento social ou institucional.

Assim, ciente da construção intersubjetiva, contextual e política dos sujeitos, buscamos revelar as concepções de cidadania dos colaboradores desta pesquisa e os fundamentos interativos dessas concepções, conforme exemplificamos com o excerto **01**, da entrevista semiestruturada com a docente:

Excerto 01 – Entrevista Semiestruturada

- 01** **Adriane:** então vamos lá, é... primeiro assim, o que é ser, o que é cidadania pra você?
- 02** **Mulher Maravilha**⁴: ixi ((risos)). Bom, cidadania pra mim, eu acho que é o ser humano se respeitar primeiro
- 03** para que ele possa respeitar o outro, isso no coletivo, sabe? Eu acho que a cida, a cidadania, ser cidadão é

⁴ As informações que possam ser utilizadas para identificar os colaboradores devem ser retiradas, por recomendações do Conselho de ética, para preservá-los. Assim, as identidades da professora e dos alunos encontram-se resguardadas pelo nome de super-heróis, a saber: *Mulher Maravilha*, *Gambit*, *Noturno*, *Wolverine*, *Prodígio* e *Thor*. A exceção foi o pseudônimo *Gigante*, utilizado por um dos colaboradores, mas que, paradoxalmente, é o aluno que possui a menor estatura. Percebe-se que os alunos não escolheram heróis muito convencionais para designá-los, pois quatro são mutantes e um, o deus nórdico Thor; representantes de condutas nem sempre louváveis, muitas vezes vistos com desconfiança ou como ameaça à sociedade, mas que buscam a convivência pacífica no mundo. A escolha foi negociada com os participantes.

04 saber viver com o outro, conviver com o outro, com as suas diferenças, com as suas especificidades, eu acho
05 que é isso que é ser cidadão, saber conviver com você, contigo e com o outro, né?

Ao iniciar a entrevista com a docente-colaboradora sobre seu conceito de cidadania, o primeiro aspecto que aflorou em sua construção responsiva foi uma expressão interjetiva seguida de riso (linha 2), revelando-nos que conceituar cidadania não é processo simples.

Assim, a interlocução inicial já revela que a concepção de cidadania se encontra em sucessiva elaboração e vincula-se, principalmente, às representações intersubjetivamente construídas em diferentes contextos ideológicos, sendo, portanto, variável de acordo com as concretas experiências de vida do sujeito.

Dessa forma, a colaboradora constrói o próprio conceito de cidadania alicerçado sobre o respeito que deve permear as relações sociais, a convivência coletiva, isto é, sua definição pessoal relaciona-se mais ao aspecto das relações sociais do que ao aspecto legal do direito.

A partir dessa reflexão e consciente de que as representações edificadas pela relação com o outro me definem, me diferenciam e me constituem como sujeito político, concluí que minha concepção de cidadania fundamenta-se pela via legalista dos direitos civis, uma vez que defendo as liberdades individuais de expressão, de locomoção e de escolhas, assim como o direito de ser tratado com igualdade perante a lei, qualquer que seja a posição social do cidadão, ou seja, filio-me a uma concepção mais próxima ao conceito de direitos humanos e, sobretudo, oriento-me pelo princípio de que todos devem ter direito à voz e a ser ouvido, sendo esta a maior contribuição desta pesquisa para os colaboradores: a garantia de que suas vozes serão ouvidas e respeitadas.

Esclareço, ainda, que a concepção de cidadania dos discentes colaboradores da pesquisa, bem como a respetiva análise, compõe este estudo, mas se encontra no capítulo 5, uma vez que, para evitar que o trabalho alcance uma extensão muito grande, objetivamos apresentar dados e análises da pesquisa, nos primeiros capítulos teóricos, apenas como exemplos pontuais.

1.2. Ideologia: orientações sociais adentram a sala de aula

A articulação do conceito de cidadania com práticas pedagógicas se justifica, porque, conforme Althusser (1974) e Gramsci (1999), historicamente, a construção ideológica ocorre discursivamente nas esferas públicas, como instituições escolares, e favorece práticas hegemônicas que possuem a funcionalidade social de manter o controle do poder nas mãos da elite.

Para Gramsci (1999, p. 237), a ideologia generaliza-se socialmente, porque a humanidade necessita de regras de conduta, de orientações, sendo que as ideologias *organizam as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam etc.*

O pensamento de Gramsci serviu de sustentáculo à *ideologia em geral* de Althusser, definida como representação maior do que simplesmente um sistema de ideias, visto que propiciava a capacidade de motivar atuações concretas, assim como conduzir ações, revelando, assim, o seu caráter performativo.

Dessa forma, é notório que as práticas ideológicas de certa classe dominante são responsáveis pela geração de percepção de mundo supostamente mais coerente e sistemática, por ter grande poder de influência sobre a população e, sobretudo, por servir como princípio norteador da organização das instituições sociais.

A materialidade ideológica, na concepção de Althusser (1974), se faz perceptível nos aparelhos ideológicos de Estado por meio de práticas e de rituais que disseminam, segundo o filósofo (*Ibid*, p. 71-6), a concepção teórica da *ideologia em geral*, presente em toda sociedade, pois essa é responsável por ultrapassar interesses particulares e por assegurar a coesão social, por meio de ideias, conceitos, valores e visões de mundo compartilhados. Assim, as representações da *ideologia em geral*, ao adentrarem a teoria das *ideologias particulares*, possuem a função primeira de propiciar a dominação de determinada classe sobre outra.

A *ideologia em geral*, por força de crenças compartilhadas, define quais papéis sociais são legítimos e quais são estigmatizados e, por isso, fundamenta as ideologias particulares, ou seja, as práticas consolidadas no terreno da *ideologia em geral* possibilitam que crenças e representações penetrem o campo ideológico das *ideologias particulares*, o que faculta a reprodução, a manutenção ou a transformação dos sistemas sociais. Dessa forma, podemos afirmar que as *ideologias particulares*, firmadas na *ideologia em geral*, são os sustentáculos que perpetuam ou modificam as relações de poder e o *status quo* das classes sociais.

Contudo, os elementos constituintes da *ideologia em geral* não são imutáveis, são suscetíveis de redefinição conforme a importância ideológica atribuída a eles pelas variadas classes sociais que os disseminam por meio dos denominados *Aparelhos Ideológicos de Estado*, em conformidade com Althusser (1974). Esses *Aparelhos Ideológicos de Estado* são representados, nas práticas cotidianas, tanto em setores públicos quanto em privados, por atores sociais com autoridade e influência, reunidos em instituições como escola, igreja, trabalho, família etc.

Alguns exemplos de redefinição ideológica foram registrados na entrevista com a docente-colaboradora desta pesquisa. No excerto seguinte, selecionamos a reestruturação da concepção de direitos sociais:

Excerto 02 – Entrevista Semiestruturada

- 01** **Adriane:** deixa eu te perguntar, a convivência com esses alunos nesta escola, interferiu assim na sua
02 concepção de direito social?
- 03** **Mulher Maravilha:** sim, muito assim
- 04** **Adriane:** mudou assim pra você sua concepção, ah eu achava que os direitos sociais eram esses, eram assim,
05 ou deveriam ser assim?
- 06** **Mulher Maravilha:** ah, eu achava assim que o governo antes, que o governo era uma mãe pra todo mundo,
07 que sabe assim? Ficava dando benefícios que não precisavam, que as pessoas não precisavam, mas eu acho
08 que infelizmente a nossa, nossa sociedade, existem muitas coisas ainda fora de controles, eu acho que existe
09 sim essa discrepância entre o rico e o pobre, é muito desigual, nossa sociedade é muito desigual, então assim,
10 sabe? E a questão social pesa muito, pesa muito, então
- 11** **Adriane:** de ter uma casa, de não ter onde morar?
- 12** **Mulher Maravilha:** é, então nós já tivemos alunos aqui, que perderam tudo, né? Já perdeu casa, perdeu
13 família, então você vê que isso, isso mexe muito com a pessoa, então sim, eu eu olho a pessoa de uma outra
14 maneira, eu vejo as pessoas de uma outra maneira e a primeira coisa que eu acho que eu tento evitar é o pré-
15 julgamento, porque eu julgava muito, então assim, eu sempre achei que sabe? Tipo, ah eu estudei ((com a
16 mão no peito)) muito, porque ele não vai estudar?

No excerto **02**, observamos que a convivência com estudantes em situação de rua propiciou uma reestruturação da concepção de direitos sociais da professora-colaboradora (linhas 06 a 11), devido à compreensão dos confrontos sociais que permeiam a luta desigual por moradia no país, aspecto salientado várias vezes pelos estudantes da EMMP, como pode ser visto no capítulo 5.

Althusser (1974) revela que esse processo de redefinição ideológica não se estabelece isoladamente no tempo, uma vez que a constituição da *ideologia em geral* seria uma forma de depósito cumulativo, resultado de distintos períodos históricos, de variados atos de resistência, de lutas de classe ou lutas por renovadas formas de exercício de poder e de supremacia, fontes essenciais à compreensão dos confrontos entre classes sociais em determinados momentos ressaltados pela história.

Gramsci (1999, p. 320) observa que, embora a dominação ideológica suscite resistência, a estruturação de hegemonia institui-se pela criação de novos terrenos ideológicos que orientam *uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento*, ou seja, ao introduzir *uma nova moral conforme a uma nova concepção do mundo*, determina-se *uma completa reforma*

filosófica e, dessa forma, testemunhamos que é na ideologia, e por ela, que existe a possibilidade de supremacia de determinada classe sobre as outras, ou seja, é a ideologia que garante a adesão e o consentimento da população às ideias, às crenças e às representações disseminadas socialmente, por isso, pode-se observar que as práticas ritualizadas no cotidiano dos sujeitos, organizados em grupos sociais, tem objetivo definido: atrair colaboradores para manutenção da predominância das interpretações de mundo definidas pela classe dominante e isso ocorre, principalmente, por meio das organizações sociais.

Assim, a reflexão do papel ideológico da escola torna-se tão relevante para pesquisas sociais, porque construções coletivas concretizam-se *na* e *pela* interação que ocorre rotineiramente em ambiente escolar, e os interagentes, em seus papéis de atuação, negociam as tentativas de criar determinada coerência e atribuí-la à realidade, mas, nesse ponto, ressaltamos que, comumente, aqueles que dominam a voz, pelo fundamento do poder institucional, têm a possibilidade de fixar, de extinguir, de manter, de ultrapassar ou de intercalar aspectos ideológicos vigentes com a apresentação de outros novos.

Van Dijk (2008, p. 47), ecoando os ensinamentos de Althusser (1974), assinala que a ideologia e as práticas dela derivadas são, comumente, elaboradas, adquiridas e postas em funcionamento por diversos aparelhos institucionais, como o Estado, os meios de comunicação, a Igreja e os estabelecimentos de ensino, bem como por instituições menos formais, como a família. Contudo, esse autor adverte que ainda que as práticas em instituições sociais se revelem como instrumentos de expressão, exercício ou reprodução ideológicos, não podemos assegurar que a ideologia seja o exercício único dessas práticas. Todavia, é possível afirmar que elas atuam na configuração ideológica de uma cognição social, influenciando o pensamento, as crenças e as ações em sociedade.

Comumente, os grupos dominantes agem no sentido de não explicitar suas concepções ideológicas a fim de que elas sejam adotadas como sistema de valores, normas e objetivos gerais, que sejam acatados como se fossem resultado de naturalização consensual da sociedade, pois assim estabelecidos, a ideologia e o poder assumem a forma hegemônica esperada pela classe de maior influência social e, ao apresentar essa análise, Van Dijk (2008) fundamenta ideologia como estrutura cognitiva complexa, que representa o sustentáculo social responsável por regular a formação e a transformação de crenças, de conhecimento, de posturas, de opiniões, e de representações sociais. Essa forma hegemônica, para se manter, fundamenta-se em normas, valores, metas e princípios que são selecionados, combinados e aplicados de forma a dar ênfase às representações, às interpretações e às ações que beneficiam determinados grupos sociais.

Conforme Van Dijk (2008), as cognições sociais estabelecem as crenças ou as opiniões individuais que se fundamentam, predominantemente, nas concepções de determinado grupo ou classe social, uma vez que agentes formadores, usualmente, reconstituem a realidade social segundo *interesses objetivos* de quem controla os meios de comunicação ou as instituições de produção e reprodução ideológica, como as instituições de ensino. Assim, a crença, alicerçada em convicções socialmente estabelecidas, assegura a formação sociocognitiva da ideologia, que geralmente se propaga nos discursos, em especial, das instituições e dos grupos social e economicamente privilegiados, uma vez que seus discursos encontram sustentação no próprio poder das instituições às quais estão vinculados. O autor (*Ibid*) revela, ainda, que a maior parte de pesquisas clássicas se relacionam a macroanálises sociais dos processos discursivos e sua função específica para reprodução ideológica das organizações sociais, sendo as estruturas e as práticas interativas concretas, no contexto micro de formação e transformação ideológica, negligenciadas nesses estudos.

Assim, conscientes de que a ideologia é o instrumento responsável por assegurar coerência a práticas sociais, bem como da necessidade de analisar sua formação e transformação em contexto situado, neste estudo, buscamos analisar as práticas pedagógicas de ensino de língua portuguesa e sua vinculação com práticas de cidadania por uma perspectiva discursivo-ideológica nas interações dos discentes e desses com a docente em exercício pedagógico na EMMP.

1.3. Poder hierárquico na escola

As interações são permeadas por relações de poder nos variados cenários em que se desenvolvem, com o emprego de diversos recursos e propósitos. Algumas relações interativas de poder são consideradas positivas, por exemplo, quando os pais ou os professores promovem a educação e a instrução de filhos e de estudantes; quando o poder de polícia é destinado à proteção dos cidadãos; quando os médicos atuam no sentido de buscar a cura dos pacientes, entre várias outras situações sociais proveitosas.

Contudo, Van Dijk (2008, p. 41) ensina que *em nível elementar, mas fundamental da análise, as relações de poder social manifestam-se, tipicamente, na interação quando ocorre a sobreposição de um grupo sobre o outro em ações reais ou potenciais, exercendo uma limitação da liberdade social de ação*. Esse controle, em conformidade com o autor (*Ibid*), constitui-se por domínio simbólico – também denominado como controle indireto das *mentes* –, efetuado sobre a cognição das pessoas.

O autor (2008) salienta que a maior parte do controle social, nas atuais sociedades ocidentais, realiza-se por meio de comando cerebral, ativado discursivamente, via processo linguístico persuasivo, que, quase sempre, materializa-se na forma de sanções que alimentam o medo dos dominados e são utilizadas com a finalidade de manter ou legitimar o poder da classe dominante, que se ampara em *estruturas ideológicas*, fundamentadas por *cognições fundamentais socialmente compartilhadas*. Contudo, o exercício de poder assentado no controle mental não é absoluto e deixa brechas que permitem aos subjugados demonstrar alguma liberdade e resistência, ou seja, discursivamente, o exercício do poder ou sua preservação ocorre pela comunicação direta por meio de pedidos, comandos ou ameaças e, geralmente, envolve mais de uma forma de atuação, dentro de consenso ou de contestação fundamentados ideologicamente.

Na EMMP, entre outras formas de resistência estudantil, podemos ver a rejeição ao ensino gramatical descontextualizado, que gera evasão e exige que a professora busque estratégias de negociação que geralmente envolvem a leitura de diferentes gêneros segundo o interesse discente, como podemos observar no excerto seguinte:

Excerto 03 – entrevista semiestruturada

- 01 **Mulher Maravilha:** é e eu acho engraçado que quando eu vou assim pra parte gramatical, né? tem de ser
02 muito bem contextualizada, se você vai secamente, eu já fiz isso, bem no seco, menina, eles ficaram
03 apavorados, não queria, não querem nem voltar, acha que é muito difícil, acham que não dão conta
- 04 **Adriane:** não faz sentido, né?
- 05 **Mulher Maravilha:** não, num tem, então eu acho assim, né? Acho que fui criando um jeitinho com eles
06 também, muitas vezes eu acho que eu, sabe? Vou colocando aqui e e preparo assim ó, tem a sexta etapa,
07 vamos supor, por exemplo, né? Então, eu já separo vários textos, já tenho vários livros aqui também, então
08 assim tem aluno que chega e num tá afim, não tô afim disso, não tô afim daquilo, eu já começo a encaixar
09 ali qual tipo de atividade que eu vou, uma leitura, né? Leitura de jornal, gibis, leitura diversificadas, sabe?
10 Então começo sentir como tá o aluno hoje, porque senão não rende, não rende /.../

No excerto **03**, podemos observar a resistência dos alunos ao ensino gramatical normativo, quando esse é desprovido de contextualização, e que a professora, segundo seu relato, já utilizou essa prática em algum momento do seu exercício na EMMP, linhas 01 a 04.

Mattos e Silva (2004, p. 118) salienta que o normativismo resiste nas práticas escolares, não somente devido à prescrição das gramáticas normativas, mas também por causa dos manuais de orientação destinados aos docentes, das publicações periódicas de consulta gramatical, dos manuais de redação jornalística e dos programas de televisão e rádio.

Van Dijk (2008) ressalta que o poder é exercido por meio de acesso e domínio desigual dos variados bens culturais que, na área da linguagem, são representados por conhecimento e competência em (re)produzir gêneros textuais diversos, por habilidade com os vários estilos discursivos, bem como por controle de produção e de distribuição do discurso, ações que determinam o que pode ser dito, por quem e quando, ocasionando, comumente, o silenciamento daqueles que se encontram à margem da sociedade, uma vez que se perpetua a omissão de informações ou opiniões essenciais para que eles possam elaborar ou desempenhar, com eficiência, suas atuações sociais, visto que o exercício de poder social é destinado às *elites simbólicas*, conforme Bourdieu (2007), apoiadas por um *capital simbólico*, que permite aos seus agentes construir o conhecimento de modo a determinar os padrões morais, as crenças, as normas, as atitudes, as ideologias, dentre outros valores sociais.

Assim, o autor (2008) aponta que a formação ideológica sociocognitiva, que pode ser falsa ou verdadeira, assenta-se em princípios considerados, socialmente, relevantes como o discurso de sujeitos, sustentados pelo poder das instituições que representam, e de grupos poderosos, que são qualificados como mediadores e administradores dessa ideologia. Dessa forma, no ensino linguístico, a supremacia do ensino gramatical ainda orienta a representação social e sustenta ideologicamente a crença dos professores.

Portanto, define-se, assim, que ao poder simbólico vincula-se também o controle do poder ideológico, que, ao lado do domínio político-econômico, possibilita às *elites simbólicas* a sustentação do *aparato ideológico* responsável pela manutenção do poder social, visto que a voz dessa *elite simbólica*, habitualmente, reproduz a *hegemonia sociocultural* do Estado e do mercado econômico, ou seja, propagam-se as representações do corpo empresarial ou institucional que as mantém como agentes de produção e de controle das argumentações, dos estilos linguísticos, da fala e da escrita públicas etc.

Essa formação ideológica sociocognitiva ocorre, nas salas de aula, quando a *elite simbólica*, representada pelo professor, determina aquilo que deve ser estudado e espera que a fala, assim como as informações que devem ser ofertadas pelos estudantes ocorram somente quando solicitadas, autorizadas ou ordenadas, uma vez que a produção e a distribuição do discurso são controladas pelo poder simbólico do docente ao decidir e ao determinar como devem ser os debates, quais os tópicos, bem como o estilo e o formato de cada apresentação discursiva.

Van Dijk (2008, pp. 48-9) apontou, ainda, que cognições ideológicas são construções coletivas, que não têm por base crenças ou opiniões individuais, pois se fundamentam,

predominantemente, nas representações dos componentes de grupos sociais responsáveis pelas instituições de *(trans)formação da ideologia*, uma vez que eles controlam os recursos para *(re)produção ideológica*, que predominantemente representam a realidade em conformidade com interesses de quem possui o domínio dos meios de comunicação e das instituições de ensino.

Nessas reflexões teóricas, observamos que a oposição dos alunos ao estudo gramatical descontextualizado representa aspecto democrático de resistência ao poder, na construção de cidadania na EMMP, pois revela como a professora-colaboradora exerce o poder nas atividades propostas em sala de aula e nas estratégias linguísticas utilizadas para envolver a audiência, mas, sobretudo, evidencia como a docente necessita rever suas práticas de controle sobre aquilo que deve ser estudado, o que pode ser dito e como pode ser dito, pois embora o público-alvo seja constituído de moradores de rua em situação de vulnerabilidade social, com histórico de privações, de violência e com grande necessidade de serem reintegrados ao mercado de trabalho para lutar contra a posição de marginalidade social em que se encontram, o excerto **03** (página 28) assinala que os estudantes não permanecem passivos nas práticas interativas de sala de aula.

Em outro relato da entrevista, a professora revelou que na EMMP há silenciamentos instituídos, por exemplo, pela relação conflituosa entre ela e os alunos, ou seja, no contexto escolar também ocorrem alguns silêncios que fogem à instituição hierárquica de poder, vejamos:

Excerto 04 – entrevista semiestruturada

01 Mulher Maravilha: /.../ então eu já tive um momento, por exemplo, que eu não gosto, quando eu faço uma
02 correção, eu faço junto com o aluno, o aluno havia escrito um poema... e eu olhei, tinha um erro ali, de
03 grafia, num é que tinha um erro, é só acrescentar uma letrinha ali e eu fui e acrescentei, apaguei a palavrinha,
04 acrescentei ali, /.../ ele não estava antes aqui, /.../ nós já havíamos feito a correção e quando ele reescreveu,
05 ele errou essa palavrinha, então eu tomei a liberdade e arrumei e aí ele veio justamente no dia da apresentação
06 ele veio e eu entreguei o poema pra ele e ele começou a leitura do poema. Menina, quando ele chegou na
07 leitura da palavra, ele “peraí, mexeram aqui, mudaram a palavra, não era essa palavra não”, plena
08 apresentação, em plena apresentação assim, no microfone... e eu? Eu falei fui eu, eu só acrescentei uma letra,
09 “não, não acrescentou não”, e aí começou bem alto pra todo mundo vê, com público, com tudo, aqui no
10 saguão da escola, eu falei eu não fiz isso, **mas eu me calei**, “ah, não fez isso” e começou uma falação, ele
11 não terminou a leitura do poema, veio pro corredor aos berros, nervoso e gritando. Então assim, eu aprendi
12 muito com isto, sabe? Mas eu vim atrás e conversei, eu falei eu num fiz isso, eu eu quero te mostrar, até eu
13 explicar pra ele o que eu havia feito, **então eu fiquei com medo até de de levar um soco, de apanhar, eu**
14 **fiquei com medo assim, do jeito que ele estava, o urro, a agressividade, sabe? Eu achei, pra mim, eu**
15 **achei isso muito difícil, mas aí eu fiquei quieta, eu me senti mal, senti assim humilhada, fiquei, né?**

Na busca pela percepção holística de como as práticas pedagógicas no ensino/aprendizagem de língua portuguesa se constituem na EMMP, o relato da professora em relação ao silenciamento demonstrou uma outra relação de poder, resultado de uma inversão hierárquica, visto que a docente se viu refém da violência verbal do aluno (linhas 01 a 08), o que converteu em sentimento de medo e humilhação da docente (linhas 13 a 15, em negrito). É relevante perceber, nesse relato interativo, que a reação do estudante derivou de rejeição à correção, em seu texto, realizada pela professora (linhas 07 a 10).

Amossy (2017, p. 34) destaca que conflitos compõem *todos os sistemas sociais*, uma vez que os atores sociais se associam a diversos grupos que possuem *valores antagônicos* nos enfrentamentos pela *apropriação de recursos limitados e luta pelo poder*.

A interação relatada pela professora, conforme a autora (2017, p. 199), configura confronto verbal típico das relações polêmicas de instâncias públicas em que *a dicotomização e a polarização* são reveladas *pelo jogo de réplicas em que cada resposta é uma reação direta ao que o outro acaba de dizer*, e permite-nos observar que nas práticas de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa, na EMMP, ocorre inversões hierárquicas na medida em que a força da violência verbal, por parte do aluno, acarreta o silenciamento da docente (linha 10, em negrito).

Podemos observar que a reação exagerada do aluno, no excerto **04**, transgrediu as regras de polidez e ameaçou a face⁵ da professora, mas, sobretudo, o desrespeito a essas regras impossibilitou o aluno de ouvir e considerar os argumentos da professora, atingindo a própria imagem do aluno.

As ações do aluno, embora em um primeiro momento tenham se apresentado como desarrazoadas, refletem, sobretudo, o desconhecimento do estudante com a intenção didática, pois, o conflito constituiu-se da falta de compreensão de que os discentes para galgarem os degraus sociais, no ambiente de exclusão em que vivem, precisam acrescentar ao seus repertórios linguísticos o domínio normativo que lhes permita, por exemplo, maior mobilidade nos cenários de trabalho formal e , para isso, a professora necessita corrigir alguns desvios dessa norma linguística, visto que para a cultura letrada em que se inserem, o conhecimento e a habilidade com a norma de prestígio são reverenciados, pois envolvem a mobilização de densa teia de valores que predizem modos de ser, de agir, de pensar e, evidentemente, de dizer – tanto em conformidade com os gêneros discursivos, segundo Bakhtin ([1979] 1997), quanto em

⁵Brown & Levinson (1987, p. 63) conceituaram “face” como a *imagem pública que cada membro (da interação) deseja reivindicar para si mesmo*.

relação ao uso de determinadas construções léxico-gramaticais que ocupam, no coletivo imaginário social, posição de superioridade.

1.4. Poder disciplinar no discurso educacional

Para iniciar a explanação sobre poder disciplinar, ressaltamos que poder aqui deve ser compreendido como propriedade inerente às práticas sociais, em processos pedagógicos interativos, por meio de ações observáveis, concretas ou latentes dos interagentes, podendo ser representado por uma pessoa ou um grupo, quando o resultado da interação for moldar as ações dos atores sociais por meio de recursos de vigilância e punição escolar durante todo o período das práticas pedagógicas. Assim, convocamos os ensinamentos de Foucault (1987) para evidenciar que, na Modernidade, nova forma de poder se iniciou: o poder disciplinar.

Contudo, a configuração de sociedade disciplinar, bem como o exercício desse poder, não aconteceu repentinamente, uma vez que surgiu de construção social e histórica, dos discursos de reforma e de reorganização do sistema judiciário e penal em diferentes países da Europa e do mundo.

Para o autor (1987), o poder disciplinar sempre recorre a métodos que permitem controlar o corpo do cidadão por meio de exercícios de domínio de tempo, de espaço, de gestos e atitudes com a finalidade de moldar corpos submissos e dóceis, estabelecendo relações entre docilidade e utilidade por meio de técnicas de adestramento social: *é [...] um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou [...] adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo.* (FOUCAULT, (1987, p. 195). Assim, a disciplina surge como recurso de controle por meio do poder das normas: o tempo é quantificado, o espaço é delimitado e o corpo do sujeito é disciplinado, harmonizando-se ao movimento social, sendo que essa nova anatomia política de poder disciplinar se manifesta, primeiramente, em escolas, hospitais, quartéis e, progressivamente, estende-se a outras instituições, posicionando os atores sociais no espaço pela aplicação de técnicas como fila e clausura.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (1987, p. 169) descreve *o princípio da localização ou do quadriculamento* como conjunto de técnicas que permitem maior observação, vigilância e controle dos cidadãos no espaço físico. Na escola, por exemplo, é possível observar esse princípio pela disposição enfileirada das carteiras nas salas de aula e pela utilização de diários – com a matrícula dos alunos – para informar a presença estudantil ou para registrar o desempenho escolar do aluno.

Assim, fixa-se a trajetória discente no espaço escolar de forma indireta, isto é, a vigilância acontece sem a necessidade de olhar diretamente o sujeito, pois o *quadriculamento* permite controlar a presença/ausência dos alunos, bem como vigiar o comportamento e o rendimento de cada um, garantindo ainda o controle da dinâmica e da rotina pedagógica (entradas e saídas da instituição, cumprimento de atividades, registro de evasão escolar etc.), ou seja, o *quadriculamento* constitui método que permite a observação e a vigilância constantes dos atores sociais envolvidos no ambiente escolar. Segundo esse filósofo ([1987]1999), o *princípio da localização* proporciona a criação de espaço útil para observação docente que possibilita o controle de todos os alunos, simultaneamente, e auxilia no planejamento da aula em relação ao tempo, o que torna possível quantificar as atividades a serem desenvolvidas, bem como elaborar estratégias de vigilância e recompensa.

Todas essas técnicas, na concepção do autor, objetivam garantir a obediência dos discentes, bem como a economia de tempo e de gestos, assegurando o não desperdício de horários, que devem ser inteiramente úteis, uma vez que representam importantes mecanismos do poder disciplinar. Assim, a organização espacial associada ao controle do tempo pedagógico determinam as ações e regulamentam a rotina escolar a fim de disciplinar as ações e a aprendizagem discente.

No contexto desta pesquisa, a EMMP, o espaço da sala de aula é pequeno, com capacidade para, no máximo, dez carteiras, que geralmente se encontram enfileiradas, sendo que a posição da mesa do professor ocupa o espaço à frente das outras. Contudo, essa organização não é fixa, pois em várias atividades, a professora deixa as mesas dos alunos dispostas em círculo. Há, ainda, momentos em que os alunos fazem atividades em duplas e ocasião em que a docente se senta ao lado deles para sanar alguma dúvida ou dificuldade e os estudantes também participam de atividades coletivas, organizadas por outros professores. Nessas atividades sequer há uso de carteiras, uma vez que os alunos se agrupam, sentados em círculo, somente em cadeiras ou no chão. Assim, podemos observar que, embora o *princípio da localização* seja exercido na EMMP, ele não segue os padrões rígidos citados pela teoria de Foucault, sendo o controle, designado como *quadriculamento*, mais presente e atuante, por meio da vigilância imposta pela frequência obrigatória e pela constante avaliação.

Foucault (1987, p. 178) observa que *no bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido*, pois vigilância e controle contínuos resultam na transformação de sujeitos livres em pessoas dóceis e úteis à sociedade.

Contudo, o autor (1987) revela que o exercício de poder só ocorre onde há liberdade em conexão com saberes, pois se assim não fosse, seriam vínculos de obediência, marcados por variadas agressões.

Seguindo essa concepção foucaultiana, a escola foi criada para disciplinar os sujeitos sem o uso de violência, utilizando-se de hábeis mecanismos de convencimento que se apoderam, indiretamente, da consciência e da subjetividade dos envolvidos no processo educacional, com ações alicerçadas sobre a construção cultural que atua nas escolhas, nos desejos e na conduta dos atores sociais.

A dominação pelo poder difere do uso de violência, pois embora, em alguns momentos, o exercício do poder utilize-se de violência, a relação pautada na violência age no sentido de forçar, de submeter os corpos para torná-los passivos, já uma relação de poder se efetiva por meio do consentimento do sujeito, uma vez que é consolidada por sutil convencimento, suspendendo a vontade de resistência do dominado.

Van Dijk (2008) ratifica a teoria foucaultiana ao evidenciar que, diferentemente da utilização de força física, o controle social diário realiza-se sobre a cognição dos sujeitos a serem dominados, teoria do controle indireto das *mentes*, que se estabelece pela omissão de informações ou opiniões fundamentais para que os atores sociais possam elaborar ou desempenhar, com eficiência, suas práticas.

Assim, o autor (2008) salientou que a maior parte do controle social que ocorreu nas sociedades ocidentais se fez pela ação persuasiva dos cérebros, por meio de comunicações discursivas, ou resultaram do medo de sanções estabelecidas pelo grupo dominador quando os seus desejos não foram realizados. Contudo, o autor ressaltou que esse controle mental não constitui exercício de poder pleno, uma vez que ele possui lacunas que permitem aos subjugados projetar alguma liberdade e traçar certa resistência.

Segundo esse ensinamento, a escola tem contribuído, incessantemente, para a formação da cognição dos sujeitos por representar, depois da família, espaço privilegiado de socialização, que influencia, decisivamente, a construção social ao agir sobre as *mentes* dos sujeitos que se encontram sob sua responsabilidade formativa por meio de variadas atitudes disciplinadoras, pois, para Foucault (1987), ao alinhar os estudantes em filas e fazer o controle indireto de suas ações (*quadriculamento*), a escola torna-se parte de rede produtiva e atuante sobre o corpo social, não somente como poder repressivo, mas, sobretudo, como produtora de subjetividade que extrapola o contexto disciplinar da instituição e influencia a formação pessoal do sujeito.

Kant (1996, p. 16), no final do século XVIII, declarava que as crianças eram enviadas à escola não para aprender algo, mas para ficarem sentadas e obedecer a comandos, pois *a falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina.*

Portanto, para o filósofo (1996), o objetivo central da escola moderna era a disciplina, pois ao estabelecer constante enquadramento dos sujeitos e normatizar o tempo, era possível construir atores sociais autocontrolados. Assim, a normatização do tempo na escola estabelece para todos os estudantes que, dentro de um limite temporal, há a necessária construção de aprendizagem, e aqueles que não se enquadram nesse tempo escolar de aprendizagem são responsabilizados pela própria exclusão, uma vez que não se adequaram ao espaço escolar.

No excerto seguinte, a colaboradora, ao refletir sobre a manutenção da disciplina, salientou a existência de ações democráticas na EMMP, visto que a escola organizava, em seu contexto político pedagógico, assembleias semanais destinadas à negociação das normas:

Excerto 05 – entrevista semiestruturada

- 01 **Mulher Maravilha:** Adriane, as assembleias ajudam muito... sabe? Ali nós sempre estamos revendo as
02 regras, as normas da escola, as condutas...
- 03 **Adriane:** negociando?
- 04 **Mulher Maravilha:** sim... negociando, nós estamos ali estudando, sabe? Junto com eles e aí é melhor assim?
05 É melhor como? É melhor assado? Então, sabe?
- 06 **Adriane:** É bem democrático então?
- 07 **Mulher Maravilha:** Sim, bem, eu acredito que seja bem democrático, uma das coisas que aqui na escola,
08 acho que sabe? E a assembleia tem a voz do aluno, tem a vez tudo.
- 09 **Adriane:** e vocês constroem juntos, né?
- 10 **Mulher Maravilha:** construímos juntos
- 11 **Adriane:** bacana

Contudo, ainda que, no contexto desta pesquisa, algumas normas tenham sido negociadas democraticamente, o controle disciplinar se fez presente por meio do *quadriculamento*, isto é, os alunos foram submetidos à vigilância indireta por meio de frequência e avaliações, conforme o excerto seguinte:

Excerto 06 – entrevista semiestruturada

- 01 **Adriane:** mas a a frequência é obrigatória, né?
- 02 **Mulher Maravilha:** sim, a frequência é obrigatória...
- 03 **Adriane:** como é que vocês trabalham a frequência?

- 04 **Mulher Maravilha:** a frequência é obrigatória, né? Ele, ele tem que vim, né? É:: ((olhando para cima))
05 então, Adriane, muitas vezes por isso que ele demora a, demora não, por exemplo, a quinta etapa que ele
06 poderia vencer no semestre, ele acaba vencendo em um ano.
07 **Adriane:** entendi
08 **Mulher Maravilha:** porque você vai juntando, contando, acaba sendo no geral aquela contagem ali tudo,
09 sabe?
10 **Adriane:** tudo que ele produziu
11 **Mulher Maravilha:** é e a gente acaba é, e nós o avaliamos por aquele dia, que ele veio, entendeu? como
12 ele está aqui? por esse dia, eu aprendi assim, que quando...
13 **Adriane:** avaliação diária?
14 **Mulher Maravilha:** diária, tem que ser diária, senão você não consegue.

A professora afirmou fazer avaliações diárias com os estudantes (linhas 11 e 12), todavia, a flexibilidade avaliativa, que permite ao professor ter maior autonomia em suas práticas de avaliação pedagógica, não se revelou suficiente para garantir a celeridade da aprovação, visto que a frequência obrigatória (linha 2) representa punição para o aluno em situação de rua, devido à sua periodicidade escolar sazonal, resultando em duração maior para concluir as etapas do EJA e aumentando vários semestres à etapa em estudo, conforme podemos inferir da construção responsiva da docente (linhas 04 a 07).

Percebemos que o controle social permaneceu subjacente, no contexto da EMMP, à frequência obrigatória, constituindo, na perspectiva foucaultiana, instrumento de regulação social, com a finalidade de moldar os alunos ao sistema vigente, uma vez que o tempo disciplinar da prática pedagógica organiza-se por séries (que se alcançam através de variadas avaliações) em que há conteúdos (com dificuldade crescente para possibilitar a classificação conforme desempenho discente nessas séries) que devem ser desenvolvidos em tempo determinado: bimestral, semestral ou anual.

O acompanhamento diário deve ocorrer durante todo o processo educativo através de atividades que evoluem em complexidade e servem como parâmetro referencial de desenvolvimento e comparação entre os alunos da sala.

Para o êxito desse processo disciplinar, utilizam-se recursos relativamente simples, mas bastante eficientes como a hierarquia docente, a sanção normativa e a avaliação ou, nas palavras de Foucault, o exame: *a punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação – sanção. E é esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção (Ibid, p. 205).*

Para Foucault (1987), as escolas pautam-se por saberes das ciências humanas e clínicas na condução de suas práticas pedagógicas-disciplinares ao reproduzir e reforçar preceitos e

normas; condutas e hábitos. Esses preceitos são inerentes aos eventos sociais, têm origem em variadas instituições e/ou setores sociais e são responsáveis por estabelecer, no ambiente escolar, categorias de normalidade ou anormalidade das condutas dos atores sociais.

Salientamos que normatizar difere de outras modalidades de poder como a tradição ou a lei, pois emprega coerção para assegurar aquilo que é “normal” e, conseqüentemente, exige recursos de coesão para garantir a manutenção da normalidade.

Esses recursos coesivos associam-se, diretamente, com o processo educacional, visto que a norma atua no contexto escolar, simultaneamente, em dois polos: garantir a uniformidade prescritiva com o objetivo de moldar a individualidade e as diferenças pessoais para que sejam úteis à sociedade e, pautado pelo poder disciplinar da norma, surge, nas escolas, o exame, convertido em recurso de controle, com resultados dicotômicos de vitória ou fracasso, que possibilitam qualificar, classificar e punir.

O conceito de exame não se restringe a um jogo de perguntas e respostas, repositório de notas ou classificações estabelecidas pelos cenários do saber, pois, segundo o referido autor ([1987]1999), nas instituições escolares, muitas vezes, o exame constitui forma de *inquérito*, que investiga o saber e a verdade do que é dito pelos educandos, mas o filósofo observa que o exame é processo mais ardiloso do que o inquérito, pois ele normatiza e desenvolve relações de poder, que propiciam novos modelos de saber e de poder, visto que o exame gera conhecimentos sobre o sujeito que a ele retornam como poder normalizador e faz da escola um sistema que se fundamenta, ininterruptamente, pelo exame durante todo processo de ensino que introduz *uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar* (FOUCAULT, (1987, p. 210).

Contudo, nas instituições escolares, o exame *não se contenta em sancionar um aprendizado* (*Ibid*, p. 211), pois não é prática externa e restrita ao final do processo educativo como uma prova, por exemplo, para medir os conhecimentos formais adquiridos, mas um mecanismo interno, essencial e permanente das práticas pedagógicas, que avalia e produz saberes sobre cada gesto e cada ação dos atores sociais. Esses saberes convertem-se em poder por meio de registros escritos e de acumulação documentária, que constituem os atores sociais em objetos descritíveis e analisáveis, possibilitando medir quanta submissão e domesticação já foram incorporadas pelos estudantes em sala de aula, ou na rotina de estudos em casa, através de atividades avaliativas e individuais, registradas diariamente.

Assim, o exame converte-se em exercício de poder disciplinar por meio de vigilância ininterrupta do saber, transformando escolas em observatórios políticos, uma vez que elas

mantêm o conhecimento, o arquivo e a normatização incessantes sobre os estudantes com o auxílio de orientadores educacionais, professores etc. Na escola, observa-se e anota-se tudo da vida escolar dos estudantes através de frequências e avaliações. Essas práticas obrigam e conduzem, indiretamente, os esforços dos educandos, pois eles sabem que são vigiados.

Dessa forma, a escola disciplinadora também serve como espaço útil ao capitalismo, pois dá início à adaptação dos corpos aos aparelhos de produção e aos processos econômicos, pois, a partir das estratégias disciplinares, a escola revela-se o cenário onde as dicotomias aprovação/reprovação, sucesso/fracasso conduzem as práticas pedagógicas e a construção possível de conhecimento, colaborando para formação de subjetividade adaptável às exigências sociais, auxiliando e complementando iniciativas, campanhas e programas político-governamentais destinados a determinados segmentos sociais.

No contexto desta pesquisa, buscamos investigar que força disciplinar, produto da ideologia social, exerce influência sobre a mente da professora-colaboradora, – agente de propagação desses princípios pela força do vínculo institucional –, e encontramos respostas nos estudos teóricos de Foucault e Van Dijk.

1.5. Pragmática educacional: a cidadania constituída pelas práticas interacionais

Compreender o processo de construção de cidadania em práticas interativas, no contexto educacional, pressupõe assumir que esta pesquisa se compromete, fundamentalmente, com questões situadas, com o sentido atribuído à linguagem em uso e, por isso, faz-se necessário discorrer sobre a importância contextual na produção interativa.

Considerar a linguagem em uso, na perspectiva do cenário onde a interação acontece, representa o reconhecimento de que os ambientes autorizam determinadas produções linguísticas, validando-as e, sobretudo, defendendo que os enunciados não são meras materializações de comunicação, mas um agir sobre o outro, ou seja, é trazer para o estudo a perspectiva pragmática da língua.

Segundo Armengaud ([1942]2006, p. 28), a linguagem a partir de Pierce, pioneiro dos estudos pragmáticos, volta a se orientar pelo *paradigma da comunicabilidade*, e o sentido passa a ser compreendido em *função do uso*.

Esses novos padrões serviram de orientação aos filósofos Wittgenstein e Cassirer: o primeiro na demonstração da efetiva influência que interlocutores exercem entre si durante as interações e o segundo, no estabelecimento das formas simbólicas e dos fundamentos da vida cultural.

Nessa perspectiva de consideração da língua em uso, os estudos do filósofo Wittgenstein (1999) apresentaram importantes contribuições para a linguística do século XX ao acrescentar a dimensão social à tese dos jogos de linguagem.

Em sua obra *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein renovou a própria perspectiva linguística ao refutar seu anterior posicionamento de tradição filosófica positivista, que buscava estabelecer relações lógicas entre pensamento e linguagem para a representação de mundo, e adotar nova concepção que revelava complexa relação entre linguagem e significado, já que esse não mais deveria ser entendido como algo fixo e determinado, ou propriedade inerente à palavra, mas, sobretudo, deveria ser compreendido como algo que assumia sentidos diversos em contextos diferentes e com objetivos específicos: *pode-se, para uma grande classe de casos de utilização da palavra “significação” – se não para todos os casos de sua utilização, explicá-la assim: a significação de uma palavra é seu uso na linguagem* (WITTGENSTEIN, 1999, p. 43). Dessa forma, o significado adquiria nova dimensão, pois passava a ser transformado pelo contexto de enunciação e pelo propósito de uso; assim também o propósito de descrever a realidade do mundo deslocava-se para a concepção de que a linguagem era uma forma de ação, determinada por seus usuários, para realização de objetivos específicos, em variadas situações, tais como realizar um pedido, fazer uma saudação, um julgamento ou um agradecimento, dar uma ordem etc.

Essa nova percepção, conforme Armengaud ([1942]2006), reorientou os estudos linguísticos para os interlocutores e estabeleceu que as pressuposições, as crenças, as expectativas, as intenções (acionadas discursivamente), bem como o repertório enciclopédico e cultural dos interagentes passavam a ser de conhecimento comum em processo interativo e eram responsáveis pela construção de pertencimento identitário.

Assim, por meio de negociação de diferentes opiniões e argumentos, cabia aos interlocutores contestarem/decidirem pela refutação ou acolhimento dos fundamentos apresentados, associando-se, ou não, àquele ponto de vista, como proposto por Habermas (1984), na *teoria da ação comunicativa*, a saber, o consenso construído na interação dos sujeitos passava a ser fruto de elaboração intersubjetiva, que tinha por finalidade alcançar o entendimento e validar opiniões e normas.

Armengaud ([1942]2006, pp. 129-35) destaca ainda que vários teóricos dos estudos pragmáticos, como H. Parret, Francis Jacques, Apel, entre outros, foram inspirados pelo modelo de comunicabilidade wittgensteiniano, que introduziu, por meio da obra *Investigações Filosóficas*, nova percepção para a construção de sentido, pois esse passou a se inserir na

relação sujeito-linguagem-objeto⁶ e fundamentou a concepção de mundo nos domínios da linguagem ao situar e socializar o sujeito como membro de determinada comunidade de práticas linguísticas em que o sentido comunicativo era estabelecido intersubjetivamente, alicerçado por condições políticas, sociais, psicológicas, entre outras, que possibilitavam interpretar, pragmaticamente, as funções referenciais e semânticas dos enunciados.

Dessa forma, a nova perspectiva teórica de Wittgenstein apresentou o conceito de *jogos de linguagem* e as diversas situações de uso da língua passaram a representar um jogo em que as palavras assumiam novos significados arbitrados por regras convencionadas socialmente, construídas no/pelo contexto, a cada nova partida.

Essas regras, segundo Wittgenstein (1999, p. 48), podem auxiliar no ensino do jogo àqueles que aprendem uma língua, assim como para o exercício desse aprendizado nos diversos contextos de uso, porém, adverte que não há catálogo de regras a ser indicado, pois elas são aprendidas ao observar como os outros jogam, ou seja, dizemos que se joga segundo esta ou aquela regra, porque certo observador pode facilmente identificá-las nas *práxis* do jogo, como uma lei natural a qual as jogadas seguem, na observação do sentido e da interpretação compartilhados em situação real de uso, não havendo, portanto, a possibilidade de se determinar um sentido apenas pelo significado abstrato da palavra isolada.

A nova perspectiva apresentada por Wittgenstein (*Ibid*, p. 93) apontou que os jogos de linguagem são estabelecidos por convenções coletivas e, dessa forma, não podem ser jogados individualmente, pois não são criados por uma única pessoa, ou seja, os jogos de linguagem ocorrem por regras estabelecidas socialmente e, portanto, o sentido das palavras não é dado *a priori*, mas definido contextualmente, onde os jogos de linguagem se desenvolvem. Assim, o referido filósofo, ao propor a teoria dos jogos de linguagem, observou que a tentativa de sistematizar as regras, corresponderia a subtrair o potencial de complexidade da linguagem e abandonar seu aspecto mais característico: a variação.

De certa forma, Wittgenstein indica a impossibilidade de tratar o que é totalmente heterogêneo de modo homogêneo e sistemático, porém, o filósofo não vê isso como problema, mas como o que deve ser levado em conta na análise linguística de um ponto de vista mais filosófico, ou seja, o impedimento de sistematização linguística não deve ser considerado como dificuldade ou limitação, pois não constitui objetivo filosófico definir as regras do jogo, mas jogá-lo:

⁶ Na relação sujeito-linguagem-objeto, objeto deve ser compreendido como conhecimento.

“Não é jogo algum, se houver uma vagueza nas regras”. – Mas então não é jogo algum? – “Sim, talvez você vá chamá-lo de jogo, mas em todo o caso não é um jogo perfeito”. Isto é, ele está então impuro, mas interesse-me por aquilo que aqui se tornou impuro. – Mas quero dizer: compreendemos mal o papel que o ideal desempenha no nosso modo de expressão. Isto é, também nós o chamaríamos de jogo, apenas estamos cegos pelo ideal e por isso não vemos claramente o emprego efetivo da palavra “jogo”. (WITTGENSTEIN, *Ibid*, p. 63)

Portanto, pode-se afirmar que, em consonância com Wittgenstein, entender as regras é compreender as práticas interativas em determinado contexto e, para isso, é necessário compreendê-las como fenômeno dinâmico e compartilhado que se aprende, e não como aplicação estática.

No prosseguimento da inserção do sujeito nos estudos linguísticos, segundo Guimarães (1995, p. 37), a filosofia analítica, que estabeleceu a linguagem como ação, gerou a teoria dos atos de fala, de Austin, que concebia o uso e a compreensão da linguagem natural como atos de dizer algo que poderia obter sucesso e felicidade em sua realização e não como, simplesmente, proposições que possuíam valor de verdade ou falsidade, como eram apresentadas por teóricos como Frege, Russell e Moore no princípio do século XX, com os estudos de lógica da filosofia da linguagem.

Em sua primeira conferência, Austin (1990, pp. 20-5) propôs distinção entre proferimentos constataivos e proferimentos performativos, isto é, o filósofo diferenciou o uso de sentenças destinadas a descrever fatos, objetos ou eventos de sentenças que são usadas para praticar (*to perform*) uma ação. Essa diferenciação, inicialmente, foi relevante, por exemplo, na tentativa de compreender a natureza de certos enunciados pelos quais concretizamos promessas, batismos, formulação de contratos, apostas etc.

No prosseguimento à análise das diferentes características dos constataivos e dos performativos, Austin (1990) observou que um performativo não se sujeitava à averiguação de veracidade, visto não exercer função de descrever ou relatar e devia, portanto, ser avaliado em bem ou em malsucedido conforme a realização de suas circunstâncias e consequências.

Contudo, o filósofo britânico percebeu que a classificação dicotômica era insuficiente, visto que se percebia força performativa nos atos constataivos que poderiam, também, ser bem ou malsucedidos, assim como era possível aos performativos relatar, em certos eventos, se o ato ocorreu ou não, tornando-os suscetíveis à constatação de verdadeiro ou falso.

Diante desses novos dados, expandiu-se à linguagem, a concepção de uso performativo e ao uso linguístico como forma de ação atribuiu-se três dimensões articuladas: *atos locucionário, ilocucionário e perlocucionário*. (AUSTIN, *Ibid*, pp. 85-91)

Dessa forma, a teoria dos atos de fala transformou o paradigma descritivo da linguagem e estabeleceu que a menor unidade da comunicação humana era a realização de uma ação. A força ilocucionária dos atos assumiu, assim, papel relevante para os estudos pragmáticos, uma vez que ela ultrapassava o mero significado da frase e vinculava-se diretamente às interações, nas relações que expressavam autoridade, cooperação, questionamento etc.

Austin (1990, p. 30), em suas reflexões, observou que para o ato performativo ter êxito, em suas palavras, para que fosse *feliz*, eram necessárias *circunstâncias adequadas* a sua realização.

Dessa forma, além do proferimento das palavras, deve haver a combinação de locutor autorizado com as convenções sociais adequadas, em seus variados níveis de formalidade. A realização dessas circunstâncias determinaria o sucesso ou o fracasso da tentativa de realização do ato.

Novamente, observa-se, a conexão dos estudos sociopragmáticos com a teoria dos atos de fala, visto que convenções são definições socialmente construídas, uma vez que os interagentes se utilizam de regras, normas e procedimentos autorizados pelo contexto, que, comumente, determinam as *circunstâncias adequadas* à realização dos atos.

As convenções estão presentes em toda interação, ainda que implicitamente, por isso qualquer violação que ocorra na pragmática de certo uso linguístico torna-se evidente para os interlocutores e, segundo o referido autor (1990), transgredir quaisquer das regras impostas à execução de ato performativo explícito, como violar ou romper com as convenções, resultaria em realização de atos malogrados ou, conforme a doutrina da infelicidade, em atos infelizes.

Embora a contribuição de Austin para os estudos linguísticos tenha sido muito relevante, é preciso ressaltar que a Teoria dos Atos de Fala, isoladamente, não conseguia analisar, em profundidade, elementos implícitos, atos indiretos, influências exercidas sobre a ação do interlocutor, como persuasão e manipulação, preconceitos, ironias, entre outros, que embora não sejam explícitos, possuem força ilocucionária determinante de efeitos e consequências.

Assim, ao perceber a necessidade de método de análise que explicitasse os implícitos da linguagem, Searle apresentou conceito de *ato de fala indireto*:

[...] em atos de fala indiretos, o falante comunica ao ouvinte mais do que realmente diz, contando com a informação de base linguística e não linguística, que compartilhariam, e também com as capacidades gerais de racionalidade e inferência que teria o ouvinte. Para ser mais específico, o aparato necessário para explicar a parte indireta dos atos de fala indiretos inclui uma teoria dos atos e fala, alguns princípios gerais de conversação cooperativa (alguns dos quais foram discutidos por Grice (1975)) [...] (SEARLE 1995, p. 50)

Assim, dos estudos voltados à compreensão dos implícitos, dos atos indiretos, surgiram a apropriação teórica dos atos de fala pela Pragmática ampliando, dessa forma, as possibilidades de revelar os implícitos por meio dos elementos contextuais que se fazem essenciais para a compreensão do não dito, dos pressupostos, das inferências, das interpretações possíveis etc.

Portanto, a compreensão do uso e do sentido linguístico compartilhados constituiu-se como essencial à análise da concepção de cidadania dos atores sociais envolvidos neste estudo, bem como para perceber se/como a influência institucional era concretizada por meio dessa concepção, ajudando, ou não, estudantes em situação de rua a construírem práticas voltadas ao exercício da cidadania, uma vez que o uso real da língua, moldado pelo contexto situado, permite-nos alcançar a dimensão inferencial dos enunciados e interpretar os sentidos construídos.

Armengaud ([1942]2006, p. 81) observou que o contexto situacional ou pragmático não se limitava ao espaço físico, visto ser ele também permeado pela cultura, com reconhecimento social e revelando variadas finalidades, entre elas, a de se encarregar do inerente sentido partilhado pelos atores sociais de dada sociedade, visto que *as práticas discursivas se inserem em situações definidas às vezes tacitamente, às vezes por proclamação específica*.

Nas aulas de português, na EMMP, o agir performativo das interações, ainda que seja negociado, centra-se na autoridade da professora, uma vez que, naquele cenário, ela é a locutora autorizada a conduzir as sequências pedagógicas na construção do conhecimento, conforme podemos conferir no excerto a seguir:

Aula 10 – Excerto 01

- 01 **Mulher Maravilha:** é, mas o que que vocês acham que que diferenciou a primeira vez que eu li desta
02 agora?
- 03 **Wolverine:** ah, agora tive, teve até agora uma vírgula, né? teve uns pon/ umas coisinhas, que na primeira
04 não tinha não, foi muito...
- 05 **Mulher Maravilha:** teve uma entonação diferente? a professora colocou alguma entonação diferente?
06 **Thor:** sim
- 07 **Mulher Maravilha:** ah...
- 08 **Gambit:** interpretou, interpretou que fala, né? Interpretação
- 09 **Mulher Maravilha:** ah, interpretei e teve alguma pergunta quando eu fiz aqui? teve perguntas, teve
10 respostas?
- 11 **Thor:** teve, teve
- 12 **Mulher Maravilha:** ah, então foi melhor o entendimento dessa maneira que eu li agora?
- 13 **Thor:** foi
- 14 **Mulher Maravilha:** e o que vocês acham que ajudou essa minha leitura, com essa minha leitura desse
15 jeito? Foi minha respiração...
- 16 **Gambit:** calma, né?
- 17 **Mulher Maravilha:** ah:: calma, respiração, postura, o que vocês acham? O que ajudou pra que entendesse?

18	Gambit: calma, né? com calma
19	Mulher Maravilha: calma pra ler?
20	Gambit: é calma pra ler
21	Thor: é a pontuação?
22	Mulher Maravilha: a pontuação? Hãhã uma pontuação...

Observamos que, no contexto pesquisado, as práticas discursivas, em sua maioria, constituem-se tacitamente, fundamentadas no papel que cada ator social desempenha na escola.

Assim, determinados atos só concretizam seus efeitos quando realizados pelo interagente que possui autoridade para enunciá-los, isto é, o contexto situacional institucionaliza *os papéis ilocucionários* e determina o encadeamento interacional, visto que um ato de fala proferido pelo docente, geralmente, propõe as sequências interativas, bem como é responsável por determinados efeitos na interações como, por exemplo, os esforços discentes para responder, acertadamente, às perguntas da professora no excerto **01**, referente à aula 10.

Marcuschi (2007, p. 82) declara que todo sentido é contextualmente situado, isto é, o sentido constitui construção de atores sociais vinculados a dado cenário como podemos observar no excerto 0 em discussão, no qual a professora constrói, interativamente, a importância da pontuação para leitura textual.

Ressaltamos que, conforme Marcuschi (2007), pesquisas com orientação situada não têm responsabilidade fora de seu contexto, porque qualquer mudança de cenário, ainda que mínima, como eliminação ou acréscimo de algum elemento, gera outro contexto com características singulares.

Por isso, ressaltamos que o estudo do contexto nesta pesquisa circunscreve-se à descrição das ações interativas dos colaboradores na EMMP, não assumindo nenhum compromisso de se estender como modelo a outras situações investigativas, ainda que similares, pois os dados gerados objetivam descrever tão somente as relações reveladas pelos sujeitos da pesquisa, em espaço, interação e tempo singulares, com regras negociadas e partilhadas, bem como reflexões discursivas e finalidades inerentes aos participantes na situação compartilhada, pois firma as análises coparticipativas na reflexão sobre as ações ocorridas durante as gravações interativas e procura reconstituir o sentido para as práticas cidadãs que se construiu na interação dos colaboradores no específico contexto escolar de alunos em situação de rua.

Van Dijk (2008, pp. 84-5) evidencia que a análise de um contexto específico é possível devido à visão global das estruturas sociais e enfatiza a relevância de se ter conhecimento prévio, pois através desse cenário maior, torna-se possível analisar as relações do interlocutor com o enunciado e as relações construídas durante a interação.

Dessa maneira, é inegável que a concepção de cidadania dos alunos em situação de rua, participantes deste estudo, refletirá influências deste cenário maior, que se manifesta pela voz institucional impressa nos documentos oficiais como, por exemplo, a Constituição Federal do Brasil e o Currículo em Movimento, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, bem como pelas interações nas práticas educacionais que se vinculam às determinações do cronograma escolar de ensino de português, moldando-se às especificidades individuais dos discentes, uma vez que eles apresentam necessidades sociais básicas como moradia, alimentação, emprego etc.

1.6. Polidez e afetividade em sala de aula: estratégias pedagógicas

As ideias de Goffman (1967) referentes à face/imagem, durante os processos interativos, auxiliaram Brown & Levinson (1987) a desenvolverem os princípios básicos sobre a teoria da polidez.

Brown & Levinson (1987, pp. 66-75) definem face positiva/polidez positiva e face negativa/polidez negativa, estabelecendo as seguintes relações entre elas:

- (1) Face/Polidez: a face tem por definição a imagem pública que cada membro requer para si mesmo, e polidez está relacionada ao respeito a essa imagem.
- (2) Face positiva/Polidez positiva: a face positiva representa a autoimagem ou personalidade requerida pelos interagentes. Já polidez positiva relaciona-se à atitude de respeito à autoimagem do interagente, procurando recebê-lo como membro do grupo e como pessoa a quem se deve preservar a *face*.
- (3) Face negativa/Polidez negativa: a face negativa consiste em demarcar fronteiras de preservação pessoal, buscando liberdade de ação e distância de imposições. Atitude de polidez negativa consiste em interferências que limitem a liberdade do interagente.

Desse modo, a teoria da polidez, também designada como *teoria das faces*, na perspectiva positiva, revela os valores que os sujeitos atribuem à sua imagem, à maneira como se veem nos contextos sociais e a forma como querem ser vistos pelos outros atores sociais. (GOFFMAN, 2006, p. 299).

Contudo, ao investigarmos os recursos utilizados pelos interagentes para a valorização das faces, observados à luz de formas específicas de expressividade linguística, no contexto situado desta pesquisa, percebemos que esses recursos ultrapassam a dimensão teórica da polidez e alcançam o patamar de estratégias de afetividade.

Assim, ao considerar que os atores sociais deste estudo empregavam a língua para expressar seu modo de vida e experiência com o mundo, compreendemos o sentido da afetividade linguística como mecanismo intencional dos interlocutores, ou seja, o uso do estilo informal, a proximidade e o envolvimento no jogo interlocutivo, nesse contexto, revelaram-se, nas interações dos colaboradores, como marcas afetivas (não apenas polidas).

Desse modo, consideramos a expansão de domínio subjetivo da afetividade para construção linguística-intersubjetiva dos sujeitos, nas inter-relações dos processos pedagógicos, como finalidade estratégica-discursiva, principalmente da professora, de recorrer à emoção para conseguir o engajamento dos estudantes nas atividades de sala de aula, aprimorando os processos de ensino e de aprendizagem.

Todavia, as marcas de afetividade não excluem os princípios da polidez, no contexto pesquisado, uma vez que se fez presente nas estratégias interativas de preservação de face utilizadas pelos alunos durante suas interações em grupo focal, bem como entre os interagentes em atividade de sala de aula, durante práticas voltadas à construção de conhecimentos.

Pragmaticamente, a polidez manifesta-se pelo uso de expressões que mitigam a autoridade imperativa no discurso do locutor, objetivando a manutenção da harmonia nas interações sociais, assim como a preservação da cooperação e da motivação dos interagentes nas conversações face a face, conforme ensinamentos de Grice ([1975]2006).

Entretanto, no contexto educativo desta pesquisa, várias interações da professora com os alunos revelaram que às estratégias discursivas de polidez atingiam outra perspectiva, pois às ações polidas se acrescentavam recursos linguísticos que se inseriam na dimensão da afetividade, visto que, conforme Armengaud ([1942]2006, p. 31), a linguagem comum, utilizada nas relações cotidianas, encontra-se subordinada a pressões de interlocução, que se estabelecem pelo anseio de convencer, de emocionar ou de despertar o interesse do interlocutor e, para tentar alcançar esse objetivo, recorre-se às leis da retórica e da afetividade.

Amossy (2017, p. 19) aponta que a retórica argumentativa, de herança aristotélica, buscava a deliberação nos debates voltados aos cidadãos da *polis* e presumia que variadas respostas, mesmo as contraditórias, compunham a pluralidade de pontos de vista relativos à cidade, portanto, o dissenso era bem-vindo e devia ser respeitado como *motor incontestado da democracia*.

Vejam a estratégia afetiva, na interação da professora com os alunos, para construir, conjuntamente, o sentido do texto lido com a finalidade de introduzir revisão de tipologia textual estudada:

Aula 10 – Excerto 02

- 01** **Mulher Maravilha:** vem cá, senta mais pra cá, Thor. Então meninos olha que legal, vocês fizeram uma
- 02** interpretação e colocaram a maneira de vocês, não foi? Mas o que ficou divertido... o que vocês acharam
- 03** divertido?
- 04** **Thor:** ((rindo)) o improviso

- 05 **Mulher Maravilha:** o improviso, é? Mas vocês mantiveram mantiveram? a essência do texto?
- 06 **Wolverine:** O base foi aí do texto, né? a base, mas aí...
- 07 **Mulher Maravilha:** isto, mas as palavras vocês, né?
- 08 **Wolverine:** é, porque uma boa peça se cria alguma coisinha, né? Os atores igual nós assim, né? Cê sabe,
- 09 né? Eu improviso na hora mesmo.
- 10 **Mulher Maravilha:** claro
- 11 **Thor:** ia ser legal mesmo, bem ensaiadinho
- 12 **Mulher Maravilha:** se fosse bem ensaiadinho, né?
- 13 **Thor:** bem ensaiadinho
- 14 **Mulher Maravilha:** mas não precisa colocar essas palavras idênticas que estão aqui, né? ((aponta para o
- 15 texto))
- 16 **Thor:** mas o contexto sim, deram informação, ficou bem claro.
- 17 **Mulher Maravilha:** ah, o contexto da informação ficou bem claro, né? Legal isso, pelo menos vocês
- 18 entenderam a história.
- 19 **Thor:** negócio de fofoca
- 20 **Mulher Maravilha:** isso, negócio de fofoca, agora vem cá como que foi assim a interpretação de vocês?
- 21 Com relação ao que vocês acharam?
- 22 **Wolverine:** Ah, professora, pra mim, a minha foi muito bom, ó
- 23 **Mulher Maravilha:** é? ((risos)) Por que você deu assim aquela aquela ênfase nas palavras? Deu uma
- 24 entonação? O que que você achou?
- 25 **Wolverine:** até a plateia aplaudiu foi de pé a plateia, pediu bis
- 26 **Thor:** o desfecho foi bom
- 27 **Mulher Maravilha:** o desfecho foi bom? Hum... entendi. Então quer dizer que você já falou em desfecho,
- 28 então esse texto é uma pequena o quê? O que você lembra disso? Desfecho faz parte de qual qual tipologia
- 29 textual que nós estávamos trabalhando? Quem lembra?
- 30 **Thor:** narrativa?
- 31 **Mulher Maravilha:** isso, uma narrativa, uma narração, uma pequena narração, não é isso?

Observamos, logo no início do excerto **02**, referente à aula 10, que a professora utilizava algumas ações afetivas com os alunos para dar início à construção de ensino e aprendizagem, tais como solicitar que um dos alunos se sentasse mais próximo dela e dos demais interagentes; designar estudantes adultos como “meninos”, linha 01; bem como introduzir pergunta apreciativa sobre o texto lido, que remetia ao campo semântico do sentir “o que vocês acharam divertido?”, linhas 02 e 03, uma vez que ao solicitar que os estudantes fizessem apreciação do que fora divertido na atividade pedagógica, convocava para o contexto o campo da percepção de emoções.

Estratégias afetivas revelaram-se na ratificação da fala do aluno sobre o próprio talento de improvisar durante a encenação do texto (linhas 08 a 10) valorizando a participação dos

estudantes na atividade proposta, e no uso repetido e ratificador do diminutivo “ensaiadinho”, linhas 11 a 13. Era recorrente, ainda, como estratégia didática da professora, a autoavaliação da participação dos alunos, linhas 20 a 24, e, entre recursos verbais e não verbais de vínculo afetivo, destacamos, ainda, sinais vocais de escuta atenta “Hum”, na linha 27.

Na colaboração que se estabeleceu ao longo da sequência interativa neste excerto, vimos a professora e os alunos completando os enunciados uns dos outros por meio do recurso da repetição do que fora dito pelo locutor, revelando-nos que o sentido das inferências geradas estava sendo compreendido devido o envolvimento entre os interlocutores, conforme Tannen (1989, pp. 01-33).

Vigotsky ([1947]2002, p. 148-9), ao contrário dos estudos tradicionais, que desassociavam aspectos intelectuais e afetivos, ensinava que as dimensões afetiva e cognitiva são indivisíveis, visto que o pensamento ocorria da associação entre afeto, emoção, interesses, inclinações e necessidades e, portanto, a compreensão do pensamento humano só era atingida quando se concebiam os aspectos afetivo e volitivo da mente, uma vez que *o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções*. Sendo que, para cada pensamento, *há uma tendência volitiva-afetiva, que detém a resposta ao derradeiro porquê da análise do pensamento*.

Dessa forma, observamos que toda proposta no sentido de limitar o processo educacional ao mecanicismo cognitivo da transmissão de conteúdos deve ser recusada, pois a escola necessita estimular a criatividade e a afetividade, enfatizando que as diferenças compõem a pluralidade da atual sociedade brasileira para facultar a construção de valores éticos essenciais ao exercício pleno da cidadania.

Teixeira (2010, p. 37) agregou sua leitura pragmática do processo pedagógico ao pensamento de Dewey, e observa que *a educação é o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras*. Assim, o pedagogo salientou que a educação ocorria pela participação social e interativa, com a finalidade contínua de reorganizar, reconstruir e transformar a vida em sociedade, pois, ainda que no percurso educacional a escola perpetue aspectos ideológicos da classe dominante, na interação diária entre professores e alunos, busca-se construir saberes destinados a ressaltar a singularidade discente na participação coletiva de modificar a si próprio e ao contexto circundante.

Nessa perspectiva interativa de transformar a sociedade, o processo que rege o fazer pedagógico pela junção afetivo-cognitivo proporcionaria o desenvolvimento integral dos

educandos, decorrente da relação wittgensteiniana sujeito-linguagem/conhecimento-sujeitos, visto que a possibilidade de integrar afetividade e cognição permitiria alcançar níveis cada vez mais complexos da integralidade do ser humano, visto que o sujeito integral é o resultado de emoções, de atitudes, de pontos de vista e juízos de valor construídos em atividades comunicativas, no dialogismo entre a cognição, que atua para objetivar o saber; e a afetividade, que atua para singularizar o sujeito e significar o conhecimento.

O termo afetividade, linguisticamente, nesta pesquisa, deve ser compreendido como manifestações de expressividade da língua que englobam aspectos linguísticos, paralinguísticos e extralinguísticos no desempenho das funções emotiva e apelativa da linguagem que, nas ações interativas dos atores sociais, exercem, entre outras funções estratégicas, a preservação da harmonia na condução das práticas pedagógicas.

As concepções pedagógicas reveladas pela professora-colaboradora centram-se na afetividade, tanto nas atividades de aula quanto nos relatos da entrevista semiestruturada, como recurso que ativa a emoção e o interesse dos interlocutores, conforme excerto seguinte:

Excerto 07 – entrevista semiestruturada

01 **Adriane:** nesta escola aqui, qual, qual a função primordial desta escola?

02 **Mulher Maravilha:** acho que é a **acolhida** do ser humano, é a acolhida, primeiro você acolher, sabe? A
03 nossa diretora, a ((omissão do nome)) fala muito bem nisso, esse **acolhimento**, acho que a primeira atitude
04 pedagógica na sua vida, como ser humano, é o acolhimento ((durante a explanação, os braços em forma
05 de círculo vão em direção ao seu corpo por várias vezes)) e aí **se você consegue chegar nessa pessoa,**
06 **você consegue fazer muitas outras coisas assim que você queira, se é, por exemplo, passar um**
07 **determinado conteúdo**, você vai conseguir muito mais, porque ele já **sentiu assim a, o aconchego**, que
08 você está se importando com ele. Então eu acho que o acolhimento é o primeiro de tudo, é você **olhar e**
09 **sentir assim, abraçá-lo, do jeito que ele vir, se está sujo, se está fedendo**, sabe? É **acolher de verdade**,
10 não é frescura não, é acolher, **seja bem-vindo, vem aqui, entra aqui, conversar**, é o acolhimento,
11 primeira coisa é o acolhimento, depois vem o **diálogo**.

Na concepção da docente, o acolhimento estudantil revelou-se como ação essencial em suas práticas pedagógicas, tanto na proxêmica do abraço (linha 09, negrito), ainda que a situação de rua não propicie aos alunos oportunidade de adequada higienização corporal, quanto na disposição para a conversa amigável, para o diálogo (linhas 10 e 11, negrito).

Assim, pedagogicamente, observamos que a afetividade se apresenta como capacidade de afetar; e, para os estudos interativos desta pesquisa, deve ser vista como processo dialógico: quem afeta, também é afetado, uma vez que, no exercício interativo-pedagógico mediado, a afetividade representa facilitador das relações entre os colaboradores, pois ela auxilia a

prevalência da confiança, do respeito e da autoestima, fatores que, entre outras finalidades, proporcionariam, aos discentes, o prazer de frequentar a escola, possibilitando o trabalho de ensino/aprendizagem, conforme linhas 05 a 07, em negrito.

Em uma das interações em sala de aula, a professora elegeu a leitura de um texto para que, posteriormente, os alunos pudessem representá-lo. Objetivava, ainda, usar a leitura para iniciar o estudo da pontuação na construção do sentido textual. A interação revelou-se com várias marcas de afetividade discursiva, conforme excertos selecionados a seguir:

Aula 10 – Excerto 03

- 01 **Mulher Maravilha:** vocês dizem que pode, né? então vocês vão prestar atenção na minha leitura, tá
02 bom? Vamos, **queridíssimo**, alguma coisa pra ler, pode fechar a lida do texto ((fecha o caderno de provas
03 do ENEM⁷ que o aluno lia)) aí vocês me falam o que vocês entenderam, tá? ((faz uma leitura
04 aceleradíssima do texto))
05 **Wolverine:** () lê devagar, com mais calma
06 **Mulher Maravilha:** ((termina a leitura)) e aí, **galerinha?** ((os alunos riem))
07 **Wolverine:** quantos mil, Sócrates fez mesmo aí, hein?

Segundo Urbano (1999, p. 120), analisar a expressividade linguística possui certa dificuldade devido às características psicológicas e sociais da língua falada que a origina, pois os fatos expressivos se ligam à *expressão dos elementos subjetivos e afetivos e/ou à expressão dos aspectos sociais*.

Para o autor (1999), a afetividade compõe o processo interativo ao representar a capacidade de o locutor expressar, linguisticamente, *sentimentos de simpatia, entusiasmo ou repulsa que lhe despertam as ideias enunciadas, bem como a capacidade de despertar nos ouvintes análogos sentimentos*. Podemos conferir no excerto **03**, da aula 10, marcas de afetividade no superlativo do vocativo (linha 02, em negrito). Pistas de contextualização nos revelam que a estratégia de afetividade, nessa interação, também funciona como ato minimizador de possível conflito à ação não verbal da professora de fechar o caderno que o aluno lia. A escolha estilística de norma mais próxima ao uso dos educandos, bem como a utilização da gíria, como diminutivo afetivo, (linha 06, em negrito), constituem estratégias de envolvimento.

Gumperz (1982a) e Tannen (1989) esclarecem que para conhecimento das estratégias interativas, fazia-se necessário, primeiramente, compreender os saberes linguístico e

⁷ Exame Nacional do Ensino Médio

sociocultural compartilhados, pois eles eram responsáveis pela manutenção do envolvimento conversacional e permitiam que inferências fossem construídas.

Os referidos autores revelaram que estratégias de envolvimento decorriam do processo interacional e possibilitavam a compreensão dos interagentes, isto é, o diálogo se estabelecia a partir de imagens e cenas que a fala de um interlocutor criava na mente do outro tanto para dar significado ao que foi dito quanto para elaborar suas respostas, ou seja, no contexto dinâmico das interações, constantemente, os interagentes criavam e recriavam o sentido daquilo que era dito, de acordo com expectativas e necessidades pessoais e coletivas, auxiliados pelas inferências que cumpriam dupla função: apoio ao desenvolvimento do diálogo e suporte para construção de significados.

Segundo Gumperz (*Ibid*), as inferências situavam os interlocutores para o real significado de cada enunciado produzido, funcionando como pistas de contextualização que possibilitavam avaliar o propósito dos enunciados interativos, fundamentando os processos interpretativos e a construção de suas respostas.

Tannen (2005, p. 36), ratificando as ideias de Gumperz, esclarece que as pistas não são aleatórias:

(as pistas) são dispositivos compostos de estratégias para atender a necessidade simultânea e conflitante que ameaça o envolvimento interpessoal. Sempre que um estilo é compartilhado, há uma metamensagem de compatibilidade, pois o fato de as pessoas entenderem as formas de sinalização do significado uns dos outros é, por si só, evidência de experiências antecedentes e contexto compartilhados. A implicação não é que os interlocutores necessariamente ou conscientemente tentem invocar a solidariedade quando falam, embora isso seja o caso, mais ou menos conscientemente, quando um estilo ou código reconhecível é usado em grupo. (tradução própria)

Assim, observamos que, nas interações, o entusiasmo do locutor, principalmente em práticas docentes, denotava esforço em motivar o interesse e a participação dos estudantes e, para Urbano (1999), essas motivações, produzidas por meio de efeitos expressivos da linguagem, além de exteriorizar os sentimentos dos locutores, facultava o agir sobre seus interlocutores. Dessa forma, os efeitos expressivos da linguagem comportavam dois traços distintos, um relacionado à expressão de subjetividade e de afetividade e outro relacionado à intersubjetividade, isto é, o domínio das construções interativas:

Nessa distinção se poderia lembrar, para a expressão dos elementos afetivos ligados à subjetividade, a entonação afetiva, as palavras e frases exclamativas, a sintaxe afetiva, as intensificações etc.; e, para os elementos ligados à expressão dos elementos relacionados à intersubjetividade, não só as exclamações e intensificações, mas também, e especificamente, atenuações, vocativos, repetições, fáticos etc. Trata-se, como se vê, de zonas complexas e de difícil demarcação, se é que se consegue. (URBANO 1999, p. 121)

O apelo afetivo/emotivo, responsável por expressões de sentimento ou ênfase em dados elementos específicos da enunciação, bem como o estilo adotado pela docente com os estudantes, revelavam-se como mecanismos de aproximação, que possuíam a pretensão de gerar um clima de mais intimidade com os alunos para que houvesse o estabelecimento de confiança mútua entre os interlocutores, visto que o acolhimento aos estudantes era, constantemente, ressaltado pelos docentes e gestores como relevante para a construção de conhecimento, neste contexto situado de alunos em situação de rua, uma vez que os alunos traziam, no repertório de suas vivências, variados registros de agressões físicas e psicológicas, assim como ofensas simbólicas e longos períodos de marginalização.

Os recursos discursivos de afetividade docente, neste estudo, ao se considerar que o ambiente escolar é um simulacro das práticas sociais, objetivava evidenciar que a estratégia afetiva podia incorporar-se à reconstituição dessas práticas em uma perspectiva diferente daquela vivida pelos alunos, gerando novos modelos sociais para serem utilizados em suas futuras interações, visto que a reformulação dos paradigmas pelo discurso institucional escolar tencionava propagar valores afetivos, minimizando a artificialidade das relações entre professor/aluno e funcionava como moeda de troca, alimentando ações positivas recíprocas dentro de sala de aula, para facilitar a familiarização dos alunos com o ambiente educacional, assim como para garantir adesão às atividades e às construções de conhecimento.

Urbano (1999, p. 123), citando o estudo de Bally, observou que a expressividade alcançava e modificava, mesmo que de forma mínima, o sentido linguístico, porque o uso espontâneo da língua não conseguia ser totalmente objetivo e, por isso, era possível perceber variados atributos expressivos nas interações face a face, que podiam se manifestar isoladamente ou associados a outros elementos suprasegmentais em diversos níveis. Entre esses elementos, o autor (*Ibid*), incorporou as fórmulas de atenuação e polidez, as gírias, os vocativos, as interjeições, os vocábulos e as frases exclamativas, as metáforas, os eufemismos, as comparações, as repetições, as formações prefixais ou sufixais afetivas, as perguntas retóricas, as citações de fala etc.

Contudo, a afetividade para formar a outra face do desenvolvimento cognitivo na escola, assegurando ações que minimizem o insucesso escolar, precisava compor a formação de professores e não apenas ser parte de um fazer intuitivo, pois no sentido vigotskyano de construção de sentido, o sujeito revela-se como construto de processos histórico-culturais a partir do outro, de trocas sociais em que afetos e volições são socialmente relevantes, por isso a formação docente necessita desenvolver a consciência de ações voltadas ao desenvolvimento

de relações afetivas em práticas pedagógicas, uma vez que o aprendizado deve envolver todos os aspectos constituintes do sujeito: o cognitivo, o afetivo, o biológico e o social.

Outro aspecto positivo de um modelo afetivo-cognitivo para a educação e, especialmente, para o contexto pesquisado refere-se à maior autonomia que esse modelo – fundamentado por práticas interacionais que desenvolvem estratégias de envolvimento, em conformidade com Gmperz (1982) e Tannen (1989) – proporcionaria ao trabalho docente, pois esse novo padrão possibilitaria a dissolução do paradigma estruturalista que ainda permeia as práticas do professor de língua portuguesa, uma vez que as aulas se voltariam para a formação do aluno em variados aspectos, indo além do conteúdo programático e não mais centrado em prescrições de regras gramaticais.

Além disso, garantir momentos de expressão oral e de escuta de emoções e de sentimentos, como parte das interações pedagógicas em sala de aula, conduzira os interagentes a reflexões sobre suas vivências escolar e social, auxiliando-os no processo de construção de novos sentidos, mais afetivos tanto para as experiências pessoais e coletivas quanto para as identidades dos estudantes-sujeitos-cidadãos e do educador-sujeito-cidadão.

Assim, assumindo que as construções ensino/aprendizagem são práticas estabelecidas dentro de processo histórico-político de grande relevância social, associamo-nos à corrente teórica que reconhece as interações pedagógicas como essenciais ao procedimento de formação integral dos atores sociais, contribuindo para a transformação social do sujeito e, conseqüentemente, de toda sociedade, uma vez que aquilo que é falado, a forma como se fala, o momento e o contexto da enunciação, bem como o porquê de determinados discursos e os recursos utilizados para proferi-los afetam profundamente as relações professor/aluno e influenciam diretamente a construção do conhecimento, já que as ações docentes, em sala de aula, revelam intenções, crenças, valores, sentimentos e desejos que contagiam cada estudante de maneira singular, deixando marcas indeléveis na constituição identitária do aluno-cidadão.

Dessa forma, estabelecer vínculos de confiança e respeito com os educandos, demonstrando interesse por suas vivências, dificuldades e problemas, constituem estratégias de interação afetiva que reforçam a autoestima estudantil e facilitam a construção do conhecimento, contribuindo para que os atores sociais vivenciem interações que privilegiem tanto o desenvolvimento afetivo quanto o cognitivo a fim de serem protagonistas da própria existência, assim como contribuintes efetivos do exercício de cidadania.

1.7. Considerações parciais

A apresentação teórica deste capítulo procurou estabelecer diálogo entre diferentes áreas do conhecimento social com o objetivo de demonstrar a complexidade que permeia as relações interativas no exercício das práticas pedagógicas, que se concretizam por ações estabelecidas na relação interação/discurso/sociedade, e cumprem a função essencial de desenvolver o aspecto cognitivo dos alunos, mas que, sobretudo, devem voltar-se a atividades destinadas à coletividade, isto é, práticas que contribuam para o exercício pleno da cidadania, visto ser responsabilidade da instituição escolar a união entre cognição e afetividade nas atividades realizadas, a fim de garantir o desenvolvimento integral do aluno.

Buscamos, também, revelar que todo conhecimento construído interativamente vincula-se a um contexto situado e é produto de práticas sociais, das quais a escola representa um simulacro, isto é, o conhecimento interativo é resultado de constantes processos de negociação entre os interagentes com a finalidade de edificar saberes que são efetivados intersubjetivamente.

Ressalto, ainda, que o trajeto percorrido se conecta a minha afiliação teórica com a Sociolinguística Interacional; e o diálogo com as demais ciências sociais tenciona traçar visão mais ampla da realidade e da complexidade das interações que ocorrem na sala de aula para discutir sua ligação com as concepções ideológicas, as relações de poder e a manutenção/transformação social que se materializa em práticas linguísticas que se voltam à construção de cidadania, uma vez que, nas palavras de Magalhães *et al.* (2017, pp. 136-8), as práticas, simultaneamente, podem ser perpetuadas, reproduzidas ou transformadas no processo histórico e econômico, na luta por poder e no desenvolvimento social, sendo o recurso linguístico *a forma de representar as configurações no âmbito das práticas sociais, apontar contradições, propugnar por uma nova ordem e intervir na construção do consenso.*

O próximo capítulo trará o percurso social, cultural, político e histórico da complexa construção conceitual de cidadania no Ocidente, com ênfase na história política do Brasil, bem como o vínculo dessa construção com as concepções dos colaboradores desta pesquisa e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas interações em sala de aula.

CAPÍTULO 2

CIDADANIA: POLISSEMIA CONCEITUAL

A pátria não é a raça, não é o meio, não é o conjunto dos aparelhos econômicos e políticos: é o idioma criado ou herdado pelo povo.

(Olavo Bilac)

2.0. Introdução

Historiadores, linguistas, educadores e demais estudiosos de áreas sociais fundamentam o segundo capítulo desta tese. Neste capítulo, apresentamos a complexidade conceitual de cidadania construída no Ocidente e a relação dessa construção com a instituição escolar. Iniciamos esse trajeto - com os posicionamentos antagônicos de estudiosos sobre formação cidadã e práticas pedagógicas.

Na seção 2.1, nós apresentamos, fundamentando em historiadores e sociólogos, qual a relação da formação educacional escolar com a construção de cidadania.

Na seção 2.2, construímos o caminho histórico da cidadania, iniciado na antiguidade das cidades gregas e romanas até chegar à Revolução Francesa, considerada o marco da concepção universal de cidadania.

Revelamos, na seção 2.3, como a concepção de vínculo nacional e harmonia social da cidadania foram se deslocando para atender às necessidades de desenvolvimento do mercado socioeconômico e trabalhista, regido pelo sistema capitalista, assim como a escola foi se moldando a essas mudanças, sem refletir sobre a necessidade de compreender a complexidade social que se apresentava, principalmente, em relação ao foco linguístico desta pesquisa.

Na seção 2.4, mostramos a história política do Brasil, fundamentando-nos pela formação cidadã centrada na simbologia eleitoral de escolher os representantes políticos, uma vez que a representação política, em regimes democráticos, é o ápice da luta pela inclusão social.

Na seção 2.5, descrevemos a relação de cidadania com a implantação de direitos, revelando que, no Brasil, a inversão da pirâmide dos direitos resultou na concepção nacional de que o Executivo representa a centralidade do poder. Nesta seção, discorremos sobre a formação social brasileira e a dificuldade de conciliar a concepção neoliberalista de sociedade com direitos sociais coletivos.

Na seção 2.6, apresentamos como a exclusão social gerada por inúmeros fatores, dentre os quais destacamos a discriminação racial e a pobreza, impede o exercício pleno da cidadania.

Nesse contexto de exclusão social, compartilhamos a concepção teórica de que a escola, como instituição representativa do Estado, geralmente, vincula-se à concepção ideológica vigente o que nem sempre promove competências voltadas ao exercício da cidadania crítica.

Contudo, apesar de suas limitações, a escola, por ser espaço interativo centrado na dialógica da negociação face a face e na construção de sentidos entre interagentes que partilham representações sociais e históricas, é o lugar que, socialmente, assume a função essencial na promoção da reflexão sobre diversidade social e na aprendizagem do exercício de cidadania.

2.1. Cidadania e educação: construção discursiva

Discursivamente, organizações políticas, sociais e educacionais promovem a questão da cidadania como pauta frequente de debates na sociedade brasileira e, recorrentemente, observa-se, nesses discursos, que a educação escolar é designada como alicerce para a construção e o desenvolvimento de consciência de práticas cidadãs.

Historicamente, da implantação às transformações atuais, a escola tem sido veículo de variadas concepções de cidadania, utilizadas para assegurar coesão social, para reforçar ou modificar o modo de interação com os outros e para desenvolver competências que permitam participação e intervenção em determinada sociedade, ou seja, à escola, devido ao seu posicionamento institucional, foram conferidas certas atribuições de educar para vida em comunidade e, pode-se observar que essas atribuições têm sido exercidas, diariamente, no contexto escolar, por meio do acesso à cultura letrada, do ensinamento referente à organização social e política, da compreensão e interiorização de valores etc.

Carvalho (2002), conceituado historiador brasileiro, evidenciou os estreitos laços entre o desenvolvimento da cidadania e a educação ao apontar a ordem cronológica sugerida por Marshall⁸ para o progresso da cidadania na Inglaterra: primeiramente, os direitos civis, século XVIII, depois, direitos políticos, século XIX e, posteriormente, no século XX, direitos sociais. Para Marshall essa sequência possuía lógica, pois, devido aos direitos e liberdades civis, os ingleses conquistaram o direito de votar e de participar do governo e essa participação possibilitou a eleição de operários, assim como a criação do Partido Trabalhista, sendo que esses eventos foram responsáveis pelo início dos direitos sociais.

⁸ O livro de T. H. Marshall utilizado por Carvalho (2002) foi *Cidadania, classe social e status*, publicado no Rio de Janeiro, pela editora Zahar, 1967.

Para Carvalho (2002), no percurso apresentado por Marshall, a introdução da educação popular como direito social, representou, historicamente, pré-requisito para ampliação dos demais direitos:

Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, inclusive na Inglaterra, por uma razão ou outra a educação popular foi introduzida. Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política. (CARVALHO, 2002, pp. 10-1)

Na sequência de sua obra, ao refletir sobre o percurso de cidadania brasileira, o autor (2002, p. 210) apontou que pesquisa realizada no Rio de Janeiro, em 1997, demonstrou o precário conhecimento dos pesquisados em relação aos direitos civis, políticos e sociais. O estudo realizado evidenciou que 57% dos participantes não foram capazes de citar um único direito e apenas 12% conheciam algum direito civil, sendo que a metade considerava, por exemplo, que prisão apenas por suspeita era legal; mas o resultado mais importante dessa pesquisa foi apresentar dados relevantes em relação ao desenvolvimento de conhecimento e à educação, pois o índice de ignorância de direitos entre os que possuíam escolaridade até 4ª série do ensino fundamental era de 64% e diminuía, notavelmente, para 30% entre os que possuíam escolaridade equivalente ao ensino superior, ainda que incompleto. Os resultados indicaram, também, que a educação é o recurso que melhor justifica a reação das pessoas em relação ao exercício dos direitos civis e políticos. Os mais escolarizados ou *mais educados*, conforme registro do autor, “*se filiam mais a sindicatos, a órgãos de classe, a partidos políticos*”.

Contudo, a realidade moderna é bastante complexa e a ligação escolar à construção de cidadania, ao reconhecimento de direitos, ao desenvolvimento de valores sociais que promovam inclusão, assim como à participação social e política vem sendo alvo de reflexões contrárias de alguns estudiosos, por isso, serão apresentadas algumas dessas visões ao longo deste capítulo, pois observar a dualidade do pensamento contemporâneo em relação à temática cidadania, em construção nas escolas, é importante para fundamentar, com maior solidez, as análises dos dados que surgirão do contexto situacional desta pesquisa.

Assim, Arroyo (2010, p. 42), por exemplo, contrapõe a ideia de educação como instrumento para construir uma nova ordem social e argumenta que educar transformou-se em mecanismo de controle, pois todos os homens não mais estão aptos para participação no convívio social e político, mas apenas os considerados *civilizados, racionais, modernos, de espírito cultivado, os instruídos e educados*.

O autor (2010) prossegue suas ideias com a afirmação de que a *jurisdição da educação* vem sendo estabelecida como ciência e arte, formada por educadores e por instituições especializadas, controladas por um *Estado educativo*, com o objetivo de habilitar o *novo sujeito político* para participar e para compreender *os valores da nova ordem* e, enquanto a educação não o tornar cidadão, um pequeno grupo de eruditos, modernos, racionais e esclarecidos *governará e decidirá por todos e para o bem de todos* (Ibid, 2010, p. 43).

A percepção de *jurisdição da educação*, revela-se na voz da professora-colaboradora da seguinte maneira:

Excerto 08 – entrevista semiestruturada

- 01 **Adriane:** assim, você considera que os instrumentos legais que orientam essas nossas práticas educacionais
02 priorizam a construção de cidadania? Por exemplo, o currículo, a lei de diretrizes e bases? Você acha que
03 eles têm a prioridade? Eles focam essa questão da cidadania e por que que você acha?
- 04 **Mulher Maravilha:** acho que talvez não seja prioridade, mas eu acho que ele está, está caminhando muito,
05 quando eu pego o currículo hoje do GDF, sabe? Eu vejo um crescimento muito, por isso, de um tempo pra
06 cá, o país todo, se fala muito em direitos humanos, né? Por exemplo. Quando eu fiz a faculdade não se
07 falava tanto em direitos humanos, aliás, não se falava, não tinha nem disciplina, hoje já tem disciplina
08 relacionada a direitos humanos assim, né? Então eu acho que o currículo, ele tá caminhando, sabe? Tá...
09 Agora priorização, eu ainda não sei se tem essa prioridade ainda, sabe? Ainda não parei pra pensar se é a
10 prioridade, mas eu acho que que está caminhando, está respeitando, está cobrando isso, os cursos que que
11 estão tendo de aperfeiçoamento estão se falando muito nisso, então está havendo uma construção, eu
12 acredito que está em construção
- 13 **Adriane:** então você acha que daqui alguns anos pode ser que o objetivo da escola seja trabalhar a educação
14 voltada para a cidadania?
- 15 **Mulher Maravilha:** Sim, eu já acredito assim, eu acho que nós já estamos fazendo isso, entende? Mas não
16 de maneira, talvez eu ainda ache que seja prioridade, sabe? Fala-se, mas eu acho que nós estamos
17 caminhando, caminhando, engatinhando não, acho assim que nós estamos em crescimento em relação a
18 isso.

Podemos observar, na fala docente, que realmente há direcionamento estatal para formação do sujeito-cidadão. Todavia, não é possível afirmar que o caminho da educação para cidadania seja um mecanismo de controle, uma vez que, conforme Arroyo pondera, as teorias e práticas educativas auxiliaram na mudança de antigas dicotomias sociais antagônicas, embora também tenham colaborado com a permanência de polos opostos:

As práticas e teorias pedagógicas contribuíram sem dúvida para redefinir os velhos polos – barbárie-civilização, submissão-liberdade – porém, sem dúvida, também vêm contribuindo para legitimar e ocultar os verdadeiros polos antagônicos na base das sociedades capitalistas e para configurar os novos limites da liberdade e da cultura, as novas formas de submissão, de exploração e de barbárie a que vêm submetidas as

classes trabalhadoras. A educação passou a agir como passagem estreita para o novo reino da liberdade e da participação. Depois de vários séculos da nova ordem, o número dos excluídos desse reino continua sendo bem mais numeroso do que os eleitos, os educados e civilizados. As camadas populares ainda são consideradas bárbaras demais, por não estarem educadas para o uso racional da liberdade e da participação política. Essa educação moderna passou a ser pensada como um dos mecanismos para estabelecer as novas cercas de uma liberdade conquistada, porém vigiada e limitada. (ARROYO, 2010, p. 43)

Assim, visto que há diversos conceitos para cidadania, variáveis conforme a cultura e o regime político, torna-se indispensável definir qual a opção conceitual deste estudo. Dessa forma, uma vez que o ponto de vista teórico desta pesquisa se vincula à Sociolinguística Interacional e ao contexto de pesquisa, definimos o recorte conceitual de cidadania pelas práticas interativas, em sala de aula, entre professor e alunos em processo de educação linguística, nas aulas de língua portuguesa, em instituição escolar pública voltada a alunos em situação de rua.

A opção inicial deste capítulo foi por começar o estudo pelo levantamento histórico e sociológico da construção conceitual de cidadania para posterior análise sobre existência de vinculação entre formação cidadã com práticas de escolhas pedagógicas em relação ao ensino de língua portuguesa.

Comumente, o conceito de cidadania é sujeito à ambiguidade, à contestação, a interpretações variadas e a implicações normativas e conceituais diversas, contudo, nesta pesquisa, percebemos que, no Brasil, as abordagens embasadas em modelo de comunidade republicana e liberal se complementam na construção e na organização do Estado brasileiro, pois vinculam cidadania a exercício político no sistema eleitoral representativo e nas tomadas de decisões públicas por meio de alguns mecanismos constitucionais como plebiscito, referendo e iniciativa popular, conforme abordagem republicana, e, ao mesmo tempo, propaga direitos e liberdades iguais, segundo a concepção liberal.

Assim, a abordagem republicana define cidadania como responsabilidade cívica e participação ativa dos cidadãos na vida pública e nas tomadas de decisão, vinculando construção cidadã com participação em atividade política. Já a concepção liberal de cidadania fundamenta-se no pressuposto de que todo cidadão possui os mesmos direitos e os mesmos deveres, individuais e coletivos. Nesta abordagem, cidadania é direito social, regulada por igualdade universal. A ideia principal da cidadania liberal é menor interferência possível do Estado, uma vez que, possuindo direitos e liberdades iguais, o cidadão encontra-se plenamente apto para se desenvolver individualmente.

2.2. Gradual surgimento do conceito de cidadania

Segundo Guarinello (2014, pp. 29-37), as primeiras tentativas de definir o que compreendemos como cidadania vieram da inspiração greco-romana, transmitida por manuscritos clássicos: noção de democracia, de participação popular voltada à coletividade, de soberania popular e liberdade individual, contudo, essa concepção era *idealizada e falsa*, pois o mundo grego-romano organizava-se em cidades-estado, mas pertencer à comunidade da cidade-estado era prerrogativa registrada e concedida somente a poucos e fora desse pertencimento não havia liberdade, direitos ou garantias para as pessoas e suas posses. Integrar a comunidade requeria práticas cotidianas plenas nos ritos, nos costumes, nas crenças, nas festividades etc.

Assim, a formação dessas comunidades não deve ser vista apenas como processo de inclusão, uma vez que o fundamento da cidade-estado, embasado sobre critérios muito rígidos, gerava a concepção do *outro e sua exclusão* e o *outro* não era representado só pelo estrangeiro, mas por habitantes da própria cidade, que participavam, socialmente, dos trabalhos e dos recursos, porém, não compunham o corpo de cidadãos.

Assim, grandes e poderosas cidades da Antiguidade, como Atenas, Esparta e Roma, abrigavam quantidade populacional enorme de excluídos de cidadania.

Em Atenas, por exemplo, os estrangeiros, embora integrados às relações sociais e econômicas não eram considerados cidadãos. Em Esparta, os hilotas e periecos, submetidos por conquista militar ao trabalho nas terras agrícolas, eram submissos, mas, ao contrário dos estrangeiros, viviam em conflito com os dominadores por independência e integração. Havia, também, por todas as cidades-estado, os escravos, que não possuíam qualquer direito, ainda que fossem numerosos e se ocupassem de todos os trabalhos: de agrícola a doméstico, sendo, por isso, fonte de grandes conflitos na antiguidade Greco-romana. Contudo, o objetivo dos escravos não era a inclusão na cidadania comunitária e sim, a liberdade individual.

Em relação ao gênero, as mulheres ocupavam posições sociais e culturais variadas nas cidades, mas viviam à margem das decisões políticas, pois eram submissas aos homens, que as consideravam inferiores, por isso, elas deviam ficar restritas ao ambiente doméstico, o único adequado a elas.

Segundo Funari (2014, pp. 50-1), na Roma antiga, os patrícios reuniam-se em numerosas famílias, denominadas *gentes*, convictos de antecedência comum. Formavam *uma oligarquia de proprietários rurais e mantinham o monopólio dos cargos públicos e mesmo dos religiosos*. Compunham a única parcela social de cidadãos com plenos direitos, e essa situação

gerava conflitos e lutas sociais entre os remanescentes romanos, subalternos e excluídos da cidadania, pois pleno acesso a direitos destinava-se apenas aos patrícios.

Do lado oposto aos oligarcas, detentores de cidadania e de direitos sociais e civis, encontrava-se o *povo ou plebe*. A plebe era composta por camponeses livres sem muitos bens, artesãos urbanos e comerciantes, bem como descendentes de estrangeiros que moravam em Roma.

Além da divisão social dicotômica entre patrícios e plebeus, havia, ainda, os *clientes* e os *escravos*. Os primeiros, subordinados aos patrícios, prestavam serviços e variados apoios aos patronos em troca de terra e proteção, podendo ser libertos e incorporados à plebe. Já os segundos eram domésticos e considerados propriedade dos patriarcas. Trabalhadores urbanos e camponeses, quando em estado de pobreza, tornavam-se escravos. Contudo, ainda que a sociedade romana tivesse uma conduta social rígida, dos desfavorecidos socialmente era possível alterar a posição social, pois plebeus ricos asseguraram direitos políticos e modificaram a concessão de cidadania romana:

O século III a.C. testemunhou grandes progressos na cidadania romana e trouxe benefícios diretos para as camadas plebeias superiores, que passaram a integrar a elite aristocrática. Os grandes conflitos sociais deslocaram-se do choque entre patrícios e plebeus para os confrontos entre dominantes e subalternos, romanos e não romanos aliados, senhores e escravos. De uma forma ou de outra, a questão da cidadania sempre esteve em jogo nesses embates, pois mesmo os escravos, por meio da alforria, passavam a fazer parte do corpo cidadão e a lutar por direitos (FUNARI, 2014, p. 55).

Para o autor (2014, p. 76), muitos estudiosos do século XX, ao comparar a República romana com a democracia que havia em Atenas, consideravam Roma uma oligarquia de corruptos e de aristocracia abastada, porém, em décadas mais recentes, eles têm mudado esse posicionamento, demonstrando que a política romana não era tão controlada pela aristocracia e apresentava várias semelhanças com a concepção de cidadania moderna, como a participação do povo em decisões sociais, a constituição republicana, a combinação Senado e Câmara, que serviu de modelo aos Estados Unidos da América, bem como a instituição do voto secreto que pode ser considerado o fundamento da liberdade cidadã.

Conforme Odalia (2014, pp. 159-160), no século XVIII processos históricos que se originaram no final da Idade Média e início da Idade Moderna atingiram o ápice, como a Reforma e Contrarreforma religiosas ou a destruição do Estado Monarquista Absoluto, mas o mais importante acontecimento, originado nesse período foi, certamente, a construção do homem como sujeito de direitos civis, fundamentada, principalmente, pela Revolução Francesa

(1789), pela Revolução Americana (1776) e pela Revolução Industrial, estendendo-se pelos séculos seguintes até os dias atuais.

No século XVIII, também conhecido como século do Iluminismo, o homem, representado, principalmente, pela classe em ascensão: a burguesia, inicia a construção de sua consciência histórica, que não se limitava apenas a questões intelectuais, mas observava a própria importância para mudanças sociopolíticas, econômicas e culturais.

Odalía (2014, p. 165) relatou que os motins espalhados por Paris, devido à fome e à miséria, culminaram na queda da Bastilha e forçaram o rei Luís XVI a aceitar a exigência de uma nova Constituição. Contudo, antes que ela fosse elaborada, no dia 26 de agosto, o Terceiro Estado proclama a Declaração dos Direitos do Homem, composta por 17 artigos e um preâmbulo.

Embora tenha recebido críticas, desde o início, de jornalistas e de pensadores por ambiguidades, contradições, ausências, precauções e restrições, a promulgação da declaração representou uma conquista para o homem comum em relação à aquisição de cidadania e à garantia legal de direitos civis, pois decretou que *os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos* e que esses direitos são *naturais e imprescindíveis*, devendo toda associação política defendê-los e conservá-los.

A Declaração dos Direitos do Homem instituiu o direito à liberdade, à propriedade, à segurança e à resistência a toda opressão. Incluía, ainda, princípios atuais, como, por exemplo, a separação dos poderes legislativo e executivo do Estado e a distinção entre eles e o poder judiciário.

Assim, a Revolução Francesa pode ser considerada um marco para os valores de cidadania, não apenas para a França, mas para o mundo todo, principalmente, por desencadear uma força de reação que gerou consequências como o surgimento de uma concepção universal de cidadania. O conceito de cidadania, após a Revolução Francesa e a Declaração dos Direitos do Homem, fundamentou-se sobre os conceitos de liberdade, de igualdade e de fraternidade.

2.3. Cidadania para o mercado de trabalho

Charlot (2009, p. 22) afirmou que o conceito de cidadania surgido do Iluminismo e da Revolução Francesa se ligava ao projeto de tornar universais a instrução e a educação, mas revela que a meta primordial desse modelo político-pedagógico não era unir os *membros da sociedade* em volta de *representações coletivas*, mas, acima de tudo, criar cidadãos.

No final do século XIX, cidadania e educação, estreitamente associadas, formavam os fundamentos da república francesa. Esse modelo francês influenciou outras nações, particularmente, na América Latina e fundamentava-se na noção de cidadania constituída pelo interesse geral e não pela soma das vontades particulares.

Segundo Charlot (2009, p. 24), a importância dessa concepção está na crença de que vontade geral representa a vontade do povo, que é *soberana, inalienável e indivisível*, ou seja, toda decisão política deve ser firmada no interesse geral para determinar o destino nacional, não pode ser a *lei do mercado ou 'governança' fundada em instituições públicas que representem apenas necessidade localizada ou grandes empresas, por exemplo, pois o conceito de cidadania implica a preeminência da 'res publica', ou seja, da coisa pública.*

Assim, nessa concepção, só há cidadania em uma república, no pleno sentido desta palavra, em um regime político voltado ao interesse geral. Esta situação é muito diferente daquela em que vigoram apenas a conciliação dos interesses particulares, a convivência pacífica entre os membros da sociedade, crenças e representações coletivas.

O segundo ponto destacado por Charlot (2009, p. 25) remete às pessoas individualmente. Segundo ele, no momento em que cada um expressa sua própria opinião, *os mais e menos* se equilibram e a vontade geral sobressai dessa deliberação, configurando o sufrágio universal. Por isso, a educação e a escola são indispensáveis, porque, para que o cidadão possa tomar decisões, necessita estar instruído.

Na França, a burguesia republicana interessava-se pela educação popular, porque o povo sem educação representava ameaça constante à paz social, portanto, o ensino e as escolas possuíam dupla finalidade: firmar o vínculo político e manter o equilíbrio social, apesar dos enfrentamentos classistas.

Dessa forma, o então Estado Educador manteve distinção entre vontade geral e interesse privado, cidadania política e vínculo social, mas, no século XX, entre as décadas de 50 e 60, o Estado Desenvolvimentista substituiu o Estado Educador e o objetivo original das nações se deslocou de fundamento nacional e de bases comunitárias para crescimento econômico e desenvolvimento. Essa mudança ocorre em todo o mundo, de países industrializados e democráticos, que resolvem conflitos de classe por mecanismos institucionais ou consensuais, a países emergentes ditatoriais.

Se a sociedade privilegiava o desenvolvimento socioeconômico, as relações sociais se modificavam. A solidariedade gerada por crenças e representações partilhadas dava lugar à divisão trabalhista, a funções diferenciadas e à competição.

Charlot (2009, p. 30) revelou que, no Estado Desenvolvimentista, não se priorizava a educação para a cidadania. O crescimento da economia gerava empregos, o Estado de Bem-Estar alcançava a todos, o desenvolvimento era consensual e esperava-se que a escola preenchesse as necessidades das empresas, que o aluno fosse formado para alcançar *um bom emprego mais tarde*. A finalidade da escola já não era mais o desenvolvimento de valores, representações coletivas ou fundamentos republicanos, *mas contribuir para a formação diferenciada e a hierarquização de crianças que ocuparão posições complementares na divisão social do trabalho*.

A temática dos debates políticos-educacionais dos anos 60 e 70 passa a ser *igualdade das oportunidades*, que estabelece a igualdade no período inicial, mas permite, implicitamente, a desigualdade no final da corrida escolar e social. Assim sendo, igualdade de oportunidades não corresponde à igualdade social, mas oportunidade primeira de ocupar lugar em uma sociedade que consente desigualdades. Dessa forma, desde essas décadas, tem-se definido que a escola garante o acesso, mas não a permanência e o letramento adequado aos estudantes.

Faraco (2008, pp. 188-9) observava que a democratização da escola, ocorrida a partir dos anos iniciais da década de 70, no Brasil, ocasionou grande necessidade de professores, alterando, radicalmente, o perfil socioeconômico do contexto escolar, com docentes originários de classe social com baixa renda e escasso convívio com a cultura escrita.

Em relação ao estudo linguístico, o autor (2008) revelou que a excepcional urbanização e a escolarização massiva ressaltaram a complexidade linguística do país, contudo, as enormes mudanças ocorridas no ensino não conseguiram promover a necessária reflexão dessa existência sociolinguística e o ensino de língua portuguesa não conseguiu criar uma pedagogia ajustada aos usuários de variedade popular.

Charlot (2009, pp. 27-32) também ressaltou as divergências da escola pública na França, que opôs o discurso político de igualdade e de universalidade a situações sociais de muita desigualdade que chegavam à opressão, uma vez que a escolarização se vinculava à condição social dos pais, ao gênero do estudante e até a populações *atrasadas*, que deveriam chegar à modernidade por meio da escola, a qual, por sua vez, deveria impedir o uso de suas línguas específicas e de suas culturas. Assim, o interesse geral de cidadania, aliado à escola, pretendia libertar o povo, mas, simultaneamente, asfixiou diferenças linguísticas e culturais.

Contudo, o autor (2009) declarou que a escola do Estado Desenvolvimentista proporcionou concretas oportunidades de promoção social, apesar do constante fracasso escolar

dos alunos provenientes das camadas inferiores da sociedade, pois esses iniciavam o processo educativo, mas não o concluíam.

No final dos anos 70, o Estado Desenvolvimentista começou a declinar devido à reestruturação do sistema capitalista e, na esteira das novas organizações econômicas e sociais, os discursos foram dominados por novas palavras: *concorrência, produtividade, eficácia, qualidade, parceria*. O Estado manteve o foco no desenvolvimento como meta central, porém, reduziu sua atuação na regulação de elementos essenciais à economia e à vida social: o Estado Desenvolvimentista passou a Estado Regulador. Reinou o neoliberalismo, que se comprometia, fortemente, com a lei do mercado. Expandiu-se a globalização, que interligou economias, sociedades e culturas.

O imperialismo aguerrido dos Estados Unidos se estabeleceu. O islamismo fundamentalista e terrorista também tentou se estabelecer, representando a negação dos Direitos do Homem e do Cidadão. Renasceram culturas locais e ressurgiram nacionalismos exacerbados. O mundo foi transformado e essas transformações geraram consequências sociais e escolares.

Em certos países, considerados de Primeiro Mundo, o desemprego aumentou, salários diminuíram e, mesmo com boa escolaridade, os empregos tornaram-se mais difíceis. Caiu o Estado de Bem-Estar. A concorrência tornou-se a regente dos relacionamentos, prevaleceu a regra *cada um por si* e o outro passou a ser visto como concorrente e não como cidadão coparticipante social, que possuía semelhantes valores e análogas perspectivas de presente e de futuro.

No Brasil, onde os desafios de obter emprego e as lutas pela sobrevivência são uma constante, o neoliberalismo debilitou, também, os laços de solidariedade familiar e comunitária, *o dinheiro passa a ser a medida de todas as coisas*.

A escola, no contexto de Estado Regulador, foi prisioneira das novas lógicas sociais e culturais. À escola, não mais se solicitou a formação de cidadãos nem a garantia de *igualdade de oportunidades*, tema ausente nos novos discursos, que transpuseram a centralidade para a exigência de uma escola de *qualidade*, mas, guiada pela concorrência, *qualidade* assumiu o sentido de modelo funcional baseado em metas que passaram a ser: passar de ano, ser aprovado no vestibular e contribuir para que o Brasil seja bem-sucedido nas avaliações das novas redes globais.

Apesar das críticas apresentadas por Charlot (2009), a lógica educacional guiada pela aprovação no vestibular ou no ENEM, assim como o trabalho pedagógico voltado ao ingresso

no mercado de trabalho, foram revelados na fala da professora-colaboradora como esperança de futuro melhor para os alunos em situação de rua:

Excerto 09- entrevista semiestruturada

- 01 **Adriane:** a escola já, assim:: teve algumas ações ligadas à escola que trouxeram alguma transformação na
02 vida dessas pessoas nesse tempo que você tá aqui, você pôde observar assim, a escola com o trabalho
03 pedagógico que foi feito aqui, essas pessoas mudaram alguma coisa na vida delas?
- 04 **Mulher Maravilha:** olha só, por exemplo, pode ser bobo, mas você conversar com seu aluno e perguntar
05 assim, você, o que você quer daqui pra frente, o que você pensa do seu futuro, você já pensou em fazer
06 vestibular, uma faculdade, e alunos, de repente se descobrirem que querem fazer um vestibular? Adriane,
07 quando eu cheguei aqui não tinha, não havia nenhum aluno que havia feito o Enem assim daqui da escola,
08 por exemplo, né? Então, assim, e e a gente começou a mostrar essa opção também, essa oportunidade de
09 estudo, por exemplo, que eles poderiam continuar e nós tivemos alunos que fizeram o Enem e isso já foi
10 assim, muitos já chegou que eu quero fazer, que eu quero entrar na faculdade, já viram uma esperança, sabe?
11 Então você escutar uma aluna igual a dona ((omissão do nome)), com 56 anos, mais de 40 na rua, aliás, ou
12 melhor, a vida toda praticamente na rua e ela falar “ah, eu quero fazer faculdade de veterinária.”

Dessa forma, embora Charlot (2009) pontue que, em um cenário de concorrência global, o individualismo e o desejo de consumo sejam propagados, gerando, como consequência, aumento da violência escolar e ainda considerando o panorama escolar de competição acirrada, fundamentada pela lei mercantil, podemos perceber, na resposta da docente, que a valorização (na interação professor/aluno) de novos níveis de escolarização representa, neste contexto situado, recurso para motivação ao estudo, para inserção social, bem como para superação de vulnerabilidade. Ou seja, ainda que a escola assuma a perspectiva neoliberal de educação, ela se encontra voltada à reintegração dos cidadãos com direitos violados.

2.4. Cidadania e relação de poder

O exercício do poder fundamentado na noção de cidadania, nas democracias modernas, tem como símbolo máximo o ato de votar e eleger um representante.

O processo eleitoral, desde sua origem, foi pensado e colocado à disposição do cidadão, pela burguesia, como tentativa de romper com a tradição de transmissão hereditária de autoridade ou de direito divino ao poder.

O ato eleitoral, firmado no século XIX, tem assegurado aos governantes a manutenção do poder político e a obediência dos governados pela simbologia e crença de ser um ato outorgado pela vontade do povo ao escolher seus representantes, vindo essa modalidade

participativa, historicamente, substituir expressões políticas mais contundentes, tais como revoltas armadas, barricadas etc.

Dessa forma, a soberania popular tem-se mantido pela garantia de valor igual para o voto de qualquer que seja o eleitor e pelo princípio de maioria de votos válidos, que objetivam resultado eleitoral baseado na representação de uma sociedade fundamentada em pessoas iguais, pois, ao afastar as particularidades sociais, obtém-se a vontade geral, que se justifica pela obtenção do bem comum.

Conforme Canêdo (2014, p. 519), o Brasil possui longa e valiosa história de aprendizagem de processo democrático que se estabeleceu por meio do voto, uma vez que, desde o período colonial, já havia eleições para representantes de Câmaras Municipais e, em 1821, antes da Independência, participou das eleições para escolher seus representantes da Corte de Lisboa, mas muitas mudanças ocorreram após essas primeiras eleições e contribuíram para marcar a forma e o significado atribuídos à experiência do voto no país.

Inicialmente, restritas às Câmaras, entidades mais simples da administração geral das capitanias, a eleição ocorria a cada três anos, sendo o colégio eleitoral constituído por *homens bons*, qualificação atribuída aos *indivíduos mais respeitáveis das classes nobres e privilegiadas*, escolhido pelo corregedor, representante da realeza portuguesa. Desse colégio, excluía-se aqueles que não possuíam residência local, os *filhos do reino*, os *mecânicos operários*, os vendedores lojistas, os exilados, os judeus, os *outros que pertencessem à classe dos peões*, as mulheres e os escravos. (*Ibid*, p. 521)

Assim, o interesse da população não era representado pelo resultado da somatória individual, mas, essencialmente, era centrado nos atributos daqueles que enunciavam os votos. Dessa forma, excluídos os homens desqualificados, obtinham-se os funcionamentos jurídico e social de atores sociais totalmente identificados com o trabalho usual de *reprodução social e transmissão do poder local entre eles mesmos*. O autor (2014) observa que, em 1821, poucos anos após o Brasil ter alcançado a posição de Reino Unido ao de Portugal e Algarves, as eleições pautaram-se pela mudança jurídica de *homens de qualidade em homens comuns, igualados pela primeira vez no cenário eleitoral*. Essa eleição também registrou a entrada do país *no mundo do constitucionalismo moderno*, apoiando na Constituição espanhola de 1812 seu modelo organizacional. Nesse período, escravos e pessoas geradas da união entre negros, índios e mestiços não eram reconhecidos como cidadãos. Dessa forma, para tentar organizar essa sociedade escravocrata, com massiva população socialmente desfavorecida, dentro de novo projeto social, idealizado por uma elite modernizadora, surgiu a necessidade de registrar em

listas eleitorais oficiais quem possuía o direito de votar, o que terminava por definir, também, quem era considerado cidadão. (CÂNEDO, 2014, p. 522)

A Constituição de 1824 passou a ordenar os representantes que deveriam ser eleitos para compor o sistema político brasileiro: devia-se votar em juiz de paz e em vereadores. Votava-se, também, para a Assembleia Provincial, para a Câmara dos Deputados e para o Senado, sendo que os três nomes mais votados para o Senado deveriam ser submetidos a escolha de um pelo imperador. Ser cidadão não foi uma aprendizagem fácil e, nas três décadas que sucederam a proclamação da Independência, forças políticas opostas digladiaram-se por separação ou unidade, centralismo ou federalismo, monarquia ou república. Assim, entre 1835 e 1840, os partidos conservador e liberal foram criados, definiu-se data para realização de eleições nacionais e a tão importante temática da cidadania retornou ao debate, alcançando ampla abrangência nacional. (CÂNEDO, 2014, pp. 525-7)

Em 1889, proclamou-se a República, mas as competências de leitura e de escrita continuaram necessárias para que se pudesse votar e, para Canêdo (2014, p. 531), *a exclusão dos analfabetos pela Constituição gerou uma dupla discriminação porque ela também isentava o governo do dever de fornecer a instrução primária, que constava do texto imperial.*

Assim, como a taxa de analfabetismo era maior que 50% e as mulheres, os menores de 21 anos, os mendigos etc. não podiam votar, quase 80% da população brasileira não tinham direito ao voto de acordo com as leis republicanas.

Após várias tentativas de aperfeiçoar e moralizar o sistema eleitoral brasileiro, em 1932, no governo provisório de Getúlio Vargas, entra em vigor novo Código Eleitoral. Dentre as modificações sucedidas pela nova legislação, destacam-se a criação da Justiça Eleitoral, com a estrutura que permanece na atualidade, bem como a exigência de registrar a candidatura antes do pleito, pois possibilitaria ao eleitor expressar opinião mais política e não um mero juízo particular das qualidades pessoais do candidato.

Estabeleceram-se sanções para quem não se alistasse. As mulheres conquistaram o direito de votar e o Brasil transformou-se no segundo país da América Latina a garantir esse direito, antecipando-se, inclusive, a países europeus. Assim, em 1933 e 1934, as eleições ocorreram seguindo as novas normas do novo Código, porém, em 1937, um novo golpe de Estado produz transformações irreversíveis para o estabelecimento das instituições políticas e a administração pública.

O novo regime, Estado Novo, promoveu o nacionalismo por meio de unificação da cultura, dos códigos jurídicos e linguísticos, da comunicação burocrática e da estrutura escolar

e que essa unificação, aliada à redemocratização, no início de 1945, permitiu introduzir o voto obrigatório, que fará surgir o *eleitor-cidadão no Brasil*.

O final da década de 40 também foi marcado por profundas alterações no processo eleitoral: voto obrigatório a partir de 18 anos, surgimento de partidos políticos com definição de programa, campanhas na imprensa etc., mas apesar de tantas mudanças, a Constituição de 1946 manteve o impedimento de voto do analfabeto, representação de grande restrição à cidadania, uma vez que o percentual de adultos sem saber ler e escrever equivalia a 48%, em 1950. (CÂNEDO, 2014, p. 531-7)

Para Canêdo (*Ibid*, pp. 540-1), o golpe de 1964 e os vinte anos seguintes colocaram fim ao ideal de cidadania pautado em etapas de legalidade e conquista popular. Muitos eleitores, com baixa escolarização, concentrados em favelas ou bairros pobres, não estavam convencidos do *status* de cidadão propagado por organizações políticas e esse período foi marcado por muitos votos nulos devido a *frases desrespeitosas ou erros de ortografia ou sintaxes*, que ao serem consideradas *ignorância política e traços de selvageria*, serviram para legitimar o *controle de expressão*. Manifestações de política popular, ocorridas no início da década de 60, como greves e passeatas foram consideradas desvio do dever cívico e deviam ser combatidas, por isso, manuais de instrução moral e cívica e o controle eleitoral nas cidades interioranas surgiram como alternativas à retirada de eleições majoritárias nas capitais e ao impedimento dos partidos políticos de trabalhar a socialização da cidadania em vias públicas, pois *o cidadão selvagem precisava ser civilizado e controlado pelo Estado*.

Para Carvalho (2002, p. 199) o retorno à democracia ressurgiu do movimento favorável às eleições diretas, com a maior mobilização popular já registrada, historicamente, nas ruas das capitais.

O autor (2002) revela que a constituinte de 1988 escreveu e promulgou a Constituição mais liberal e democrática que o Brasil já possuiu, tanto que recebeu a denominação de Constituição Cidadã e, em 1989, ocorreu a primeira eleição direta para presidência da República desde 1960. Os direitos políticos ampliaram-se, mas a democracia ainda não era suficientemente sólida, porque graves problemas econômicos, como desigualdade e desemprego não foram resolvidos. Problemas sociais permaneceram, principalmente, na educação, nos serviços de saúde e saneamento; agravou-se a questão dos direitos civis em relação à segurança, e as velozes mudanças econômicas do cenário internacional ameaçavam a concepção de direitos que vinha orientando-nos desde a independência.

Contudo, a Constituição de 1988 foi fundamental à universalidade do voto, ao torná-lo facultativo para os analfabetos, pois, nesse ano, 8% dos eleitores não sabiam ler e escrever, portanto, a medida resultou em ampliação essencial de direito e terminou com uma discriminação histórica. A nova Lei diminuiu a idade para aquisição do direito ao voto de 18 anos para 16 anos, idade mínima para adquirir capacidade civil relativa, pois, aos 16 anos, o voto passou a ser facultativo, sendo obrigatório a partir dos 18. A única proibição que persistiu foi o voto daqueles que são convocados a prestarem o serviço militar, que representa parcela populacional pequena e por período curto. Fortaleceu-se a ideia de ser excepcionalmente importante para os cidadãos eleger seus candidatos e reduziram-se os votos nulos. (CARVALHO, 2002, p. 200)

O autor (*ibid*, pp, 201-2) revelou que, do ponto de vista da organização institucional, o maior problema que se mantém na atualidade talvez seja a distorção regional de representação parlamentar:

O princípio de "uma pessoa, um voto" é amplamente violado pela legislação brasileira quando ela estabelece um piso de oito e teto de 70 deputados. Os estados do Norte, Centro-Oeste e Nordeste são sobre-representados na Câmara, enquanto que os do Sul e Sudeste, sobretudo São Paulo, são sub-representados. (...) Em 1994, o voto de um eleitor de Roraima valia 16 vezes o de um eleitor paulista. O desequilíbrio na representação é reforçado pelo fato de que todos os estados elegem o mesmo número de senadores. Como favorece estados de população mais rural e menos educada, a sobre-representação, além de falsear o sistema, tem sobre o Congresso um efeito conservador que se manifesta na postura da instituição. Trata-se de um vício de nosso federalismo, e difícil de extirpar, uma vez que qualquer mudança deve ser aprovada pelos mesmos deputados que se beneficiam do sistema.

Os governantes posteriores à democratização foram frustrantes. Após o terceiro ano do governo Sarney, a desilusão iniciou: a democratização não foi capaz de resolver as dificuldades diárias que atormentavam a maioria da população. Velhas práticas políticas, como a corrupção, retornavam. Políticos, partidos e Legislativo mostravam-se inábeis ou corruptos, voltados meramente aos próprios interesses. A antiga tradição de procurar solução mágica para os problemas em um enviado divino voltou as expectativas do povo para um dos candidatos à eleição presidencial de 1989: Fernando Collor, pois, embora fosse ligado às elites tradicionais do país, mostrou-se distante dos vícios da antiga política, fundamentando sua campanha na luta contra políticos corruptos do governo.

Com a representação de moralidade e de renovação política, bem como com o eficiente poder midiático, principalmente televisivo, em uma nação de muitos analfabetos e semianalfabetos, na qual a televisão transformou-se em influente recurso de propaganda, Fernando Collor derrotou, no primeiro turno, políticos experientes e, no segundo turno, venceu

a corrida eleitoral, mas as eleições diretas, esperadas como salvação nacional, converteram-se na eleição de um presidente sem apoio político do Congresso. Fernando Collor, que se candidatou por um partido novo e sem representatividade, criado apenas para patrocinar essa candidatura, após a posse, Collor tinha somente 5% das cadeiras na Câmara dos Deputados, não conseguindo, portanto, nenhuma sustentação política como presidente. Assim, a vitória nas urnas foi prejudicada por falta de governabilidade e pela ambição demasiada do presidente eleito.

Oito anos depois de os brasileiros irem às ruas requerer eleições diretas, as pessoas, humilhadas e desgostosas, retornaram às vias públicas para exigir o *impeachment* do primeiro presidente eleito por voto direto. A campanha intensificou-se pelo Brasil, principalmente, entre os jovens das grandes cidades, que ao pressionar o Congresso, garantiram abertura de processo de impedimento, culminando no afastamento presidencial, dois anos e meio após a posse, e sua substituição pelo vice: Itamar Franco.

Excetuando o Panamá, nenhum outro país da América havia concluído processo de impedimento presidencial, por isso, ao ser completado legalmente, no Brasil, significou importante progresso das práticas democráticas, visto que forneceu aos cidadãos sentimento inédito de poder de controle sobre o mandato de seus representantes e garantiu maturidade cidadã para as duas eleições seguintes, que ocorreram normalmente.

Assim, em 1994, elegeu-se, em primeiro turno, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso e, durante seu mandato, o Congresso, pressionado pelo Executivo, aprovou a reeleição, que beneficiou o presidente na eleição seguinte, em 1998, sendo eleito, novamente, no primeiro turno. Assim, sete eleições após o advento do voto direto, os cidadãos brasileiros edificaram a soberania nacional e a democracia em meio a lutas, a esperanças e a muitas dúvidas, mas, sobretudo, na construção da aprendizagem de que o exercício do poder cidadão perpassa pelo sufrágio universal. (CARVALHO, 2002, pp. 203-7)

Esclarecemos que a ênfase dada à relação entre cidadania e poder político deve-se ao fato de que somente a consciência eleitoral de representação política comprometida com uma sociedade mais justa e mais igualitária é capaz de trazer esperança de visibilidade e de inclusão aos alunos em situação de rua, devido à legitimidade desse poder para implantar projetos e leis que favoreçam pessoas em situação de vulnerabilidade.

2.5. Cidadania e direitos: constituição de alicerce social

O componente social da cidadania constituiu-se pelo direito supremo à vida e ao patrimônio coletivo da sociedade, e Carvalho (2002, pp. 193-4) ao estabelecer relação entre direitos sociais e políticos no Brasil, revelou que os governos militares restabeleceram o método utilizado pelo Estado Novo: ampliaram direitos sociais e reduziram direitos políticos simultaneamente. Já no período democrático, entre 1945 e 1964, deu-se o contrário: ampliaram direitos políticos e interromperam ou retardaram direitos sociais.

Contudo, os avanços dos direitos sociais e o retorno dos direitos políticos não significaram expansão de direitos civis, representantes das maiores perdas nos governos militares. O *habeas corpus*⁹, por exemplo, em crimes políticos, foi suspenso e os cidadãos viram-se sem defesa perante os agentes de segurança; a privacidade do lar e o segredo da correspondência não eram respeitados; prisões ocorriam sem mandado judicial e presos ficavam isolados, incomunicáveis e sem direito à defesa, ou ainda, eram torturados por métodos cruéis que, muitas vezes, conduziam à morte; a liberdade de pensamento midiático e artístico era restrita por censura prévia e, nas universidades, professores eram cassados ou aposentados; proibiam-se, também, atividades políticas de estudantes.

O Poder Judiciário, guardião dos direitos civis, foi várias vezes menosprezado, ministros do Supremo Tribunal aposentaram-se e tiveram direitos políticos cassados, além disso, legislação de exceção, como o AI-5, impediu revisão judicial de atos do governo, como recursos aos tribunais, mas com a liberalização do governo, esses direitos foram restituídos, porém permaneceram favorecendo somente pequena parcela populacional: *os mais ricos e os mais educados*; e a maior parte da população permaneceu distante da proteção das leis e dos tribunais.

A acelerada urbanização trouxe de volta os direitos políticos, mas criou metrópoles com enorme quantidade de marginalizados: população privada de serviços urbanos, de segurança e de justiça, e as solicitações que faziam por meio das associações de moradores eram atendidas mais prontamente quando se referiam a serviços urbanos do que em relação à proteção de direitos civis. A polícia militar, encarregada da segurança ostensiva, aderiu à filosofia e a táticas inadequadas à proteção do cidadão e aos seus direitos, pois os viam como adversários e, como consequência, a polícia, de aliada e respeitada, converteu-se em opositora que amedrontava.

⁹ Ação judicial com o objetivo de proteger o direito de liberdade de locomoção lesado ou ameaçado por ato abusivo de autoridade. Definição do dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa.

Com o advento do crime organizado e com o tráfico de drogas, expandiu-se, cada vez mais, a violência urbana. A segurança pública tornou-se o maior anseio dos residentes das grandes cidades e a inconsistência dos direitos civis ameaçava o destino da cidadania.

Carvalho (2002) e Luca (2014) revelaram que, após a década de 30, compensava-se a falta de liberdade política com paternalismo social e, durante o Estado Novo, esse sistema foi satisfatório e contribuiu para a popularidade do presidente Vargas, garantindo a ele longa vida política. Esse sistema contribuiu para a concepção de que o Poder Executivo deveria ser o responsável pela distribuição de benefícios sociais aos trabalhadores.

Durante o governo militar, o paternalismo não foi tão eficaz, por isso, houve mobilização política bem maior que a ocorrida em 1930. O custo para cancelar os direitos políticos foi maior também, inclusive em relação ao cenário externo, porque o posicionamento internacional era contrário ao autoritarismo, diferentemente, da década de 30. Os valores para extinguir os direitos políticos eram tão elevados que os militares decidiram conservar um arremedo de democracia, admitindo presença figurativa de partidos políticos e do Congresso.

Nesse período, ações governamentais resultaram em conquistas políticas de alcance legislativo social para o campo, ainda que menores do que as alcançadas pelo setor urbano no governo Vargas, e operários urbanos, ainda que mais prejudicados, não perderam direitos sociais, chegando a ganhar alguns outros. Assim, havia mais empregos, mas com salários menores e, por volta de 1975, quando desapareceu o “milagre” e a taxa de crescimento reduziu-se, a confiança no regime se exauriu.

A classe média agitou-se e aumentaram os votos na oposição. Os operários urbanos voltaram à luta por melhores salários e mais autonomia, mas os trabalhadores rurais continuaram governistas. As zonas rurais foram as últimas defensoras dos governos militares, mas não tinham expressividade suficiente para se opor às forças urbanas.

Assim, se no governo militar houve diminuição da confiança na democracia, o crescimento urbano do mercado de consumo e de emprego, ocorridos nesse período, geraram a conjuntura ideal para a mobilização e a organização sociais sucedidas após 1974, embrião da grande movimentação política por eleições diretas em 1984, com proporções sem precedentes na história do país, e apesar da decepção com a morte de Tancredo Neves, primeiro presidente eleito após a ditadura militar, os brasileiros deram início à denominada “Nova República” com a sensação de terem sido participantes de grande mudança nacional, de terem criado um país novo, euforia semelhante àquela dos anos de ouro de Juscelino Kubitschek.

No trajeto democrático, segundo Luca (2014, pp. 487-8), a Constituição de 1988 expandiu a conquista de direitos sociais. Estipulou um salário mínimo como limite para aposentadorias e pensões, inclusive de trabalhadores rurais, e determinou pagamento de pensão, nesse valor, a todos os deficientes físicos, mesmo que não tivessem feito contribuições previdenciárias; abono de férias; licença-paternidade de cinco dias e veto à interferência estatal nas entidades sindicais. Direitos civis também foram ampliados pelo artigo 52 da Constituição Federal e nos mais de setenta incisos que o compõem.

A autora (2014) observou que essas alterações representaram mudanças em indicadores básicos, mas ainda não conseguiram efetividade frente às desigualdades sociais profundas como acesso à justiça, moradia, educação e saúde, conforme podemos ver no excerto a seguir:

Excerto 10 – entrevista semiestruturada

01 Adriane: Mas assim, você acha que essa escola é que recepciona esses alunos, é possível haver um trabalho
02 pedagógico aqui, que possa proporcionar uma mudança pra vida desse aluno, uma mudança social dessa
03 vulnerabilidade em que ele vive?

04 Mulher Maravilha: sim, sim, nossa já têm muitos alunos aqui, vários, né? Eu acho que eu, eu posso falar
05 desses quatro anos e meio que estou aqui, quase cinco anos, porque assim de alunos que vinham aqui, “ah,
06 eu vim só pra comer” e de repente ele se descobriu a vida novamente, descobriu como um estudante de
07 verdade, descobriu que quer fazer uma faculdade, descobriu que ele quer, que ele quer ter uma casa, nós já
08 tivemos alunos que saíram, que agora estão, moram num cantinho deles, que foi o aluguel, isso juntamente
09 com o POP¹⁰ também, né?

Para Singer (2014, p. 254), o neoliberalismo é o oposto do *estado de bem-estar*, porque o individualismo no qual se fundamenta é inconciliável com direitos sociais, que são coletivos e recolhidos por impostos para amparar os mais necessitados.

Contudo, inferimos na fala da colaboradora, no excerto **10**, que a possibilidade de a educação formal propiciar mudança à vida dos estudantes em situação de rua perpassa pelo recolhimento de impostos ao auxiliar a permanência estudantil por meio de alimentação diária. Todavia, o aspecto neoliberal de Estado permanece subjacente ao direito social nas práticas educacionais, uma vez que, aos estudos, esse aspecto representa a oportunidade de novas descobertas e novos anseios de consumos, como a aquisição de moradia, conforme relatado nas linhas 07 e 08.

Carvalho (2002, pp. 209-14) revelou que, dos direitos que compõem a cidadania brasileira, são os civis que demonstram menos eficácia em relação à disseminação de seu

¹⁰ Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua.

conhecimento, extensão e garantias e, como consequência, pesquisas conduzidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), relativas ao ano de 1988, revelaram que, naquele ano, 4,7 milhões de pessoas de 18 anos ou mais estiveram envolvidas em conflitos, mas que apenas 62% solicitaram solução jurídica, pois a maioria decidiu não tomar nenhuma atitude ou procurou resoluções próprias, não apelando ao judiciário por desacreditar da justiça ou por temê-la. Porém, o fator escolaridade revelou-se essencial em relação aos dados apresentados, uma vez que as pessoas, sem ou com instrução menor que um ano, recorreram menos à justiça que aqueles com doze ou mais anos de escolarização. A pesquisa mencionada também evidenciou que, na última década, a situação não foi modificada e só 20% das pessoas que sofreram alguma violação de direitos como furto, roubo, agressão, entre outros, compareceram a uma delegacia para prestar queixa, o restante não o fez por desconfiança nos resultados.

O autor (*Ibid*) também esclareceu que os direitos civis conquistados antes do regime militar, como a liberdade de expressão, de imprensa e de organização, foram restituídos após 1985, e a Constituição de 1988 trouxe, ainda, o direito de *habeas data*, para que toda pessoa possa exigir e ter acesso às próprias informações em registros públicos, ainda que confidenciais.

A Carta Magna instituiu, também, o mandado de injunção, pelo qual se pode acionar a justiça para solicitar cumprimento de dispositivos constitucionais não regulamentados; fixou o racismo como crime inafiançável e imprescritível; a tortura como crime inafiançável e insuscetível de graça ou anistia; determinou ao Estado a proteção do consumidor e a criação de Juizados Especiais de Pequenas Causas Cíveis e Criminais, em 1995, com a finalidade de simplificar, agilizar e baratear a prestação jurídica em causas cíveis de pequena complexidade e em infrações penais menores.

Contudo, a ausência de garantia dos direitos civis pôde ser verificada, principalmente, em relação à segurança individual, à integridade física e ao acesso à justiça, pois devido ao acelerado processo de urbanização, ocorrido após a década de 60, e o aparecimento de grandes metrópoles, cresceu o desemprego, o trabalho informal – como os dos alunos em situação de rua –, o tráfico de drogas e a proliferação da violência, especialmente, os homicídios dolosos, com índices tão alarmantes, que são inferiores somente aos da Colômbia, país em guerra civil, trazendo forte sentimento de insegurança à população, particularmente, em favelas e bairros pobres.

A Constituição de 1988 também retirou do Exército o controle direto das polícias militares e transferiu-o para os governadores dos Estados, mas elas ainda mantêm traços militares, que algumas vezes fogem ao comando dos governadores e revelam-se impróprias

para proteger os cidadãos, pois, muitas vezes, preparam-se para exterminar inimigos e não para resguardar cidadãos.

Conforme Carvalho (2002, p. 213), a polícia militar é aquartelada, responde a superiores hierárquicos e não se percebe como entidade que deve garantir direitos aos cidadãos, também não é eficiente no combate a crimes, envolvendo-se, diversas vezes, nos grandes centros urbanos, com bandidos e com práticas criminosas crescentes, ocorrências que podem ser atribuídas também a policiais civis. Aqueles que são expulsos da corporação transformam-se em prováveis criminosos, estruturam grupos de extermínio, são participantes em quadrilhas, e até a polícia civil, sem disciplina militar, não tem sido capaz de atuar conforme as regras de uma sociedade democrática. Denúncias de tortura de suspeitos em delegacias, de extorsão, de corrupção e de abuso de autoridade aparecem rotineiramente, ainda que haja promessas de mudança feitas pelos governos estaduais. Várias ocorrências de violência da polícia militar têm repercutido mal no país e no exterior, e, assim, a população sente medo ou desconfiança do policial.

As ações pouco democráticas da polícia, destacadas pelo autor (2002), são elencadas pelos alunos em situação de rua quando fazem leituras textuais cujo tema é a violência, e são lembradas pela professora, durante a entrevista, ao discorrer sobre determinado debate reflexivo, em sala de aula, gerado de procedimento pedagógico de leitura e de compreensão de textos:

Excerto 11 – entrevista semiestruturada

- 01 **Mulher Maravilha:** pelas atitudes, a agressividade, a forma de falar, o grito, né? Se impor no grito, então
02 assim, eu acho isso muito interessante, quando a gente começa a discutir ((faz um gesto com a mão como se
03 envolvesse todos a sua volta)) aqui e pega alguns textos aqui e nós começamos a discutir isso, sabe? É, teve
04 um texto uma vez que nós falamos sobre violência e aí houve esse comentário, né? Eu falei “pois é a questão
05 da violência verbal, né? Com as pessoas? Por que que a gente faz isso? Por que essa questão do grito?” Aí
06 um deles falou: “professora, na rua a gente só vê as polícia pela porrada, pelo grito, tá achando que é igual
07 aqui na escola, que é conversando, não, tem que ser no grito, na porrada.” Eu falei: “mas será que poderia
08 mudar, né, o jeito? ” “Que isso, professora? Se eu chegar lá conversando, no diálogo, tentando entrar na
09 mente do cara... aí eu vou é morrer, entendeu? Eu vou é morrer, professora. Você não tá entendendo.”
10 Entendeu?

No excerto 11, da entrevista semiestruturada, a professora relatou que os alunos justificavam as manifestações de violência verbal e as ações agressivas como reflexo da

situação de rua em que se encontravam. Nessa situação, os alunos relatavam serem vítimas de atitudes policiais truculentas, conforme linhas 5 a 10.

Magalhães *et al.* (2017, p. 214) salienta que atos de violência se manifestam, discursivamente, como resultado de relações de poder em forma *de ameaças e insultos, e não discursivamente em agressões físicas*, evidenciando a existência de muitos *pontos de contato entre a violência simbólica, discursiva e a física*.

Carvalho (2002) observou que o Judiciário também não exerce sua função como deveria. O acesso à justiça é limitado a percentual populacional ínfimo, pois a maioria das pessoas desconhece ou não consegue exigir seus direitos e, quando alguns fazem denúncias à polícia, deparam-se com altos custos e demora processual.

Os serviços advocatícios possuem custo muito acima das posses da grande maioria da população e, embora seja dever constitucional do Estado garantir assistência jurídica gratuita aos que não possuem recursos suficientes, os defensores públicos são poucos para atender à necessidade social.

Os tribunais sempre repletos de processos, tanto nas varas cíveis como nas criminais, são extremamente morosos, como exceção, pouco mais célere, da justiça do trabalho, mas que se destina somente a trabalhadores formais, ou seja, àqueles que têm registro na carteira de trabalho, os outros, em número muito elevado, encontram-se excluídos. Percebe-se, então, que a falta de confiança da população em relação à justiça e a desagradável sensação de que ela só serve aos ricos, criando a percepção, quase generalizada, de que os ricos são impunes e os pobres encontram-se desprotegidos.

Carvalho denunciou que, em relação à garantia dos direitos civis, era possível dividir os cidadãos brasileiros em classes:

Há os de primeira classe, os privilegiados, os “doutores”, que estão acima da lei, que sempre conseguem defender seus interesses pelo poder do dinheiro e do prestígio social. Os “doutores” são invariavelmente brancos, ricos, bem vestidos, com formação universitária. São empresários, banqueiros, grandes proprietários rurais e urbanos, políticos, profissionais liberais, altos funcionários. Frequentemente, mantêm vínculos importantes nos negócios, no governo, no próprio Judiciário. Esses vínculos permitem que a lei só funcione em seu benefício. (CARVALHO, 2002, p. 215)

O autor (2002, pp. 215-17) apontou a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 1996, que considerava “doutores”, aproximadamente, os 8% das famílias que ganhavam mais de vinte salários mínimos. Para elas, as leis não existem ou podem ser burladas.

Paralelamente a essa classe privilegiada, há expressiva massa de *cidadãos simples*, desprestigiados, sujeitos à dureza e aos benefícios legais. Esses sujeitos compõem a classe

média modesta, trabalhadores assalariados, com carteira de trabalho assinada, pequenos funcionários, pequenos proprietários urbanos e rurais. São brancos, pardos ou negros, têm educação fundamental completa e ensino médio parcial ou total.

Esse contingente populacional, geralmente, não possui noção exata de seus direitos, e se possuem, não têm recursos suficientes para exigí-los, como acesso a órgãos e autoridades competentes, ou dinheiro para pagar os processos judiciais. Comumente, submetem-se às decisões policiais ou de outros agentes da lei que fixam, na prática, que direitos poderão ter. Os *cidadãos simples* constituem as famílias com renda acima de dois, mas abaixo de vinte salários mínimos. Para eles, existem os códigos civil e penal, aplicados de forma parcial e duvidosa.

Por fim, há os *elementos* do jargão policial, cidadãos menosprezados, que representam a numerosa população marginal das metrópoles: trabalhadores urbanos e rurais sem carteira assinada, posseiros, empregadas domésticas, biscateiros, camelôs, menores abandonados, mendigos. São quase sempre pardos ou negros, analfabetos ou com educação fundamental incompleta. Os *elementos* compõem a comunidade política nacional apenas nominalmente, pois, na prática, seus direitos civis são ignorados ou desrespeitados por outros cidadãos, pelo governo e pela polícia. Sentem-se desprotegidos pela sociedade e pelas leis. Temem os agentes da lei, uma vez que a experiência de vida os ensinou que, quase sempre, são vítimas sociais. Alguns se decidem por desafiar a lei e pela criminalidade, sendo esses o quadro social em que se inserem os estudantes em situação de rua, colaboradores desta pesquisa, conforme o excerto 11 (página 76). Para eles, existe, apenas, o Código Penal.

A construção da cidadania brasileira vem de longa data, mas persiste o sentimento de desalento e de insatisfação, pois, embora lentos avanços tenham ocorrido, não foram capazes de solucionar as dificuldades de milhões de hipossuficientes, de desempregados, de analfabetos e semianalfabetos, de vítimas de variadas formas de violência, e, se a ditadura militar não faz falta, a descrença na democracia política para a resolução de problemas sociais, como pobreza e desigualdade, continua inquietando a população.

Carvalho (2002, pp. 219-20) observou que, talvez, as dificuldades para a implantação de direitos no Brasil se relacionem com a inversão lógica e cronológica da sequência traçada por Marshall, porque aqui, primeiramente, surgiram os direitos sociais, introduzidos por ditador popular, em época de retirada de direitos políticos e de diminuição de direitos civis. Em seguida, vieram os direitos políticos, com a expansão do direito ao voto, em época que os órgãos de representação política foram convertidos em *peça decorativa do regime* e, por fim, chegaram

os direitos civis, base da sequência de Marshall, que seguem inatingíveis à maioria dos brasileiros.

Não há apenas um trajeto para a construção da cidadania, e a História nos mostra isso. Muitos países europeus seguiram caminhos diferentes, mas caminhos distintos geram cidadania e democracia diversas, particularmente, quando a pirâmide é totalmente invertida, e os direitos sociais são sua base.

No Brasil, um dos resultados dessa inversão foi a demasiada importância dada ao Poder Executivo, essencialmente, devido à introdução dos direitos sociais em período ditatorial, em que a função legislativa se encontrava reduzida. Como consequência disso, originou-se a visão, para a grande maioria da população, da centralidade do poder Executivo, que passou a ser percebido então como o poder mais importante.

O Estado surgia continuamente como o ser supremo: às vezes, repressor e cobrador de impostos; outras vezes, distribuidor paternalista de empregos e favores e, sem mediação representativa, buscava-se negociação direta com o governo. Segundo Carvalho (2002, p. 221), *a essa cultura orientada mais para o Estado do que para a representação é o que chamamos de 'estadania', em contraste com a cidadania:*

Além da cultura política estatista, ou governista, a inversão favoreceu também uma visão corporativista dos interesses coletivos. (...) Os benefícios sociais não eram tratados como direitos de todos, mas como fruto da negociação de cada categoria com o governo. A sociedade passou a se organizar para garantir os direitos e os privilégios distribuídos pelo Estado. (CARVALHO, 2002, pp. 222-3)

O corporativismo evidenciou-se, também, na Constituinte de 1988: grupos defenderam e aumentaram seus privilégios, funcionários públicos alcançaram estabilidade no emprego, aposentados obtiveram o limite de um salário mínimo para as pensões, os professores conquistaram aposentadoria especial.

A representação política não encontrou solução para os grandes problemas da maior parte da população. Para a maioria dos eleitores, os legisladores têm a função única de ser mediadores dos favores pessoais diante do Executivo e são eleitos por promessas de benefícios particulares. Assim, parlamentares apoiam o governo para conseguir cargos e verbas para dividir entre seus eleitores. Origina-se então um ciclo político vicioso em que eleitores se escarnecem dos políticos, mas permanecem elegendo-os para conquistar vantagens para si.

A democracia brasileira ainda precisa se consolidar, e essa consolidação, como vista em países que hoje são considerados exemplos de democracia, necessita de séculos de aprendizagem. Assim, o continuado exercício democrático, apesar da inversão na ordem dos

direitos, permitiria aumentar a aquisição de direitos civis, que, por extensão, reforçaria os direitos políticos e resultaria, também, em cultura política diferente.

Magalhães *et al.* (2017, p. 175) observam que a democracia realmente consolidada e inclusiva é aquela que permite às minorias, *sem restrição ou discriminação*, [terem] *acesso a bens materiais e simbólicos usufruídos pela sociedade abrangente, aos mecanismos de justiça, à representação no parlamento e na administração pública, bem como acesso e presença no discurso midiático.*

No contexto internacional, o fim do império soviético, a mobilização de minorias nos Estados Unidos e, sobretudo, a acelerada globalização da economia fizeram, e permanecem fazendo, alterações relevantes nas relações entre Estado, sociedade e nação, centro de concepção e prática da cidadania ocidental.

A redução do déficit fiscal tem originado reformas da seguridade social em governos de todos os países. Direitos sociais são atingidos. Essa redução significa cortes de benefícios e eliminação do estado de bem-estar. A violenta disputa entre empresas também concorre para reduzir gastos com mão de obra e traz resistente desemprego, gerando, principalmente na Europa, pressões contra presença de imigrantes africanos e asiáticos e contra a expansão de direitos civis, políticos e sociais para eles.

O neoliberalismo continua a insistir no mercado como instrumento autorregulador da vida econômica e social e na diminuição da função estatal. Para os defensores do neoliberalismo, a intervenção do Estado representou lamentável suspensão da história iniciada em 1929, devido à crise das bolsas, e terminou em 1989 com a queda do Muro de Berlim. Nessa concepção, o cidadão é transformado em consumidor, longe da política e dos problemas coletivos.

O consumismo é um lado sombrio das mudanças originadas no neoliberalismo, pois atinge até a população considerada excluída, gerando situação perversa em que marginalizados reclamam o direito de consumir, não de serem cidadãos, ou seja, o direito ao consumo transformou-se na cidadania pregada pelos novos liberais e se o poder de compra silenciar a militância política entre os excluídos, a expectativa de progresso democrático se reduz. O consumismo retarda a marcha da cidadania brasileira, tornando o sistema representativo incapaz de gerar resultados que signifiquem diminuição da desigualdade e o fim da separação dos brasileiros em classes divididas pela educação, pela renda e pela cor.

Radicais mudanças globais têm modificado a noção de cidadania no Ocidente e, países como o Brasil, que sempre orientaram a noção e a prática de cidadania pelo modelo Ocidental, veem-se frente a cenário internacional que põe à prova essa concepção e esse exercício.

Para Carvalho (2002, p. 226), *essas mudanças ainda não atingiram o país com a força verificada na Europa e, sobretudo, nos Estados Unidos*, mas seria insensato diminuir, drasticamente, a tradição paternalista do Estado conforme sugestão do neoliberalismo, devido ao longo costume ao estatismo e ao fato de ainda existir espaço para aprimorar a estrutura de representação no Brasil; porém, alguns aspectos das mudanças seriam proveitosos, como enfatizar a organização social para embasar socialmente a política, ou seja, para democratizar o poder. A organização social não deve agir contra o Estado, mas contra o clientelismo, o corporativismo e o colonialismo.

Esse percurso histórico fez-nos refletir que, por cerca de trezentos anos, a escravidão foi a grande barreira ao civismo brasileiro e a edificação nacional, mas a atual desigualdade moderna continua a impedir a construção de uma sociedade realmente democrática.

2.6. Cidadania e exclusão social

Exclusão social, no Brasil, está ligada, principalmente, à desigualdade de renda e de oportunidades, aliada à precariedade educacional, que não consegue propiciar amplo desenvolvimento de conhecimento referente a direitos, e, como consequência, gerando expressiva quantidade de desfavorecidos socialmente, alijados do poder de exercer plenamente sua cidadania. Contudo, exclusão social relaciona-se, também, a elementos raciais, religiosos, entre outros, que levam à discriminação e à estigmatização de velhos, de mulheres, de homossexuais etc. A exclusão constitui aspecto social ainda mais cruel do que a pobreza, pois leva ao abandono e ao rompimento do convívio harmonioso entre as pessoas.

Analisar a exclusão social no Brasil significa olhar para uma sociedade que já se originou de um processo discriminatório entre colonizador e colonizado, pois, para muitos portugueses, vir para a colônia era degradante castigo. O país era visto como local isolado, servindo, apenas, à exploração e à espoliação. Posteriormente, adicionou-se a esse quadro a escravidão de negros e índios, resultando em arraigada dificuldade de construção universal de cidadania a todos os brasileiros.

A herança cultural brasileira, baseada em discriminação e exploração, construiu uma sociedade hierarquizada e dividida entre proprietários e não proprietários, entre elite e plebe, entre escolarizados e semianalfabetos ou analfabetos. Essa divisão gerou certa naturalização

social com a desigualdade, referendada por salário mínimo que não atende às demandas de sua criação, por acesso seguido de evasão escolar, por exemplo, e com tendência a considerar excluídos somente aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade como mendigos e crianças em situação de rua.

Essa naturalização não se fundamenta em sociedade voltada à defesa dos direitos humanos e dificulta ações sociais de inclusão, que, geralmente, são vistas como concessões filantrópicas e não como responsabilidade pública, menos ainda como dignidade humana que deve ser atribuída a todos e consolidada pelo Estado.

Para Carvalho (2002, pp. 207-10), o maior obstáculo social relaciona-se à abissal desigualdade que *caracteriza o país desde a independência, para não mencionar o período colonial*, pois apesar da boa posição do produto interno bruto, o país possui péssima renda *per capita* e segundo relatório do Banco Mundial, era o país mais desigual do mundo em 1989.

O autor (*Ibid*) revelou que, em 1997, o índice não se alterou e conforme dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a disparidade econômica aumentou levemente entre 1990 e 1998. Em 1990, os 50% mais pobres possuíam 12,7% da renda nacional e em 1998, 11,2%. Já os 20% mais ricos aumentaram a renda de 62,8% para 63,8% no mesmo período. O historiador apontou que, sobretudo, a desigualdade manifestava-se por características regionais e raciais ao apresentar os seguintes dados, relativos ao ano de 1997:

O analfabetismo no Sudeste era de 8,6%; no Nordeste, de 29,40%. A taxa de analfabetismo funcional no Sudeste era de 24,5%; no Nordeste era de 50%, e no Nordeste rural, de 72%; a mortalidade infantil era de 25% no Sudeste em 1997, de 59% no Nordeste, e assim por diante. O mesmo se dá em relação à cor. O analfabetismo em 1997 era de 9,0% entre os brancos e de 22% entre negros e pardos; os brancos tinham 6,3 anos de escolaridade; os negros e pardos, 4,3; entre os brancos, 33,6% ganhavam até um salário mínimo; entre os negros, 58% estavam nessa situação, e 61,5 % entre os pardos; a renda média dos brancos era de 4,9 salários mínimos; a dos negros, 2,4, e a dos pardos, 2,2. (CARVALHO, 2002, p. 208)

Na entrevista semiestruturada que segue, a professora relata ações linguísticas dos alunos, na vivência pedagógica na EMMP, que representam quadro real da estatística apresentada pelo historiador:

Excerto 12 - entrevista semiestruturada

- 01** **Mulher Maravilha:** /.../ não sei, muitas vezes, eu já parei pra pensar, eu falo por que que, né? Poxa, você
- 02** assim ó, é.
- 03** **Adriane:** você é discriminado, né?
- 04** **Mulher Maravilha:** você é negro, tá discriminando o negro, como assim, né? Ah, é, como a dona ((omissão
- 05** do nome)), a dona ((omissão do nome)) fala, “eu detesto preto, preto é macaco, preto é feio, eu quero é um

- 06 loiro dos olhos azuis, né?” Talvez, assim, mas assim, eu acho muito complexo assim de dizer o porquê, né?
- 07 Mas muitas vezes, eu acho que até se renegando assim ((batendo com as pontas dos dedos juntas no peito))
- 08 renegando a si mesmo
- 09 **Adriane:** humhum
- 10 **Mulher Maravilha:** a sua sabe? a sua história de vida, o seu ser e muitas vezes num se enxerga mesmo...
- 11 **Adriane:** ou será que é, porque assim é... eu sempre fui vítima de discriminação por ser negra, /.../
- 12 **Mulher Maravilha:** eu não sei ((balançando a cabeça em sinal negativo)), assim... eu fico olhando, me
- 13 chamou atenção isto, sabe? Esta questão da da de estudos o que que eu acho assim, ah, quando eles chegam,
- 14 né? Que eles passam por uma sala que, não seria uma triagem, mas pra conhecer a escola, que a professora
- 15 vai passar uma semana com eles, explicando como é que funciona então eles já falam, já chegam dizendo,
- 16 “eu estou na quinta série, estou na quinta série”, ô, muitas vezes ele num foi nem alfabetizado, então esse
- 17 medo, sabe? Essa coisa eles de, depois a gente vai trabalhando com ele, a professora vai percebendo, poxa
- 18 que não sabe ler nãñã, Então faz todo um trabalho com ele, que aí ele, sabe?

A absurda desigualdade, apresentada nos dados de Carvalho (2002), revelou que a riqueza nacional era acumulada por poucos, gerando gigantesco quadro de pobreza e de miséria para muitos. Essa pobreza, da qual o negro era a principal vítima, também se revelou, linguisticamente, no preconceito que levava à negação da própria identidade racial, relatada pela professora, linhas 05 a 08, do excerto **12**, bem como na vergonha pela falta de escolaridade na idade adulta, linhas 15 a 18.

As escolhas lexicais da estudante, relatadas pela professora nas linhas 5 e 6, representam a perversa naturalização social de que há uma raça superior a outra, sendo que o negro nem, ao menos, é caracterizado como raça, mas como uma cor “preto”, a qual se associa a adjetivação “feio” e “macaco”. Vemos, na condição de vulnerabilidade dos estudantes, não apenas a perpetuação da desigualdade na distribuição de renda, mas também a reprodução discursiva de preconceitos raciais que excluem os sujeitos na sociedade e, dessa forma, a exclusão no Brasil representa a perda de um direito nunca conquistado e que, por não ter se concretizado, não faz parte de uma realidade social a resgatar, pois não há um modelo de referência inclusivo.

Assim, as conquistas democráticas e políticas permanecem generalizadas discursivamente: justiça social, toda criança na escola, salário digno, estudo para conseguir um bom emprego etc. Isso não define e não leva à exigência de ações concretas, objetivas e universais, como a determinação exata de remuneração adequada às necessidades da população ou à qualidade educacional almejada.

Nesse contexto de direitos abstratos, a escola, comumente, tem por objetivo desenvolver as competências e as habilidades de variadas áreas curriculares do conhecimento, tradicionalmente, adaptando o sujeito à sociedade, no modelo preexistente, sem olhar para a

promoção de competência cidadã crítica, que conheça a estrutura dos poderes constituídos, os direitos e deveres que permeiam as relações sociais e os meios de garantir que sejam aplicados.

O processo educativo, geralmente, adapta-se ao contexto representativo das próprias práticas e à ideologia construída em determinada época, seja cultural, econômica, política, ética etc.; e busca, quase sempre, envolver a realidade vivenciada pelo aluno ao cenário definido ideologicamente em certo período histórico e político.

O professor é o agente institucional responsável pela promoção da adaptação estudantil ao modelo ideológico vigente. Essa tarefa perpassa pelas crenças, vivências, convicções e valores do professor, não sendo possível realizar essa adaptação de maneira totalmente neutra. Assim, as práticas docentes transformam-se em representações de futuro idealizado pelo professor, o que nem sempre significa consonância com as expectativas estudantis.

Contudo, a escola pode ser considerada o espaço interativo adequado à promoção de maturidade cívica, pois a interação entre professor e aluno, em práticas pedagógicas, possibilita o debate, a reflexão e o reconhecimento da diversidade constitutiva da realidade social, promovendo aprendizagem essencial ao exercício da cidadania.

2.7. Considerações parciais

A relação entre cidadania e escola responde aos nossos interesses investigativos de revelar como a *Escola dos Meninos e Meninas do Parque*, voltada a alunos em situação de rua, em práticas pedagógicas e interativas de ensino da língua portuguesa, promove a aprendizagem do exercício de cidadania, uma vez que a atividade escolar pública no Distrito Federal preconiza como um de seus eixos estruturantes o ensino voltado ao exercício de práticas cidadãs, conforme os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica em vigor na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF:

Nessa mesma linha, no campo da Educação Básica, o Plano orienta que a Educação em Direitos Humanos vá além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo de ensino-aprendizagem. Reitera que a educação deve observar metodologias e dispositivos que possibilitem uma ação pedagógica progressista e emancipadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, para os conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa. A cidadania ativa pode ser entendida como o exercício que possibilita a prática sistemática dos direitos conquistados, bem como a ampliação de novos direitos, devendo contribuir para a defesa da garantia do direito à educação básica pública, gratuita e laica para todas as pessoas, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade e condições próprias. É ampla a discussão nos dias atuais sobre o “direito à aprendizagem”, como um dos maiores desafios da Escola. (SEEDF, 2014, p. 55)

A legislação destinada ao ensino de jovens e adultos, principalmente no caso situado deste trabalho, e a recomendação legal de ensino voltado à formação cidadã serão objeto do próximo capítulo desta tese.

Por fim, esclarecemos que as resenhas que foram feitas neste capítulo objetivaram traçar, brevemente, o caminho sócio-histórico da cidadania no Ocidente para que auxiliasse a delimitação conceitual de cidadania adotada nesta pesquisa.

O próximo capítulo trará o percurso metodológico trilhado para elaboração desta tese.

CAPÍTULO 3

FERRAMENTAS E TRILHAS PERCORRIDAS

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

(Paulo Freire)

3.0. Introdução

Os métodos etnográficos de pesquisa permitem revelar pormenores de uma investigação e, este capítulo guiado por esses métodos permitiu-nos investigar, com mais profundidade e em perspectivaêmica, como as práticas interacionais na disciplina de língua portuguesa, na Escola dos Meninos e Meninas do Parque, constroem educação para cidadania.

Este capítulo compõe-se de seis seções e doze subseções interligadas da seguinte maneira:

Seção 3.1 – discussão de metodologias qualitativas e contribuições etnográficas, descrição, em quatro subseções, das técnicas adotadas para geração de dados: observação participante, grupo focal, filmagens de áudio e vídeo de interações em sala de aula e entrevista semiestruturada com a docente-colaboradora do estudo, e a justificativa teórica para a escolha de cada um deles.

Seção 3.2 – apresentação do caminho sócio-histórico e das ações destinadas à implantação de educação formal para pessoas em situação de vulnerabilidade, até chegar ao contexto de nossa pesquisa: a Escola dos Meninos e Meninas do Parque.

Seção 3.3 – justificativa da análise da conversação como metodologia para a transcrição de dados desta pesquisa.

Seção 3.4 – exposição sobre o contato e a negociação com os colaboradores, em oito subseções, bem como uma breve descrição dos atores sociais, protagonistas deste estudo.

Seção 3.5 – indicação detalhada do processo de geração dos dados.

Seção 3.6 – seleção do *corpus*, acompanhada do relato da reflexãoêmica realizada no processo de análise.

Finalizamos, na seção 3.7, apontando as Considerações parciais sobre o capítulo apresentado.

3.1. Metodologias qualitativas com contribuições etnográficas

A opção por estudo qualitativo surgiu da perspectiva de investigar a subjetividade dos atores em eventos sociais da vida real, preservando seus direitos e decisões, sem ser direta e invasiva.

O interesse pelo estudo da subjetividade dos atores sociais fundamenta a concepção *fenomenológica de conhecimento que dá origem à a abordagem qualitativa de pesquisa, na qual também estão presentes as ideias do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia, todas elas derivadas da fenomenologia.* (ANDRÉ, 2008, p. 18)

Dessa forma, a fenomenologia ressalta as ações subjetivas e enfatiza a necessidade de adentrar *no universo conceitual dos sujeitos* para compreender de que forma eles dão sentido aos eventos e interações que acontecem, diariamente, em suas vidas. (*ibid*, p. 18)

Essa escolha metodológica requer do pesquisador o desenvolvimento de certas características como sensibilidade e empatia para alcançar aceitação no campo de pesquisa e obtenção da confiança dos colaboradores; é também necessário que se invista nas intuições, percepções e emoções para analisar os dados gerados, pois, segundo André (2008, p.61), o pesquisador terá que fazer uso *de sua intuição, de sua criatividade e sua experiência pessoal quando tiver que olhar para o material coletado e tentar apreender os conteúdos, os significados, as mensagens implícitas e explícitas, os valores, os sentimentos e as representações nele contidos.*

Indispensáveis doses de tolerância para conviver com dúvidas e incertezas – sentimentos próprios de um processo de investigação desta envergadura – também são exigidas neste processo. O rigor metodológico analítico centra-se em atividades de coparticipação para interpretar os dados, pois as análises e as reflexões realizadas partem sempre do ponto de vista do colaborador, e as ações comunicativas em interação são investigadas como linguagem situada para revelar os significados construídos em contexto específico de interação.

Por essa abordagem qualitativa, a presente pesquisa concentra-se na interpretação, e não na quantificação, pois busca ir além da realidade dos números, aprofundando a investigação por meio da utilização dos métodos etnográficos. Assim, as técnicas de pesquisa utilizadas neste estudo consistem de observação participante, grupo focal, de entrevista semiestruturada, de gravação de áudio e vídeo de interações em sala de aula, assim como de análise documental.

Investigamos a partilha de traços simbólicos gerados pela experiência social e aprofundamo-nos no significado dos acontecimentos, justificando, assim, os múltiplos métodos utilizados, pois eles nos possibilitaram identificar as representações de cidadania construídas,

assim como observar de que maneira essas construções evidenciaram-se, institucionalmente, nas práticas pedagógicas em aulas de português na EMMP.

André (2008, p. 57) pontua que o estudo etnográfico deve priorizar o imprescindível despertar da sensibilidade para captar o inusitado e as questões mais profundas em relação ao estudo, assim como deve primar pela postura ética perante os colaboradores.

Dessa forma, a etnografia emprega métodos qualitativos voltados à percepção dos participantes do estudo, enfatiza a subjetividade dos colaboradores e incentiva o processo reflexivo, por isso, os procedimentos metodológicos adotados, nesta investigação, seguiram orientação etnográfica, pois nos dedicamos a questões situadas contextual e culturalmente, conforme ensinamento de Mattos (2011, pp. 51-3), ao observar que etnografia corresponde à descrição das ações de determinado grupo cultural a partir do significado social construído cotidianamente:

Etnografia é também conhecida como: observação participante, pesquisa interpretativa, pesquisa hermenêutica, dentre outras. Compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira. (...) holisticamente, observa-se os modos como esses grupos sociais ou pessoas conduzem suas vidas com o objetivo de revelar o significado cotidiano, nos quais as pessoas agem. O objetivo é documentar, monitorar, encontrar o da ação.

Para os etnógrafos, a ênfase do estudo deve ser a descrição cultural do contexto social, e o compromisso investigativo deve focalizar o processo, não o resultado final. Eles destacam que, para realizar o trabalho, é permitido associar variadas técnicas como a observação participante, a entrevista e a análise de documentos para alcançar o objetivo esperado. Apontam, ainda, a necessidade de certas características para o bom andamento do trabalho etnográfico: sensibilidade, tolerância, empatia, paciência, saber ouvir e, por fim, alguma habilidade para escrever.

Johnstone (2000, p. 83), observa que a etnografia, por utilizar métodos de investigação voltados às ações humanas, proporciona profundidade nas análises e nos significados bem mais que qualquer outra teoria e, conforme Watson-Gegeo (1998, pp. 135-7), a microetnografia ou etnografia da comunicação, associada aos estudos sociolinguísticos, possibilita traçar o estudo holístico e intensivo das ações desenvolvidas pelas pessoas em seus cenários de atuação, com a finalidade de compreender a organização social e cultural pela perspectiva interpretativa que fundamenta e guia as ações de dado grupo social. A autora ensina que a etnografia de sala de aula compreende profunda e detalhada observação de práticas escolares pelo período de um

semestre ou um ano, com gravação das atividades em áudio ou vídeo, que devem ser complementadas por entrevistas com estudantes e com professores.

Bortoni-Ricardo (2008, p. 33), comungando do mesmo posicionamento de Watson-Gegeo (1998), ensinou que a pesquisa qualitativa pode combinar métodos e práticas da pesquisa etnográfica como observação participante, estudo de caso, entrevista e análise de documentos, entre outros, para obtenção do objetivo desejado.

Para a autora (2008, p. 49), pesquisas qualitativas de contexto de sala de aula, especialmente a etnografia, pretendem desvendar práticas camufladas na “caixa-preta” escolar, encobertas por cenas rotineiras que invisibilizam os processos educativos para os atores sociais que participam dessas práticas:

[...] os atores acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou – o que é mais sério – têm dificuldade em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condiciona, mas é também por elas condicionada.

Dessa forma, com investigação guiada por orientações necessárias à prática etnográfica, utilizamos a observação participante aliada aos métodos da pesquisa qualitativa como a entrevista semiestruturada feita com a professora-colaboradora – permitindo maior expressão da docente sobre sua representação de cidadania, bem como sua concepção de ensino voltada à formação cidadã –; o grupo focal – realizado com os estudantes –; a gravação audiovisual de interações entre a professora e os alunos durante o período de aulas; assim como da análise documental – em ordem decrescente de valor jurídico, isto é, da Lei Maior às leis infraconstitucionais, das diretrizes curriculares do Distrito Federal às normas do Projeto Político Pedagógico da EMMP.

Os antropólogos Hammersley e Atkinson (2007, p. 3), sugeriram que os estudos etnográficos envolvessem as seguintes características:

1. As ações e os relatos das pessoas são estudados em contextos diários, em vez de em condições criadas pelo pesquisador – tais como em configurações experimentais ou em situações de entrevista altamente estruturada. Em outras palavras, a pesquisa ocorre "no campo".
2. Os dados são coletados a partir de uma variedade de fontes, incluindo evidências documentais de vários tipos, mas a observação participante e/ou as conversas relativamente informais são frequentemente as principais.
3. A coleta de dados é, em sua maioria, relativamente "desestruturada", em dois sentidos. Primeiro, ela não envolve o prosseguimento por meio de um projeto de pesquisa planejado e detalhado explicitado desde do início. Em segundo lugar, as categorias que são usadas para interpretar o que as pessoas dizem ou fazem não estão incorporadas no processo de coleta de

- dados por meio do uso de planos de observação ou questionários. Em vez disso, eles são gerados a partir do processo de análise de dados.
4. O foco geralmente é em alguns casos, geralmente de pequena escala, talvez um único cenário ou grupo de pessoas. Isto é para facilitar um estudo aprofundado.
 5. A análise dos dados envolve a interpretação dos significados, das funções e das consequências das ações humanas e práticas instrumentais, e como elas estão envolvidas em contextos locais, e talvez também mais amplos. O que são produzidos, em sua maior parte, são descrições verbais, explicações e teorias; A quantificação e análise estatística desempenham um papel (função) subordinado na maioria dos casos. (Tradução própria)

Ratificando o ensinamento dos antropólogos (1994), Magalhães (1994, p. 74) atribuiu ao etnógrafo a tarefa de construir, com os colaboradores, possível explicação para ações e intenções, formando autoconsciência e levando à reflexão sobre a necessidade de transformação, ou não, de suas práticas para alcançar determinados objetivos sociais, ou seja, ao etnógrafo cabe a tarefa de propiciar aos atores participativos da pesquisa momentos para enxergar suas ações de maneira nova e ocasiões para refletir sobre a situação social na qual se insere, por meio de interativo vínculo entre teoria e prática, ajudando a construir, na interação constante e diária, novos conhecimentos, teoricamente embasados, para o exercício de suas práticas.

Assim, a apropriação de métodos etnográficos, neste estudo, apresentou-se como essencial, uma vez que o processo reflexivo se insere na parcialidade de minhas próprias práticas e crenças em conjunto com o visionamento¹¹ e a reflexão dos colaboradores, pois conforme Atkinson (1991, p. 95), o texto etnográfico é permeado por várias vozes, sendo a visão de mundo construção compartilhada entre atores sociais ou entre estes e o pesquisador em concordância ou em confronto de ideias.

André (2008) observou que a aproximação entre etnografia e educação responde pela origem da atração de educadores por essa metodologia a partir do final dos anos 70 e elenca os benefícios do modelo de pesquisa etnográfica para reconstruir processos e relações que descrevem práticas e experiências escolares, isto é, por meio dos métodos etnográficos pode-se fazer o registro do que não foi registrado, revelar os encontros e os desencontros, relatar os atos e as representações, descrever a linguagem e o sentido das ações que são realizadas, repetidamente, no dia a dia do exercício pedagógico.

¹¹ Visionamento constitui os momentos de entrecruzamento de vozes entre o pesquisador e seus colaboradores para construir compreensão a partir do encontro das diferenciadas visões de mundo. Segundo Pollner e Emerson (2002, p. 121), é o alinhamento mútuo de compreensão entre os atores sociais envolvidos no estudo.

A referida autora (2008, p. 57) pontua que o estudo etnográfico se compromete, prioritariamente, com o indispensável despertar da sensibilidade para colher o inusitado nos temas mais profundos do estudo e deve, sobretudo, assumir essencial posicionamento ético perante os atores sociais da pesquisa, pois quando os colaboradores sentem-se protegidos, pode-se obter dados mais verdadeiros, por isso, faz-se necessário garantir aos participantes *o sigilo das informações e provavelmente o controle sobre o conteúdo e a publicação dos dados*.

Silverman (2009, p. 289) observou que *os potenciais sujeitos da pesquisa devem receber informações detalhadas, mas não-técnicas da natureza e dos objetivos de pesquisa*, ressalta ainda que a pesquisa ética necessita cumprir os seguintes objetivos:

- garantir que as pessoas participem voluntariamente
- tornar os comentários e os comportamentos das pessoas confidenciais
- proteger as pessoas de danos
- garantir a confiança mútua entre o pesquisador e as pessoas estudadas.

Ressaltamos que para garantir a formalidade ética, a participação voluntária e o recebimento de informações sobre a pesquisa, com a qual colaborariam, os atores sociais desta pesquisa assinaram termos de consentimento livre e esclarecido (TCLEs), no apêndice.

A assinatura dos TCLEs ocorreu no momento da minha apresentação formal como pesquisadora na EMMP. Os TCLEs trazem resumo simplificado da área de concentração da pesquisa, dos objetivos, da garantia de proteção ao anonimato dos sujeitos envolvidos, das possíveis veiculações para as informações prestadas, bem como da possibilidade de desistência dos colaboradores a qualquer tempo.

No resumo de pesquisa presente no TCLE explicitarei os objetivos da pesquisa, bem como o papel participativo dos atores sociais na coautoria deste estudo, mas não apresentei pormenores da pesquisa para não conduzir os colaboradores a respostas induzidas ou falseadas, pois segundo Harvey (1992, p. 82), cientistas qualitativos não devem externar plenamente o teor da pesquisa, porque os colaboradores podem se sentir propensos a falar e agir de maneira antinatural, em ações e respostas, por julgar ser aquilo que o observador queira ver ou ouvir, ou seja, podem simular ações e respostas que julgam adequadas para o pesquisador. Além disso, por se tratar de pesquisa fundamentada em métodos qualitativos, os dados foram sendo gerados durante o processo, por isso, a impossibilidade de predizer seu conteúdo para os atores sociais envolvidos na pesquisa.

Contudo, mantive os colaboradores esclarecidos sobre a natureza da pesquisa e a relevância participativa deles como coautores do estudo para que um vínculo de confiança entre mim e eles fosse estabelecido através da compreensão de que participo efetivamente do

contexto educacional da Secretaria de Educação, como integrante do quadro de docentes efetivos e de que compartilho dos propósitos comuns à educação, isto é, da promoção de ações pedagógicas voltadas à busca por uma sociedade mais justa e mais igualitária.

Os TCLEs fazem parte da exigência de submissão do projeto de pesquisas sociais com seres humanos ao Comitê de Ética da Universidade de Brasília, instituição ao qual este estudo se vincula, com o objetivo de preservar a integridade e a identidade dos atores sociais envolvidos na pesquisa.

Esse procedimento tem por finalidade respeitar os colaboradores do processo investigativo, uma vez que pesquisas sociais envolvendo participação de seres humanos tem sido objeto de maior atenção em relação a aspectos éticos, sendo a percepção contemporânea de desenvolvimento científico, em países democráticos, como o Brasil, guiada pela obrigatoriedade de submissão de pesquisas ao CEP¹².

A submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade de Brasília ocorreu antes de se iniciar a pesquisa, com a finalidade de garantir conduta e procedimentos éticos durante todo o processo investigativo.

3.1.1. Observação participante

Conforme Erickson (1990), o significado das ações e das reações dos atores sociais, e a possível interpretação desse sentido ocorrem da junção entre o saber teórico e cultural do pesquisador e as observações realizadas no enquadre selecionado:

Sempre trazemos para a experiência molduras de interpretação ou esquemas. Desse ponto de vista, a tarefa do trabalho de campo é tornarmo-nos mais e mais reflexivamente conscientes das molduras de interpretação daqueles a quem observamos e de nossas próprias molduras de interpretação culturalmente aprendidas, que trazemos conosco para o local de pesquisa (ERICKSON, 1990, p. 2).

Murphy e Dingwall (2007, p. 342), ao citarem Becker (1964), enfatizaram que por razões éticas, a concepção predominante deve ser do colaborador, para que ele não tenha a sensação de ter sido enganado e possa vir a desenvolver percepções negativas em relação à participação no estudo:

[...] em um trabalho prolongado de campo os pesquisados podem se sentir traídos ou rejeitados quando os pesquisadores não endossam a visão que os participantes têm deles mesmos. A maneira de minimizar os efeitos desse sentimento negativo é fazer

¹²Comitê de Ética em Pesquisas com seres humanos.

relatos co-produzidos em um diálogo entre o pesquisador e o participante ou oferecer a este o direito à réplica.

Para Flick (2009, p. 207-12), a observação participante constitui método de pesquisa que pode se integrar a outras técnicas de investigação, caracterizando-se pela inserção do pesquisador em campo, com previsão de tempo mais prolongado de contato com as pessoas e com o contexto em que as interações acontecem. Nesse processo, o pesquisador obtém acesso como participante e necessita, ao mesmo tempo, aprofundar-se na perspectiva interna do ambiente investigado e manter o estranhamento de seu *status* externo àquele contexto. Para que a inserção ocorra de modo menos invasivo, é necessário que o acesso seja guiado por um interagente da comunidade.

Nesse sentido, meu acesso ao campo foi facilitado pela professora-colaboradora. Expliquei à professora que precisaria filmar suas aulas, e ela não demonstrou qualquer objeção, mas me revelou que os alunos, por viverem em ambientes hostis e possuir algumas pendências judiciais, poderiam ser contrários à gravação de suas imagens, porém se comprometeu a fazer minha apresentação como uma amiga-pesquisadora.

Essa apresentação foi essencial para diminuir o impacto da minha presença como observadora-participante, uma vez que o pesquisador é um ser estranho que se vê confrontado por normas, práticas e valores que precisam ser aceitos para que se alcance o significado atribuído a eles.

Assim, após a apresentação, obtive consentimento para fazer as observações e interagir com os estudantes informalmente, até conseguir, gradativamente, a confiança deles. O período de observação participante, final de fevereiro (dia 25) a início de maio (dia 08) de 2015 e foi importante para compreender a dinâmica da escola e para me aproximar, também, dos demais professores e dos outros membros da comunidade escolar.

Revelei aos alunos que minha pesquisa se voltava para o processo interativo em sala de aula e tinha por objetivo investigar se as ações pedagógicas favoreciam a construção de conhecimentos voltados à cidadania. Lemos, conjuntamente, o TCLE e elucidei para eles as dúvidas relativas à investigação. Contudo, embora já tivesse ingressado no campo por meio de negociação com os colaboradores, bem como tivesse a autorização dos envolvidos e a confiança para iniciar o grupo focal, as gravações e a geração de dados somente foram possíveis no início de junho, após permissão do Comitê de Ética da Universidade de Brasília, que ocorreu no dia 27 de maio de 2015.

Não considerarei a possibilidade de ações simuladas ou artificiais dos participantes do estudo durante a pesquisa, pois o período de observação participante serviu para naturalizar minha presença entre os participantes da pesquisa.

A perspectiva interacionista de pesquisa permite ao pesquisador aproximar-se e distanciar-se do contexto investigativo por meio da escuta atenta do que é dito com a mediação teórica. Contudo, salientamos que tanto na posição de observador quanto na condução das entrevistas, as interações articulam-se à subjetividade dos atores sociais, que se posicionam como sujeitos sócio-históricos de acordo com as expectativas que suas ações geram em seus interlocutores no contexto em que estão inseridos.

Assim, nesse processo interativo de sujeitos constituídos de vivências sócio-históricas distintas, observamos a influência que o pesquisador gera no contexto pesquisado conforme o excerto a seguir:

Aula 07 – Excerto 01

- 01 **Adriane:** o que que acontece? Por exemplo pra vocês significaria um ensino médio e pra quem já tem o
- 02 ensino médio? Por que que ele faz o Enem?
- 03 **Thor:** é?
- 04 **Adriane:** Por quê? Vocês já pensaram nisso?
- 05 **Wolverine:** deve ser tudo aquilo...
- 06 **[Gambit:** pra fazer um concurso, né não? um concurso de qualquer outra coisa...
- 07 **[Adriane:** é, seria uma espécie, uma forma de concurso
- 08 **[Thor:** isso é pra ver qualificação?
- 09 **[Adriane:** pra quê?
- 10 **Wolverine:** isso aí é pra ver
- 11 **Mulher Maravilha:** o Wolverine falou, fala, Wolverine.
- 12 **Wolverine:** é pra mim saber se tudo aquilo que começou desde a primeira série até agora, se tem alguma
- 13 coisa de base, senão...
- 14 **Adriane:** só pra avaliar? Mas só pra avaliar, eu vou reprovar uma pessoa ou vou aprovar? O que que você
- 15 acha? Seria? O **Gambit** falou assim: seria uma espécie de concurso, concurso pra quê, **Gambit?** Por
- 16 exemplo, você faz um concurso público pra entrar no serviço público, certo?
- 17 **Thor:** hãhã
- 18 **Adriane:** eu fiz o concurso da Secretaria de Educação pra ser professora
- 19 **Gambit:** e passou
- 20 **Adriane:** isso! aí se você faz, sei lá
- 21 **Prodígio:** do Enem?
- 22 **Adriane:** um concurso da polícia civil, pra ser um agente
- 23 **Gambit:** o Enem é uma prova, né não?

24 **Adriane:** se faz um de enfermagem, pra ser enfermeiro e o Enem?

25 **Prodígio:** é pra gente se encontrar lá na UnB.

26 **Adriane:** ah::: ((palmas))

27 **[Prodígio:** nós vamos nos encontrar lá

28 **[Adriane:** muito bem, muito bom, senhor Prodígio

29 **Mulher Maravilha:** vão se encontrar na UnB

O excerto **01**, da aula 07, exemplificou como minha presença como observadora introduziu valores e provocou mudança na subjetividade dos colaboradores quando estávamos debatendo a importância do Enem para os alunos do ensino fundamental e do médio. Observamos que, durante a interação, o papel que cada interagente ocupava no discurso constituía-se em inferências para o estudante construir sua resposta e o conhecimento desejado. Assim, vemos que a ciência do meu papel de pesquisadora da Universidade de Brasília ativou no interagente **Prodígio** o desejo de também frequentar a UnB, como podemos observar nas linhas 18 a 29.

Como retribuição pela contribuição e pela confiança recebidas na EMMP, ao observar a dificuldade dos estudantes para redigir, refleti e negocieei, com a professora, a elaboração conjunta de material didático específico para produção textual, assim como a participação conjunta nas aulas destinadas a trabalhar argumentação em redação de textos dissertativos, buscando construir, com os alunos, habilidades de argumentação, conforme exemplifico a seguir:

Aula 07 – Excerto 02

01 **Adriane:** o senhor vai ter um tema ó, o que que acontece o senhor, o senhor Prodígio, então vamos dizer assim

02 o tema é a publicidade para crianças no mundo, esse é o tema, o senhor, a primeira coisa que o senhor tem que

03 ter na cabeça do senhor é o tema é publicidade, eu sou contra a publicidade ou eu sou a favor da publicidade,

04 primeira coisa que o senhor tem que definir, por quê? porque se o senhor definir que o senhor é a favor da

05 publicidade, você vai ter que trazer todos os argumentos possíveis pra defender a publicidade, porque você é a

06 favor?

07 **Wolverine:** que entra nota também nisso

08 **Adriane:** isso, aí o senhor vai dizer, não a publicidade é boa, porque ela estimula a criatividade da criança ela

09 ajuda a criança a compreender melhor o mundo, ela, entende? Aí o senhor vai trazendo argumentos que

10 favoreçam a publicidade.

11 **Prodígio:** sim

12 **Adriane:** se o senhor for contrário, na cabeça do senhor, o senhor vai dizer não, a publicidade é ruim pra vida

13 das crianças?

14 **Prodígio:** sim

15 **Adriane:** aí o senhor vai trazer toda argumentação contrária à publicidade, você fala não, a publicidade, ela

16 induz a criança a comprar, ao consumismo exagerado, ela obriga os pais a gastarem um dinheiro que, às vezes,
17 eles não têm, o senhor entendeu? Isso.

18 **Wolverine:** é tanto que não passa nenhum, eu, eu, eu trabalhei com videogame sete anos, lá no SAI, sabe? Eu
19 trabalhei.

20 **Prodígio:** Ah, tá!

21 **Adriane:** Sim, **Wolverine**, fala, você trabalhou com videogame...

22 **Wolverine:** Não é, sete anos, eu trabalhei e e, e não tem propaganda nenhuma de

23 **Adriane:** de videogame

24 **Mulher Maravilha:** então tá, então a gente vai entender como

25 **Adriane:** o senhor entendeu? como é argumentar, seu?

26 **Mulher Maravilha:** entendeu?

27 **Adriane:** Então assim se eu falo que o Flamengo é o melhor time do Brasil, eu tenho de trazer argumentos para
28 convencer as pessoas que ele é o melhor time.

29 **Prodígio:** e é verdade

30 **Adriane:** agora vai dizer que o senhor detesta o Flamengo, o senhor, o senhor...

31 **Prodígio:** não, eu sou flamenguista

32 **Wolverine:** ele é flamenguista

33 **Adriane:** não, sim, eu tô dando assim só uma ideia

34 **Prodígio:** é só uma ideia

35 **Adriane:** vai dizer que o senhor detesta o Flamengo e o senhor acha que ele não é o melhor time do Brasil,
36 então o senhor vai falar assim, não, ele não consegue ganhar nenhum campeonato, ele não tem um técnico que
37 presta, os jogadores dele não...

38 **Gambit:** tá sendo rebaixado.

39 **Adriane:** tá sendo rebaixado, exatamente!

40 **Prodígio:** esse aqui é um argumento é o começo

41 **Adriane:** argumentos contrários, se eu não acho que ele é o melhor time

42 **Gambit:** é o contrário, né?

43 **Prodígio:** o contrário

44 **Gambit:** ficar só falando mal dele, no caso

45 **Adriane:** isso, se eu acho, se eu não acho que ele é um bom time, eu vou descer a lenha, colocar tudo de ruim,
46 se eu acho que ele é bom, eu vou enaltecer, elevar ele

47 **Gambit:** vai dizer os títulos dele, que ele já teve

48 **Adriane:** isso.

49 **Gambit:** qual foi o ano.

50 **Adriane:** isso, exatamente.

51 **Thor:** isso que é argumento.

52 **Adriane:** isso é argumento.

53 **Prodígio:** já falando já no...

54 **Gambit:** qual foi o último título que ele já teve agora e tal.

Devido ao longo período em que estive em campo e pelas observações participantes e demais práticas empreendidas, em mais de dois anos, considero que esta pesquisa qualifica-se como uma etnografia escolar, pois, durante meu trabalho de campo, envolvi-me em variadas atividades escolares na EMMP, como festa junina, festa de aniversário da escola, oficinas pedagógicas, reuniões docentes, entre outras atividades.

3.1.2. Grupo focal e entrevista qualitativa

Recorri ao método da pesquisa qualitativa de interação em grupo focal com os colaboradores para descrever as representações dos atores sociais, reconstruídas pela linguagem e interpretadas em eventos discursivos de situações naturais, os significados criados e recriados no dia a dia de suas ações e, pela natureza etnográfica, destacamos, principalmente, o processo investigativo, e não as conclusões.

Para Flick (2009, p. 182), debates em grupo equivalem a forma pela qual as opiniões são elaboradas, reveladas e trocadas cotidianamente e, entre as características desse método, podem ser observadas as correções de pontos de vista, apresentados como forma de validar enunciados e opiniões, quando não são socialmente compartilhados ou quando são considerados potencialmente radicais pelo grupo. Assim, o grupo converte-se em instrumento para reconstruir concepções individuais de maneira mais adequada à coletividade, superando limites pessoais e gerando consenso.

O referido autor (2009) ensinou que o papel do pesquisador é restrito à moderação do debate, direcionando a interação pela introdução de tópicos e pela proposta de novas questões para discussão, de forma a atingir, intencionalmente, os colaboradores com comportamento mais reservado.

Bortoni-Ricardo (2008, p. 59) reforçou o posicionamento de Flick (2009), mas enfatizou que o pesquisador jamais poderá ser concebido como *um relator passivo*, mas como *agente ativo na construção do mundo*, pois ele é o mediador, a ponte entre a teoria e os atores sociais participantes da pesquisa, que desconhecem os aspectos teóricos.

Gaskell (2013, p. 76) evidenciou que interações em grupo podem *gerar emoção, humor, espontaneidade e intuições criativas*, e grupos focais configuram ambiente *mais natural e holístico em que os participantes levam em consideração os pontos de vista dos outros na formulação de suas respostas e comentam suas próprias experiências e as dos outros*.

Dessa forma, neste estudo, o grupo focal foi adotado como método qualitativo de pesquisa para investigar a construção coletiva dos estudantes-colaboradores para os tópicos “o que é ser cidadão?” e “Qual a diferença que a escola faz pra você, na vida de vocês?”

Myers (2013, p. 281) salientou que na conversação o analista define o tópico, mas que essa ação não é recebida passivamente, pois os participantes também tentam defini-lo e, dessa forma, o tópico concreto resulta da negociação entre os interagentes.

As explanações dos estudantes começaram meio hesitantes e foram tornando-se mais profundas e reflexivas a partir da interação, passando à fruição mais espontânea após os primeiros cinco minutos. A gravação do grupo focal durou meia hora, mas os primeiros cinco minutos de ambientação com a filmagem, na máquina fotográfica, foram descartados.

A gravação foi autorizada pelos colaboradores apenas como áudio, pois devido a algumas pendências judiciais ou, ainda, por certa desconfiança dos estudantes, eles não consentiram a captação de suas imagens na primeira interação.

Para mim, foi extremamente significativo dar voz aos estudantes e perceber suas concepções sobre cidadania, que são representadas por necessidades de emprego e moradia, ou seja, uma concepção que se relaciona à falta de direito social. Também fui impactada pelas dificuldades de sobreviver nas ruas e pelos sonhos desses colaboradores.

A opção pela entrevista qualitativa é centrada na harmonização entre técnica e objetivos da pesquisa, pois esse recurso adequa-se ao propósito de alcançar dados importantes ao permitir que o entrevistado fale livremente com maior elaboração discursiva e reflexiva.

Contudo, Silverman (2009, p. 107) observou que, conforme o trabalho de Fontana e Frey (2000, pp. 654-5), garantir liberdade de expressão aos colaboradores de pesquisa não significa distração dos objetivos maiores da investigação em andamento, pois a habilidade da escuta atenta geralmente é descrita em pesquisas etnográficas como a capacidade de *compreender a linguagem e a cultura dos respondentes*¹³, sendo que, para dar início a entrevista, o pesquisador precisa sanar, primeiramente, os seguintes impasses:

- Decidir como se apresentar – por exemplo, como estudante, como pesquisador, como mulher para mulher ou simplesmente, como um aprendiz humilde.
- Conquistar e manter a confiança, sobretudo quando se tem de fazer perguntas delicadas.

¹³Fontana e Frey (2000) utilizam o termo respondente e, por isso o mantive, mas a terminologia interagentes adéqua-se melhor ao processo de entrevista que foi utilizada nesta pesquisa, pois conforme Gumperz (2003, p. 219), a sociolinguística interacional pressupõe que respostas são processos planejados e fundamentados em processo interacional.

- Estabelecer *rapport* com os respondentes – isto é, tentar enxergar o mundo de seu ponto de vista, sem se tornar “nativo”.

Flick (2009, p. 149) revelou que, em entrevistas semipadronizadas, as questões abertas obedecem às “pressuposições teóricas do pesquisador” e, nas relações formadas interativamente, essas questões seguem o “propósito de tornar mais explícito o conhecimento implícito do entrevistado”, mas que “as pressuposições do pesquisador” podem ser adotadas ou recusadas conforme correspondam ou não a teoria subjetiva do interagente.

Ratificando a teoria de Flick (2009), Triviños ensinou:

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

A entrevista semiestruturada mantém a presença consciente e ativa do pesquisador, porém tem como foco o ponto de vista do colaborador, favorecendo a descrição, a explicação e a compreensão das ações sociais pela orientação do agente social que atua no contexto específico da investigação.

Conforme Silverman (2009, p. 110), a interação livre e espontânea permite maior riqueza de elementos que possibilitam ao pesquisador aprofundar sua análise:

O mundo nunca nos fala diretamente, mas é sempre codificado via instrumentos de registro, como anotações de campo e transcrições. Mesmo que usemos gravações de áudio ou vídeo, o que ouvimos e vemos é mediado por onde colocamos nosso equipamento.

Segundo Rapley (2004, p. 22) para aflorar detalhes abrangentes em práticas interacionais de pesquisas qualitativas, os entrevistadores devem acompanhar as respostas dos interagentes, garantindo-lhes espaço para expor ideias, experiências e opiniões e reforçando a fala dos entrevistados por meio de marcadores que denotem interesse no discurso que está sendo proferido.

Entrevistadores qualitativos conduzem ativamente a entrevista, pois, como ensina Gaskell (2013, p. 73), pesquisas com entrevistas são empreendimentos cooperativos em que a interação se faz pela “troca de ideias e significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas”. Assim, toda resposta, réplica, tréplica ou relato mais aprofundado é fruto do estímulo entre os interagentes.

Os estímulos ou incentivos podem ser marcadores verbais como “humhum”, “é”, “sei”, “certo”, sucessivamente; ou, expressos por marcadores não-verbais como acenos de cabeça, franzido de sobrancelhas, sorrisos etc.

Para conduzir uma entrevista qualitativa não é necessária qualquer habilidade extraordinária. O entrevistador deve iniciar a interação por um tópico proposto para o debate, e durante as respostas, ele precisa dedicar-se, através de perguntas, à recuperação de revelações essenciais à pesquisa.

Entrevistas nunca podem ser vistas como simples conversa, por isso os condutores devem controlar a abertura ou o fechamento dos temas, podendo escolher entre ser mais ativos ou mais passivos durante a interação, mas qualquer que seja a postura adotada, a orientação dos entrevistadores é primordial para a fruição do diálogo.

Nesta pesquisa, a entrevista semiestruturada com a professora-colaboradora teve duração de uma hora, um minuto e oito segundos, e o tópico iniciador da entrevista foi: “o que é cidadania pra você?”

A escolha do tópico iniciador ocorreu pela necessidade de observar se o conceito de cidadania construído pela professora se alinhava à formulação realizada pelos estudantes em grupo focal.

Durante a entrevista, direcionei as questões para as práticas pedagógicas da docente para conhecer que ações, durante as aulas de língua portuguesa, em sua concepção, relacionavam-se à construção de cidadania na EMMP.

3.1.3. Filmagens de áudio e imagens

Recorri à câmara fotográfica digital para gravar as interações entre a professora e os alunos em sala de aula, bem como para minha observação participante, pois o equipamento digital é particularmente importante para o resgate do contexto interativo dos participantes envolvidos no estudo, conforme Erickson (1990, p.12):

O evento gravado está encaixado numa variedade de contextos – nas histórias de vida e nas redes sociais dos participantes dos eventos e nas circunstâncias sociais mais amplas desses [...] nas formas como eles organizam conjuntamente sua conduta no evento gravado. O conhecimento das formas pelas quais o evento que ocorre face a face se encaixa numa rede de influências no local e entre o local e os ambientes mais amplos pode ser crucialmente importante para ajudar o pesquisador a chegar a uma compreensão interpretativa da organização da interação [...]

Johnstone (2000, p. 95-100) ressaltou que filmagens ou gravações de áudio são instrumentos importantes para pesquisas sociolinguísticas, uma vez que permitem ao pesquisador demonstrar o falar e o agir do colaborador na sua integralidade, sem possibilidade de falsear os dados.

Contudo, Myers (2013, p. 277) advertiu que a tecnologia jamais irá suplantar a presença do pesquisador nem as suas escolhas sobre o que é essencial ao estudo, bem como as “decisões práticas” sobre o tratamento metodológico, pois esses ligam-se aos pressupostos teóricos, que indicam os fenômenos que “a ciência social pode investigar.”

Já Silverman (2000, p. 233) observou que toda pesquisa empírica apresenta aspectos positivos e negativos relacionados aos seus métodos, por isso cabe ao etnógrafo estar ciente das fragilidades para procurar minimizá-las. Assim, por exemplo, para que o par pesquisador-câmera seja menos constrangedor, é preciso adotar certos critérios compensatórios, entre eles, destacamos o compromisso em respeitar os colaboradores, seu tempo e suas atividades, além de propiciar a eles algum retorno.

Durante as gravações, adotei como critério não interromper a filmagem durante as aulas gravadas, pois pausas podem influenciar no ritmo das interações, todavia, algumas vezes, foi necessário trocar a bateria descarregada da máquina, mas esse procedimento foi realizado de maneira rápida e discreta para não atrapalhar o andamento natural das ações pedagógicas. A gravação das interações, em sala de aula, totalizou seis horas, trinta e dois minutos e cinquenta e oito segundos, sem considerar os dez minutos de gravação-teste, que foram desconsiderados.

As aulas dos colaboradores ocorrem no período vespertino, assim eu realizava a transcrição¹⁴ à noite e pela manhã para, a partir de análise preliminar, propor o visionamento com os participantes da interação.

Contudo, a frequência sazonal ou a programação diferenciada da escola, como aulas-passeio, não me permitiam visionar com todos os participantes, por isso, a maior parte do visionamento ocorreu somente com a professora-colaboradora nos dias de coordenação interna.

O visionamento e a triangulação¹⁵ dos dados com os colaboradores objetivam contrapor o produto das análises e reflexões com o ponto de vista dos sujeitos envolvidos nos tópicos

¹⁴ Hammersley e Atkinson (2007, p. 149) ensinam que o etnógrafo deve realizar a transcrição integral caso seja realmente necessário, ou pode eleger trechos que sejam relevantes para a investigação. Assim, nesta pesquisa, optei pelo ensinamento dos autores e, como a gravação me permite acessar todos os dados, sempre que necessário, transcrevi apenas as cenas que revelavam as estratégias de construção de práticas cidadãs que respondiam aos objetivos da pesquisa.

¹⁵ Triangulação é o processo de analisar o *corpus* por diferentes perspectivas, objetivando testar a teoria de várias formas (CANÇADO, 1994, p. 57). Esse conceito, segundo Flick (2009, pp. 361-2), é usado para combinar *diversos métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporais e perspectivas teóricas distintas para tratar de um*

selecionados. Esse é o momento apropriado para as modificações e os ajustes, caso haja discordância entre as análises do pesquisador e as dos sujeitos envolvidos, garantindo-se, assim, que a perspectiva do colaborador prevaleça.

3.1.4. Análise documental

Flick (2009, pp. 231-5) ensinou que a análise documental constitui estratégia utilizada para complementar outros métodos investigativos e que documentos institucionais têm a funcionalidade de registro de rotinas ou informações que são relevantes para validar as ações que ocorrem em determinado ambiente institucional, bem como representam instrumentos importantes quando surge a necessidade de justificar problemas, fracassos ou erros.

Os documentos analisados, neste estudo, por fazer referência ao ensino em instituição pública, em sua maioria, são de domínio público e estão disponibilizados, por exemplo, no site oficial da Presidência da República brasileira, a saber, a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

O Currículo em Movimento, adotado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF também foi conteúdo de análise desta pesquisa, esse documento pode ser acessado pelo site oficial da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

O único instrumento jurídico que não consta no domínio público e que foi objeto deste estudo, é o Projeto Político Pedagógico da EMMP, cedido pela gestora da escola para que o estudo fosse concretizado.

A análise documental, realizada em dezesseis horas de estudo, encontra-se restrita aos aspectos educacionais relacionados, especialmente, ao ensino de jovens e adultos, modalidade de ensino adotada na EMMP. Realizamos a investigação para revelar se as ações pedagógicas desenvolvidas no contexto desta pesquisa encontram-se em sintonia com os documentos legais norteadores da educação, bem como para observar se no Projeto Político Pedagógico há ratificação ou críticas a esses documentos, investigando a ocorrência de apontamentos que revelem fragilidades e dissonâncias entre a determinação legal e a realidade vivenciada pela instituição.

fenômeno. O autor (2009) revela ainda que os estudos de Denzin (1989, p. 236) apresentam quatro modos de triangulação e salientam que *a triangulação do método, do investigador, da teoria e dos dados continua sendo a estratégia mais estável para a construção da teoria*.

3.2. Contextualização sócio-histórica da Escola dos Meninos e Meninas do Parque

Atividades de escolarização para estudantes com dificuldade pessoal e social iniciaram-se, no Distrito Federal, em março de 1991 e duraram nove meses, até dezembro, no espaço físico da Ação Social do Planalto¹⁶, na 616 sul.

Em janeiro de 1992, essas atividades passaram a ser desenvolvidas no “Gran Circo Lar¹⁷” pela ação conjunta da Secretaria de Educação, da Secretaria da Cultura, da Secretaria do Desenvolvimento Social e Ação Comunitária e da Secretaria de Segurança Pública. Desde essa época, a SEEDF, por integrar a proposta de trabalho, assumiu a Coordenação Pedagógica do projeto e a escolarização dos estudantes acolhidos naquela Unidade.

Contudo, no início letivo de 1995, o fechamento do espaço físico do “Gran Circo Lar” trouxe a necessidade de outro local para que o Projeto de Escolarização tivesse continuidade com proposta diferenciada, que atendesse o educando no resgate de sua identidade como sujeito de direitos, bem como na defesa de sua integridade física.

Após estudos, concluiu-se que o Parque da Cidade seria o local ideal para acomodar o Projeto de Escolarização. Assim, o Administrador de Brasília, sensível à situação emergencial, e em acordo com o Administrador do Parque da Cidade, destinou um prédio antigo de vestiário desativado para abrigar o projeto.

Com o patrocínio do Conjunto Nacional de Brasília¹⁸, iniciaram-se as obras de adaptação para que fosse possível o funcionamento do Projeto de Escolarização dos Meninos e Meninas de Rua, ficando sob a responsabilidade do Exército Brasileiro o término da obra. Esse novo espaço foi nomeado Escola dos Meninos e Meninas do Parque – EMMP, e a sua inauguração aconteceu no dia 18 de abril de 1995, no governo de Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque.

Da implantação aos dias atuais, a EMMP fundamenta sua função social de atendimento aos estudantes por Identidade, Cidadania e Diversidade. A escola oferta ensino formal e pauta-se pela reinserção e permanência do estudante no espaço escolar por meio de ações pedagógicas adaptadas ao tempo e ao ritmo dos alunos. As práticas didáticas são pensadas a partir da história

¹⁶Organização não governamental fundada em 1963.

¹⁷ Segundo a enciclopédia livre, Wikipédia, o *Gran Circo Lar* foi um espaço cultural criado em 1985, localizava-se nas proximidades da Rodoviária do Plano Piloto, na Esplanada dos Ministérios. Por fora, o circo tinha as paredes de alvenaria revestidas por azulejos com motivos circenses, criados pelo artista português Júlio Pomar, e as paredes internas eram pintadas em cores definidas pelo artista Athos Bulcão. Foi demolido em 1999 e, em seu lugar, foi construído o Complexo Cultural da República.

¹⁸Shopping Center localizado no Setor de Diversões Norte, junto à plataforma rodoviária do Plano Piloto que atende às regiões administrativas do Distrito Federal.

de vida dos estudantes, seus talentos e suas dificuldades de aprendizagem, com o objetivo central de que os alunos se percebam como sujeitos de direitos e deveres.

O respeito ao tempo e ao ritmo dos estudantes faz-se necessário devido ao alto índice de dependência química dos discentes, que, muitas vezes, chegam drogados à escola ou com o estado emocional extremamente fragilizado por situações vividas nas ruas, por isso, com alguma frequência, eles necessitam de dormir – ação difícil de concretizar-se nas ruas – ou de participar de atendimento no SOE, o que impede o transcorrer do processo de aprendizado formal no tempo normal previsto pelo calendário oficial da SEEDF.

Os docentes adaptam, frequentemente, suas práticas diárias para que o “tempo” válido seja representado pelo conhecimento adquirido. As avaliações são qualitativas, pois os professores reconhecem que o insucesso desses estudantes era resultado de sistema hegemônico que privilegiava avaliações quantitativas e normatizava frequência não compatível com a realidade de estudantes em situação de rua. Assim, as aulas ocorrem na EMMP, independentemente do número de estudantes matriculados na turma. As salas de aula possuem capacidade física para dez alunos, mas funcionam, geralmente, com dois ou três.

No decorrer de mais de duas décadas da escola, seu público alvo tem sido constituído de estudantes em situação de vulnerabilidade, em situação de rua, oriundos de Sistema Penitenciário, de Unidades de Internação e de Unidades de Acolhimento, como Comunidades Terapêuticas. Geralmente, os alunos não possuem vínculos familiares e a escola representa a única referência de convívio comunitário.

A modalidade de ensino adotada na EMMP é Educação de Jovens e Adultos EJA, 1º e 2º segmentos, para alunos com mais de 16 anos. Contudo, em 2009, por comunicação do Conselho Tutelar de Brasília, o Ministério Público solicitou à SEEDF que crianças e adolescentes em situação de rua, sem vínculo com o sistema formal de ensino, fossem atendidos pela escola. Criou-se, então, uma turma para “Iniciantes”, atual Turma de Integração, com o objetivo de acolher os alunos, após vários anos de evasão escolar, com recepção mais afetiva, considerando a experiência singular de cada discente e motivando o interesse destes por processos formais de aprendizagem.

Os estudantes não possuem empregos formais, sobrevivem de pequenos trabalhos ocasionais, e os materiais escolares, bem como produtos destinados à higiene pessoal, como sabonetes, xampus, escova de dente, creme dental, entre outros, são doados pela escola.

Para aquisição desses produtos, a escola utiliza a verba do PDAF¹⁹, além de ter criado uma associação, denominada AMA-ME²⁰, destinada a receber doações diversas de ONGs ou particulares que queiram contribuir com roupas, dinheiro ou qualquer donativo para os alunos.

Na escola, há banheiros para os alunos fazerem higiene pessoal e um refeitório. Os alunos recebem camiseta de uniforme com identificação da instituição, mas ao final das aulas, eles devem deixá-las para evitar que as comercializem e, também, para que sejam lavadas.

A EMMP conta com parcerias de artistas locais e da sociedade civil; com a colaboração da Secretaria de Saúde e da Secretaria de Desenvolvimento Humano e Social – SEDEST. Os recursos PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e PDAF (Programa de Descentralização Administrativa e Financeira) da escola são maiores devido à especificidade pedagógica. As ações coletivas do corpo docente refletem-se em projetos temáticos, como o Projeto Oficina Criando e Recriando, da disciplina de Artes e Projeto Oficina do Corpo, da disciplina Educação Física, por exemplo.

Quinzenalmente, no pátio externo da instituição, há momento de leituras, apresentação de vídeos relativos aos eixos estruturantes do Currículo da SEEDF – Cidadania, Aprendizagens, Diversidade e Sustentabilidade Humana –, bem como outros temas de interesse escolar promovidos pela biblioteca/sala de leitura, que ainda se encarrega de fazer contato com artistas locais para levar apresentações culturais à escola; promoção de eventos literários na última sexta-feira do mês; releituras e encenações de cultura popular; Jornal Falado com a participação dos alunos etc.

Em assembleias semanais, a comunidade escolar reunida delibera sobre assuntos de interesse coletivo e vive o “Momento Cívico”, com a execução do Hino Nacional. As assembleias fazem parte da prática escolar, às terças-feiras, como momento para reivindicações, apresentações e dinâmicas de grupo voltadas à promoção do protagonismo estudantil.

Há, ainda, reuniões coletivas e rotineiras entre os professores e a coordenação para debater ações e estratégias com a finalidade de solucionar os problemas cotidianos, assim como para redigir o “Contrato” de estudos – suporte documental do desempenho diário dos estudantes.

¹⁹ Programa de Descentralização Administrativa e Financeira, que destina verbas às escolas para dar apoio às atividades escolares. Essa verba pode ser utilizada para executar pequenos reparos, adquirir materiais de expediente e pedagógicos, exceto livros, e também podem custear ações complementares previstas no currículo, como visita a espaços culturais, por exemplo.

²⁰ Associação dos Amigos da Escola dos Meninos e Meninas do Parque.

Aos alunos, é garantida a semestralidade a partir de seu ingresso em qualquer época do ano, com a possibilidade de conclusão dos conteúdos curriculares, bem como avaliação processual com registro no diário e em relatórios.

3.3. Análise da Conversação

A Análise da Conversação foi utilizada como instrumento metodológico desta investigação por tratar também das interações entre membros de dada comunidade, o que justifica sua importância para os estudos interacionais, segundo Hutchby e Wooffitt (2001, p. 13).

Hutchby e Wooffitt (2001, p. 23) estabeleceram os quatro pilares que são a base da Análise da Conversação para as pesquisas que utilizam essa orientação metodológica:

- (1) A fala inserida na interação é organizada sistematicamente e fortemente organizada.
- (2) A produção da fala na interação é metódica.
- (3) A análise da fala na interação deve ser baseada na ocorrência natural dos dados.
- (4) A análise não deve ser inicialmente restrita a pressuposições teóricas prévias.

Já Bauer (2013, p. 203) observou que a Análise da Conversação nos permite analisar os dados de fala até alcançar os temas sociais e que, comumente, esse método é utilizado para explorar categorias que surgem de inferências realizadas pelos participantes da pesquisa e não somente das pressuposições do pesquisador, pois ela revela como os sujeitos aproximam ideias e pontos de vista ou deles divergem interativamente, bem como a forma como conduzem alterações no estilo, na estrutura das entrevistas ou na moderação do grupo, relações que podem não ser demonstradas apenas pela análise de conteúdo. Assim, torna-se possível que a pesquisa seja direcionada para perspectiva mais reflexiva em que os investigadores passem a observar *a situação que eles criaram, a orientação dos participantes para com ela e seus próprios papéis nela como pesquisadores*.

Dessa forma, as marcas verbais e não-verbais que ocorreram no plano da fala foram registradas, neste estudo, por permitir demonstrar quais traços da conversação evidenciavam a reação e a intencionalidade dos colaboradores ao negociar, confirmar, corrigir ou ignorar determinado conteúdo da conversa, revelando como aspectos individuais influenciam o raciocínio e as inferências dos interagentes durante a entrevista semiestruturada, o grupo focal, e as interações de sala de aula.

3.4. Contato e negociação com os colaboradores

A minha descoberta de uma instituição escolar pública voltada a alunos em situação de rua ocorreu de maneira bastante casual, numa manhã de domingo, durante caminhada no Parque da Cidade Dona Sarah Kubitschek, no mês de agosto de 2013.

Naquele momento, achei bastante singular a presença de um estabelecimento de ensino público dentro do parque, por isso, ao voltar para casa, busquei, na Internet, informações e descobri, surpresa, que aquela escola se destinava a um público específico: estudantes em situação de rua.

Desde a descoberta, várias questões investigativas ocuparam minha mente e, após aprovação na seleção de doutorado, vi a oportunidade de iniciar uma pesquisa, naquele contexto, tornar-se mais real.

Meu primeiro contato com a EMMP aconteceu antes de solicitar à SEEDF autorização para iniciar o estudo, pois pretendia conversar com a professora regente de língua portuguesa e com a coordenadora para sondar a receptividade quanto à condução da pesquisa na escola. Fui acolhida com satisfação pelas duas docentes, e a futura colaboradora docente declarou ter interesse por receber estagiários ou pesquisadores.

A partir dessa admissão escolar informal, percorri os trâmites estabelecidos pela SEEDF para entrar em campo, levei o projeto de pesquisa para avaliação da CEP²¹, que depois de aproximadamente um mês, autorizou a pesquisa e dirigiu-me para a Regional de Ensino do Plano Piloto que, por sua vez, encaminhou-me para a escola.

Hammersley e Atkinson (2007) declararam que, por questão ética, a negociação, necessariamente, inicia-se pela solicitação de autorização para ingresso no campo. Assim, após a aceitação da professora regente de língua portuguesa e dos trâmites junto à SEEDF, busquei a autorização da diretora da escola.

A diretora da escola também foi receptiva, tendo solicitado que eu enviasse a ela o projeto de pesquisa para que pudesse conhecê-lo antes de autorizar meu ingresso na escola. Concordei prontamente e declarei que, seguindo orientações metodológicas da etnografia, eu me comprometia com os colaboradores a retribuir a participação, provavelmente, em processos reflexivos, em aulas ministradas ou qualquer atividade que os envolvidos avaliassem como pertinente para minha contribuição. Depois da leitura do projeto de pesquisa pela diretora, recebi a anuência para começar a observação participante, conforme descrevi na seção 4.1.1.

²¹Comitê de Ética em Pesquisa.

3.4.1. Colaboradores

Os colaboradores deste estudo foram: a professora de língua portuguesa e seus alunos que concordaram em assinar os TCLEs e em participar voluntariamente de todo o processo da pesquisa como sujeitos dos excertos interacionais que geraram os dados e o visionamento. Ressalto que algumas vezes, havia estudantes presentes que participavam das aulas que foram gravadas, mas que não aceitaram participar da pesquisa.

Esta pesquisa contou com a colaboração de sete participantes, número que, para pesquisas quantitativas poderia ser insatisfatório, mas para os métodos adotados neste estudo, segundo ensinamento de Cançado (1994), revela-se suficiente para a profundidade analítica que buscamos.

Duranti (1997, pp. 104-5) recomendou preliminar reflexão sobre *quando, como e para quem* perguntar, porque para certas culturas ou atividade desenvolvidas por participantes de pesquisa, alguns questionamentos podem ser considerados inadequados ou invasivos, mas que a sala de aula, por ser espaço de favorecimento à construção de conhecimento, é mais propícia a interrogações, uma vez que perguntas fazem parte de suas características contextuais.

Assim, refleti e selecionei questionamentos estratégicos vinculados ao tema da pesquisa, procurando, ao máximo, integrar minha investigação ao contexto das aulas de maneira menos invasiva possível. Por ser situada, os únicos critérios que solicitamos dos colaboradores, para a participação na pesquisa, foram o aspecto voluntário e o caráter consensual, uma vez que para me aproximar da escola e entender os meios simultâneos de dominação e de resistência, de opressão e contestação enquanto os saberes, as ações, os valores, as crenças, as representações e as formas de ver e sentir a existência real no mundo são vinculados e reelaborados, faz-se necessária a anuência dos participantes, assim como muito respeito da parte do pesquisador diante das relações e interações de cada sujeito nesse complexo contexto interacional.

Na apresentação dos colaboradores, a seguir, algumas informações sociolinguísticas como faixa etária, tempo de residência e filiação racial foram relatadas, com a devida permissão, pois são importantes para a compreensão mais acurada da representação de mundo e das experiências de vida dos participantes.

3.4.2. Mulher Maravilha

Mulher Maravilha, professora, 45 anos, sexo feminino, filha de mãe professora e pai militar, casada com militar, mãe de dois filhos e natural de Ipameri – GO.

Formou-se como Técnica em Magistério, em 1988, e começou a estagiar em sala de aula quando ainda cursava o segundo ano do ensino médio, aos 16 anos, no estado de Goiás. Em 1993, formou-se em Pedagogia com Habilitação em Magistério e, em 2000, concluiu mais uma licenciatura: Letras Português/ Inglês.

Reside em Brasília desde julho de 2005. É professora há, aproximadamente, 30 anos e já transitou por todos os níveis de escolarização: alfabetização, ensino regular fundamental e médio, educação de jovens e adultos e até em faculdades interioranas. Efetivou-se na SEEDF há mais de uma década e está na EMMP há mais de cinco anos.

A docente gosta muito de estudar e manter-se atualizada, por isso sempre participa de cursos de aperfeiçoamento ministrados pela EAPE²². Ela ainda revelou durante a entrevista semiestruturada, visivelmente emocionada, que compor o corpo docente da EMMP tem sido um aprendizado para ela:

Excerto 20 – entrevista semiestruturada

01 Mulher Maravilha: ver o outro. Então, isso eu estou aprendendo muito, é uma coisa que eu vou levar pro
02 resto da minha vida, da escola Meninos e Meninas do Parque, como é o ser humano, parece que eu estou
03 aqui, às vezes, não me sinto nem professora sabe assim? Deles. Eu me sinto, eu tenho outro tipo de relação
04 com eles e eu gosto deles, eu sinto falta deles, sabe assim? Então a gente senta aqui, parece que é o meu
05 mundinho esta sala aqui, pode ser pequenininha, mas pra mim é grande ((abrindo os braços)), porque tem
06 várias histórias. /.../ Então assim, eu percebo que quando eles estão contando, eles estão desabafando, estão
07 se curando, como eu já falei aqui que eu me curo através deles, porque eu me vejo... com a história de vida
08 parecida em alguns aspectos com eles, eu me vejo assim no sentimento, né? Que eles têm em relação a
09 muitas coisas na vida, já me vi daquele jeito, sentindo. Então quantas vezes eu cheguei triste aqui e eles
10 percebem na hora, impressionante, na hora, posso falar que não, que tá tudo bem, não professora, tá
11 acontecendo alguma coisa ((balanço afirmativo da cabeça)), vamos conversar. Então assim, sinto muito
12 isso, vejo que quando, sabe? ((faz gesto de aproximar com o braço)). Então, eu me sinto bem.

Observamos, no excerto 20 a identificação da docente com a experiência de vida dos estudantes em função de sua própria história familiar em situações passadas, linhas 07 a 09.

Assim, a prática pedagógica da professora era influenciada por essa relação identitária com os estudantes, uma vez que a identidade que ela assumia com os alunos era firmada, discursivamente, no uso lexical de verbos e substantivos representativos do campo semântico-pragmático da afetividade, revelando sensações e emoções (linhas 03, 04, 08 e 09), que orientavam a dinâmica das atividades direcionadas ao conhecimento formal nas aulas de língua

²² Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação.

portuguesa, pois, segundo Magalhães *et al.* (2017, p. 157), *quando entrevistamos pessoas sobre as práticas e os eventos nos quais se engajam*, é preciso perceber que os dados gerados são representações e, por isso, revelavam *aspectos representacionais* que incluíam significados ideológicos.

Percebi, durante todo o período de observação participante, e registrei em minhas notas de campo, que a docente tem uma postura de acolhimento e aproximação com os estudantes, essa percepção foi reiterada nas respostas à entrevista semiestruturada. O envolvimento da professora com os estudantes inclui, às vezes, doações de roupas, sapatos e lanches.

3.4.3. Gambit

Gambit, 31 anos, sexo masculino, solteiro, sem filhos, natural de Taguatinga-DF, cursava, na época da pesquisa, o equivalente ao sétimo ano do ensino fundamental. Informou que se considera negro. Vivia em situação de rua há, aproximadamente, seis anos. Dormia em uma barraca no Parque da Cidade Dona Sarah Kubitschek, mais conhecido somente como Parque da Cidade, mesmo local da EMMP.

Morava em residência alugada na região administrativa do Paranoá-DF com um amigo que também vivia em situação de rua, mas que prestava serviços à Cidade Acolhedora²³.

Contudo, o estudante declarou que o amigo, após alugarem a residência, perdeu o serviço na Cidade Acolhedora e que eles estavam pagando o aluguel com a ajuda do Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua – POP, dos serviços prestados como ajudantes de pedreiro, em construções no Paranoá, e da venda da *Revista Traços*.²⁴

A mudança do estudante para localidade mais distante estava ocasionando faltas à escola, tornando sua frequência ainda mais sazonal no primeiro semestre de 2016.

Ele sonhava em fazer faculdade de Engenharia Civil.

²³Programa implantado pelo Governo do Distrito Federal, em 2013, e executado pela Associação Casa Santo André, entidade sem fins lucrativos. O programa atua todos os dias, em dois turnos, das 10h às 22h, com 28 equipes e conta com 164 pessoas: psicólogos, assistentes sociais e facilitadores, que são pessoas em situação de rua, que garantem abordagem adequada aos beneficiados. O objetivo do programa “Cidade Acolhedora” é cadastrar a população em situação de rua para garantir benefícios como: reinserção familiar e no mercado de trabalho, retorno a estados de origem, tratamento para dependência química em rede pública de Saúde, acesso à documentação civil e inclusão no Cadastro de Programas Sociais.

²⁴ A revista Traços é uma publicação que objetiva ser veículo cultural de inserção social. Foi lançada na área externa do Museu da República, em Brasília, no dia 04 de novembro de 2015. A publicação conta com apoio de Incentivo à Cultura do Distrito Federal, Secretaria de Cultura e Bancorbrás. É vendida por moradores de rua, denominados “porta-vozes da cultura”, em pontos estratégicos da cidade. O preço de capa é R\$ 5, dos quais R\$ 4 são do vendedor, que utiliza R\$ 1 da venda para comprar um novo exemplar, em um ciclo de geração de renda. Projetos semelhantes já acontecem em mais de cem cidades do mundo.

3.4.4. Noturno

Noturno, 26 anos, sexo masculino, solteiro, negro, natural de Valença-BA, cursava, no momento da pesquisa, o equivalente ao sexto ano do ensino fundamental, prestava serviços na Torre de Tevê: recolhia o lixo e fazia limpeza de mesas na praça de alimentação, ajudava a montar o som, vigiava e lavava carros etc.

O estudante relatou ter sofrido discriminação por sua cor, e declarou possuir o sonho de ser caminhoneiro.

No primeiro semestre de 2016, o estudante não voltou à escola, dificultando a construção de notas de campo como, por exemplo, o tempo em situação de rua, mas como a frequência dos estudantes é oscilante, há esperança de que ele retorne à escola para dar continuidade aos estudos.

3.4.5. Wolverine

Wolverine, 32 anos, sexo masculino, solteiro, pardo, natural do Distrito Federal-DF. Vivia em situação de rua há, aproximadamente, duas décadas. Considerava-se discriminado por sua cor e pela condição de vulnerabilidade.

Concluiu o ensino fundamental no segundo semestre de 2015, na EMMP, foi remanejado para o CESAS²⁵ no primeiro semestre de 2016, para dar continuidade aos estudos no ensino médio, mas segundo informações dos colegas não estava frequentando a escola, ficando seus dias na Rodoviária do Plano Piloto entregue ao uso de substâncias ilícitas.

Relatou gostar de ler, que gostaria de ter um lugar para morar e que não tinha pretensão de fazer qualquer curso superior.

Em interação no grupo focal com os colegas de classe, disse que a EMMP representava uma pausa na utilização de droga e que compreendia a diferença existente entre o contexto escolar e o contexto das ruas.

3.4.6. Prodígio

Prodígio, 44 anos, sexo masculino, solteiro, negro, natural do Rio de Janeiro-RJ. Ele concluiu o ensino fundamental no segundo semestre de 2014, na EMMP. O aluno esteve em situação de rua por mais de 10 anos, mas conseguiu alugar uma casa para morar na região

²⁵Centro de Estudos Supletivos Asa Sul.

administrativa do Guará-DF, desde o final do mês de setembro de 2015, com o dinheiro recebido do POP e do trabalho de vender a *Revista Traços*. Revelou ter um filho de 23 anos, que segundo seu relato, morava com a mãe em Belém.

No primeiro semestre de 2016, cursava o equivalente ao terceiro ano do ensino médio no CESAS e o terceiro semestre do curso básico de espanhol no CIL²⁶ do Plano Piloto. Informou-me que o terceiro semestre equivalia  metade do curso.

No primeiro momento da negociação do pseudônimo, foi acordado entre a pesquisadora e o colaborador que ele seria o mutante Progio, mas devido às características apresentadas pelo estudante, de absorver informações, observadas durante as interações que tivemos, sugeri que mudasse para Progio, o que foi acatado de imediato.

Quando Progio tinha dvidas nas atividades do CESAS, recorria aos professores da EMMP, pois ele estava sempre presente na escola, tbm, por sentir-se parte dela. Gostava muito de estudar e sonhava com o nível superior: graduação em Educação Física.

3.4.7. Thor

Thor, 33 anos, sexo masculino, solteiro, branco, natural de Teófilo Otoni-MG, estava em situação de rua há mais ou menos 13 anos. Concluiu o ensino fundamental no segundo semestre de 2015, na EMMP. Participou da formatura, momento que declarou ter sido muito especial para ele, tanto que pediu uma foto para enviar  família e comprovar essa vitória. No primeiro semestre de 2016, foi remanejado para o CESAS. Estava cursando o primeiro ano do ensino médio. Como outros colegas, recorre  EMMP para tirar dvidas e para interagir com professores e amigos.

Em interação com os demais colegas-estudantes no grupo focal, o colaborador relatou dificuldade de matricular-se em escola pública por falta de comprovante de residência e destacou a importância da EMMP para sua vida, para a meta de alcançar emprego formal e, ainda, para minimizar suas carências, tanto materiais, quanto afetivas.

Segundo ele, já tinha tido emprego formal em um *Pet Center*, revelou, ainda, saber cozinhar e ter feito trabalhos domésticos no Lago Sul, região nobre de Brasília.

Informou, ainda, gostar de estudar, ter por meta concluir o ensino médio, fazer graduação e ter uma residência.

²⁶Centros Interescolares de Línguas.

3.4.8. Gigante

Gigante, 30 anos, sexo masculino, solteiro, pardo, natural do Distrito Federal, nasceu na região administrativa de Taguatinga, estava em situação de rua há mais ou menos 17 anos, retornou à escola em 2012. No primeiro semestre de 2016, estava cursando o equivalente ao sexto ano do ensino fundamental.

O estudante passa as noites na área externa do Santuário Dom Bosco na Asa Sul. Ele revelou fazer uso diário de drogas e relatou que faz alguns trabalhos ocasionais como, por exemplo, carregar e descarregar caminhões, vigiar e lavar carros. Disse, ainda, que já fez curso básico de informática proporcionado pelo POP e que gostava de estudar, mas sua frequência não havia sido muito constante. Tinha por objetivo terminar o ensino médio, fazer graduação na área de informática e ter uma residência para sair das ruas.

3.5. Geração de dados

A expressão *geração de dados* surgiu no âmbito das pesquisas qualitativas para designar a produção de dados simultaneamente ao processo da pesquisa em andamento. Johnstone (2000, p. 22-4) descreve tais dados como resultado da observação de determinada interação em que o cientista social revela as ações interativas dos atores sem realizar generalizações.

Assim, estudos qualitativos definem dados de pesquisa como construção interativa durante o processo investigativo, no decorrer de observações e análises, não sendo, pois, frutos maduros prontos a serem colhidos pelo pesquisador.

Os dados da transcrição e da análise são obtidos a partir da interação e, por isso, devemos incentivar a livre fruição interativa, porque assim os resultados serão mais autênticos e valiosos; segundo Cipriani (1988, p. 122), deve-se permitir o “livre fluir do discurso” para que as vivências pessoais, interligadas ao social, manifestem-se, permitindo que na “escavação do microcosmo” possamos descobrir o “macrocosmo”, pois o universal interliga-se ao presente da individualidade de cada ator social.

A geração de dados em pesquisas etnográficas prevê negociação com os participantes e posterior visionamento de tais dados, bem como construção conjunta de significados em reflexão êmica sobre a interação. Os momentos dedicados ao visionamento permitem contrastar as ações e concepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa com as reflexões do pesquisador para que haja compreensão mútua entre os atores sociais envolvidos e prevaleça a perspectiva dos colaboradores.

Os dados presentes e analisados nesta pesquisa surgiram do processo interativo entre mim e os estudantes na observação participante, no grupo focal, na entrevista semiestruturada com a professora, na gravação das aulas de língua portuguesa e na análise documental. Conduzi e mediei as interações no papel de pesquisadora, com a certeza de que o curso da pesquisa poderia ser reformulado durante sua trajetória, uma vez que a ênfase da etnografia está no processo e não propriamente nas conclusões

A fundamentação teórica conduziu o planejamento e a metodologia deste estudo, mas minhas reflexões pessoais dirigiram os tópicos conversacionais das entrevistas para investigar **como e se** as aulas de língua portuguesa privilegiavam práticas de construção cidadã para os estudantes em situação de rua. Contudo, nada há de mais produtivo nesta pesquisa etnográfica do que o convívio e a interação entre a pesquisadora e os colaboradores, pois produziram uma infinidade de dados essenciais à investigação.

Empenhei-me para não demonstrar conhecimento sobre teorias sociolinguísticas e etnográficas durante a interação e a análise de dados com a professora, a fim de não sugerir os resultados, porém estou certa de que, ainda que haja esforço para manter a imparcialidade no processo de condução da pesquisa, a subjetividade do pesquisador estará sempre presente e filtrará suas concepções, pois a escolha do tema, do ambiente de pesquisa, dos participantes e das estratégias analisadas, assim como a vinculação teórica e metodológica, já invalidam a concepção de isenção de qualquer pesquisa, pois, segundo descreve Duranti (1997), toda análise constitui processo de seleção em que há escolhas de métodos, técnicas, pontos-de-vista, teorias e, assim, não se pode dizer que houve imparcialidade, uma vez que o envolvimento do pesquisador implica interferência e filtros em elevados níveis.

O trabalho de campo demanda que vários questionamentos sejam realizados para se revelar o que, aparentemente, não está tão perceptível, embora possa ser desvelado pela observação das ações rotineiras e cotidianas das práticas escolares. Para mim, o maior obstáculo que tenho experimentando com pesquisa de práticas pedagógicas sempre esteve ligado à necessidade de estranhar atividades que me são familiares, na condição de professora de português por quase duas décadas, ambientada a ações próprias do fazer pedagógico.

Contudo, nesta pesquisa, colocar-me no papel de pesquisadora e desconhecer as práticas contextualizadas na EMMP foi espontâneo, uma vez que uma escola da SEEDF com dinâmica voltada exclusivamente a alunos em situação de rua, era algo completamente novo. Assim, ainda que ministrar aulas de língua portuguesa seja prática docente corriqueira aos meus afazeres docente, na análise conjunta dos dados, triangular as minhas análises com as teorias

selecionadas para este estudo e a professora regente gerou reflexão e entendimento, que muito além de harmonizar o tratamento mútuo das microanálises, ensinaram-me sobre sensibilidade, afetividade e práticas pedagógicas destinadas a pessoas em situação de vulnerabilidade.

3.6. *Corpus*

A orientação qualitativa de pesquisa não permite hipóteses prévias, pois o *corpus* da pesquisa é construído com a colaboração dos atores sociais envolvidos no processo investigativo, a partir da subjetividade analítica dos sujeitos do estudo, segundo os princípios da pesquisa êmica, que alinham a visão do pesquisador à reflexividade dos atores sociais participantes, ou seja, na constituição dos significados, na reconstrução das ações interativas, que segundo Duranti (1997, p. 172-4), deve fundamentar-se pelos pontos de vista, pelas representações sociais e pela lógica dos colaboradores a fim de revelar o teor do que é significativo para os componentes de dada comunidade, conforme orienta a etnografia.

As reflexões êmicas são extremamente necessárias, pois apontam para riquíssimas fontes de construção de significados que seriam incompreensíveis somente pela percepção do pesquisador que está naquele contexto como observador, garantindo reformulações interpretativas dos equívocos.

Outro aspecto essencial da reflexão êmica é a oportunidade de os colaboradores refletirem sobre ações e representações, assumindo posicionamentos quanto à interpretação e à análise dos dados gerados. Assim, ressalto a importância da seleção do *corpus* articulado aos objetivos do estudo para que essa constituição garanta o desenvolvimento do curso da pesquisa.

Pesquisas que utilizam métodos qualitativos centram-se nas microanálises pormenorizadas, que são elaboradas com base nos excertos dos dados gerados em interação. Bauer e Aarts (2013, p. 59) fundamentam o tamanho do *corpus* pelo número de representações que surgem da participação de cada colaborador.

Cançado (1994, p. 57), ao tratar do *corpus* da pesquisa qualitativa, afirma que um pequeno número de atores sociais envolvidos não significa *corpus* diminuído:

Os dados obtidos através de uma etnografia em sala de aula, diferentemente de uma pesquisa quantitativa em que resultados de natureza estatística são relevantes, podem ser obtidos de um número pequeno de informantes. Ainda assim, ao final da coleta²⁷ o que se tem é uma grande quantidade de registros. Existe aí uma necessidade de

²⁷ Ainda que a autora faça uso da terminologia “coleta” para reunião de dados, oriento-me pelo ensinamento de Johnstone (2000, pp. 22-24) de que os dados são gerados no processo de observação.

cortes e vieses que será dirigida pelo foco da pesquisa em questão, e também pela habilidade do pesquisador, que traz como característica uma bagagem de intuições e experiências que foram acumuladas ao longo de sua trajetória, principalmente quando se trata da sala de aula, um lugar com o qual estamos tão habituados e familiarizados desde o começo de nossas vidas.

Neste estudo, a totalidade do *corpus* gravado corresponde a oito horas, seis minutos e vinte e quatro segundos, referente às interações em grupo focal, em sala de aula e em entrevista semiestruturada.

As transcrições, que seguiram convenções embasadas em Gumperz (1982 e 1982a) e Marcuschi (2007), foram realizadas somente na medida em que demonstravam atender aos objetivos investigados neste estudo.

Contudo, consideramos que esta etnografia engloba como *corpus* todos os meses de observação participante, os dias de visionamento e de triangulação, os dias utilizados com a análise documental, bem como a participação na escola em atividades como reuniões, assembleias e datas comemorativas, ou seja, o período da pesquisa, em campo, equivale aproximadamente a dois anos, pois todo esse convívio no contexto situado foi essencial para aprofundar a compreensão da dinâmica escolar e dos significados que os atores sociais atribuem às suas práticas.

3.7. Considerações parciais

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, os detalhes e as justificativas para as técnicas etnográficas que deram origem aos dados para análise e à constituição do *corpus*.

A Análise da Conversação auxiliou esta investigação na transcrição da fala dos colaboradores. Combinamos os métodos da Análise da Conversação com os demais métodos qualitativos tais como grupo focal, entrevista semiestruturada, gravações de imagens e áudios, bem como análise documental para que a investigação dos eventos socialmente situados fosse mais abrangente.

A justificativa central de nossas escolhas metodológicas relaciona-se ao interesse de voltar a investigação para a forma como os atores sociais enxergam a si próprios, refletem sobre suas experiências e concebem o mundo a sua volta, uma vez que, segundo Magalhães *et al.* (2017, p. 30), as pesquisas qualitativas, diferentemente daquelas que investigam dados estatísticos, estudam *uma grande variedade de aspectos do processo social* como a organização da vida cotidiana e o significado atribuído às experiências dos atores sociais envolvidos na

pesquisa, as formas como se articulam os processos sociais, as instituições, os discursos e as relações sociais, e os significados que produzem.

Após apreender o ponto de vista dos colaboradores, fica a tarefa de apresentar os significados que afloram de suas ações e interações, mantendo a fidelidade dos relatos e da reflexão compartilhada para que as transcrições expressem o ponto de vista dos atores sociais envolvidos, porque ainda que os dados transitem pela subjetividade do pesquisador, é necessário, na busca das significações do outro, transpor nossas próprias crenças e valores, aceitar novas maneiras de ver e conceber o mundo, ou seja, voltar-se para os valores e os significados culturais dos colaboradores.

Por fim, ressaltamos que expressar a visão do colaborador não isenta minha responsabilidade e parcialidade no processo de pesquisa, uma vez que as escolhas teóricas e metodológicas são estabelecidas pelo pesquisador, e segui-las, rigorosamente, é a garantia de que o científico se sobreponha ao senso comum através da construção conjunta entre pesquisador/teoria/colaborador, permitida pelo visionamento.

CAPÍTULO 4 CIDADANIA LEGISLATIVA

A liberdade é o direito de fazer tudo quanto as leis permitem: e, se um cidadão pudesse fazer o que elas proíbem, não teria mais liberdade porque os outros teriam idêntico poder
(Barão de Montesquieu)

4.0. Introdução

O terceiro capítulo deste estudo traz o recorte jurídico-documental que analisamos com o objetivo de revelar se/como a legislação da educação pública, destinada ao ensino básico, orienta e garante o ensino formal para alunos em situação de rua, englobando experiências de aprendizagem que contemplem a participação efetiva dos estudantes na deliberação sobre a própria formação cognitiva e afetiva, assegurando reais competências para o exercício cidadão.

Com o objetivo descrito acima, buscamos analisar, na seção 4.1, a Constituição Federal, especificamente nos dispositivos legais dedicados à educação. Na seção 4.2, exploramos a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, no capítulo II em seu direcionamento ao ensino voltado à formação cidadã. Na seção 4.3, investigamos o *Currículo em Movimento da Educação Básica*, tanto o caderno de *Pressupostos Teóricos* quanto o caderno de *Educação de Jovens e Adultos – EJA*, com a finalidade de compreender o direcionamento curricular da educação de jovens e adultos no Distrito Federal e, fechando o ciclo de nossas reflexões, na seção 4.4, observamos o Projeto Político Pedagógico da Escola dos Meninos e Meninas do Parque - EMMP para descobrir quais propostas situadas regem as ações de gestores e professores no intuito de enfrentar o desafio de construir ensino/aprendizagem para alunos em situação de rua.

4.1. A Constituição Federal e a construção cidadã

Se comparado a períodos anteriores da história brasileira, a Constituição de 1988 representou significativo progresso em relação à proteção do direito social à educação, uma vez que dedicou seu capítulo III, composto de dez artigos (205 ao 214), exclusivamente, à matéria educacional. Desses artigos, voltaremos nossa atenção analítica àqueles que atendem os objetivos desta pesquisa.

O primeiro artigo do capítulo III, na Carta Magna traz, explicitamente, em seu texto que a educação se vincula à formação da cidadania como direito de todos e dever comum do Estado, da família e da sociedade:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2017, p. 121)

Logo neste primeiro artigo revela-se o propósito constitucional de destinar às instituições educacionais a responsabilidade pelo desenvolvimento integral do sujeito, com a finalidade explícita do exercício de cidadania e da qualificação para o trabalho.

Observamos no artigo 205 que foi destinada à escola a função de atender as necessidades trabalhistas (qualificação para o trabalho), aspecto revelador de princípios liberais que constituíram o texto desse artigo. Constatamos ainda que, por ser dever do Estado, a competência para manutenção de escolas públicas, para que todos exerçam o direito a frequentar o ambiente escolar e demais organizações sociais voltadas à promoção educativa do povo brasileiro, é obrigação estatal.

Com a finalidade de nortear a regulamentação constitucional, o artigo 206 estabelece os seguintes princípios para o ensino:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC nº 19/98 e EC nº 53/2006)

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade;

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2017, p. 121)

Dentre os princípios do Art. 206, destacamos seu inciso IV que determina a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais, pois essa formulação permitiu estender esse atributo aos demais níveis de ensino no País: da educação infantil ao ensino superior. Contudo, por esta pesquisa ser situada no ensino fundamental, não apresentaremos o Art. 207, que se relaciona ao ensino superior.

O artigo 208 comporta determinações relativas à oferta gratuita e obrigatória de educação, aspectos essenciais para o contexto situado desta pesquisa, devido à vulnerabilidade social dos alunos colaboradores deste estudo, vejamos:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009)

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Parágrafo 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

Parágrafo 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Parágrafo 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 2017, pp. 121-2)

O artigo 208 exerce, constitucionalmente, papel central para a educação do País, pois como inferimos do inciso I, a efetividade dos princípios que compõem o artigo 206 consolida-se pela garantia de educação básica obrigatória e gratuita para todos os brasileiros, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de exercer este direito em idade adequada ou que necessitam de atendimento educacional especial, que deve, prioritariamente, ocorrer na rede regular de ensino, conforme inciso III.

Contudo, apesar do inciso I determinar que haja *educação básica obrigatória e gratuita* para estudantes que não se encontram na faixa etária ideal (dos 4 aos 17 anos), observamos imprecisão textual que pode levar a interpretações no sentido de diminuir a duração de nove anos de ensino para esses educandos, uma vez que o tempo destinado ao ensino para este público específico não está expressamente registrado.

Nesse ponto, também destacamos o pioneirismo da Escola dos Meninos e Meninas do Parque em relação a garantir educação para estudantes que se encontrem em situação de rua, uma vez que, comumente, esses alunos têm dificuldade para se beneficiarem do direito previsto no Art. 208 da Constituição Federal, porque, embora a Lei Maior do país tenha avançado para contemplar um número crescente de educandos, como aqueles que possuem necessidades especiais, crianças com até cinco anos de idade e também os estudantes que precisam frequentar a escola no período

noturno, não há determinação expressa de atendimento aos discentes que se afastaram da instituição escolar pela ausência de outro direito, isto é, pela falta de comprovante de residência como relatado pelo colaborador na interação em grupo focal:

Grupo Focal – Excerto 01

- 01 **Thor:** isso que ele falou de oportunidade é é, é ótimo mesmo porque eu estudava num colégio, que é público,
02 que não precisa pagar pra estudar, só que eu fui, eu tinha parado de estudar, eu fui renovar a matrícula, aí eu
03 precisaria de um comprovante de residência, entendeu? aí o o homem da secretaria falou comigo, cê tem de
04 trazer o comprovante de residência, aí eu falei nada, né? Só saí, aí não pude estudar lá, aí eu conheci essa
05 escola aqui, me acolheu, onde eu não precisei... trazer um comprovante de residência, até porque eu não tinha
06 também.
- 07 **Noturno:** se o cara mora, tá morando na rua, que comprovante de residência? Da praça?
- 08 **Gambit:** do banco da praça, qualquer praça aí...

Nas linhas 1 e 2, **Thor** retoma o turno com a implicação de que a falta de oportunidade se materializa, por exemplo, no acesso à escola pública. Essa ausência de oportunidade se estende, pelo conhecimento pragmático, aos postos de saúde, ao emprego etc. devido à exigência de comprovante de residência.

Dessa maneira, a falta de moradia revela-se em dificuldades para exercer outros direitos, uma vez que, geralmente, todas as ações ligadas a instituições públicas ou privadas exigem comprovante de residência daqueles que as reivindicam, como pode ser visto nas linhas 3 a 4.

Assim, observamos, pela construção interativa dos colaboradores, que o direito de moradia perde, paulatinamente, a característica de direito básico, socialmente previsto na Constituição, e adquire caráter de luta individual, que exclui aqueles que não conseguem, por falta de outro direito: o trabalho formal, regulamentado legalmente, ser remunerados para ter como pagar aluguel ou para comprar um imóvel para residência.

Contudo, os participantes assumem a responsabilidade sozinhos por seus sucessos ou fracassos, pois se percebem, individualmente, responsáveis por suas mazelas, eliminando a responsabilidade social, não atribuindo suas privações à ausência de regime político voltado à construção de uma sociedade mais igualitária.

Outro aspecto relevante do dispositivo constitucional em análise é a progressiva perspectiva de estender a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino médio, inciso II, pois a presença desta indicação na Constituição de 1988 remete à possibilidade cada vez mais solicitada de democratizar o acesso a oportunidades educacionais no País.

Destacamos também a influência positiva dos incisos IV, V, VI e VII do art. 208 para a educação nacional. No inciso IV, observamos o estabelecimento de garantia de atendimento em

creche e pré-escola para crianças de zero a cinco anos de idade, abrindo possibilidade de considerar essa faixa etária como parte do conceito de educação básica, mas exigindo regulamentação no âmbito da legislação educacional complementar.

No inciso V, vemos disposição constitucional de incentivar o desenvolvimento científico e tecnológico nacional por meio de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, consoante as capacidades individuais, mas é necessário perceber o reflexo das ideias liberais de igualdade para todos, presentes neste inciso, que também objetiva estimular, ainda que indiretamente, o desenvolvimento da ciência no País.

No inciso VI, ressaltamos a ampliação das oportunidades educacionais, sobretudo, para trabalhadores, que conquistaram a possibilidade de conciliar as suas atividades laborais com cursos dos variados graus de ensino, bem como de frequentarem cursos técnicos e profissionalizantes, ofertados no horário noturno. Assim, o inciso VI ao dispor, expressamente, que haja oferta de ensino noturno regular, adequado às condições individuais, oportuniza o acesso de muitos trabalhadores que não podem estudar em cursos diurnos.

Finalmente, destacamos a relevância do inciso VII, principalmente, para os alunos do contexto desta pesquisa, uma vez que a existência de disposição legal de programas suplementares para material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde do educando, no ensino fundamental, representa crucial meio de inclusão social para os colaboradores deste estudo, que se encontram em situação de vulnerabilidade social e econômica. A inclusão de serviços fundamentais, como alimentação e assistência à saúde, nas obrigações estatais relativas à garantia do direito à educação, é essencial, visto que para muitos estudantes como os colaboradores da EMMP, por exemplo, são requisitos de extrema importância para assegurar a frequência estudantil.

Ainda é possível percebermos que o poder constituinte buscou oferecer aos cidadãos brasileiros instrumentos de garantias constitucionais que possibilitassem aos variados segmentos sociais exigir a prestação estatal do direito social à educação, pois, com base na interpretação dos parágrafos 1º e 2º do Art. 208, observamos que o texto constitucional concedeu a todo cidadão o direito de solicitar prestação educacional às autoridades competentes e imputando a elas responsabilidade pelo descumprimento da obrigação prescrita.

O artigo 209 não foi analisado por se referir à iniciativa privada de educação, não sendo, portanto, objeto deste estudo. Já do artigo 210 destacamos a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental com o anseio de preservar os valores culturais e artísticos em âmbitos regional e nacional. Salientamos, ainda, a prescrição do 2º parágrafo para que o ensino fundamental regular

seja ministrado em língua portuguesa, assegurando aos indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

O artigo 211 reveste-se de importância para entendermos o grau de comprometimento do poder público estatal com a educação, visto que determina as competências nacionais para as entidades que compõem a Federação Brasileira. Em conformidade com o referido dispositivo constitucional, essa competência distribui-se por três esferas distintas: federal, estadual e municipal. À União delegou-se a organização do sistema federal de ensino (superior e técnico), bem como a cooperação técnica e financeira com os demais sistemas. Aos Municípios, coube a competência de atuar, prioritariamente, nos níveis de ensino fundamental e infantil e aos Estados, predominantemente, incumbiu-se o ensino em níveis fundamental e médio.

A Constituição Federal de 1988, em relação à educação, ainda prevê, no artigo 212, que cada um dos entes federativos deve comprometer, anualmente, um percentual mínimo da receita de impostos ou transferências para manutenção e desenvolvimento do ensino, nas seguintes proporções: União, 18%; Estados, Distrito Federal e Municípios, 25%, essa receita deve ser destinada, prioritariamente, às escolas públicas, conforme artigo 213.

Fechando o capítulo III, destinado à educação, o artigo 214 reforça que a lei estabelecerá o plano nacional de educação, definindo os objetivos, metas e estratégias com finalidade de orientar as determinações de seus incisos, das quais salientamos: a universalização do ensino, inciso II; a formação para o trabalho, inciso IV e a promoção humanística, científica e tecnológica do País, inciso V, pois esses incisos ratificam toda a análise apresentada.

Por fim, ressaltamos que o conjunto de garantias relacionadas à educação, presentes na Constituição de 1988, têm colaborado para efetivação de cidadania educacional, uma vez que têm procurado democratizar, cada vez mais, o ensino no Brasil, bem como tem gerado a necessidade constante de elaboração de outras legislações complementares como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases apresentada abaixo.

4.2. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a cidadania educacional

Logo após a promulgação da constituição de 1988, fez-se necessária a criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB que contemplasse as inovações educacionais estabelecidas pela Carta Magna.

A nova lei compõem-se de nove títulos: Título I – Da Educação, Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar, Título IV – Da Organização da Educação Nacional, Título V – Dos Níveis e das Modalidades da Educação e

Ensino (formado por 3 capítulos, sendo o segundo composto por 5 seções), Título VI – Dos Profissionais da Educação, Título VII – Dos Recursos financeiros, Título VIII – Das Disposições Gerais e Título IX – Das Disposições Transitórias. Desses, somente destacaremos os artigos, parágrafos, incisos e alíneas que forem relevantes ao contexto desta pesquisa.

A aprovação da LDB, Lei n. 9394/96, ocorreu em 20 de dezembro de 1996 e constituiu-se tanto como reflexo da ordem jurídica constitucional instaurada, a partir da Constituição de 1988, quanto do caráter político idealizado pelos debates entre os congressistas. Essa realidade pode ser identificada ao observarmos as linhas mestras da LDB, cujas principais características técnicas e legais revelam que se trata de uma lei de elevado padrão jurídico e estilístico ao apresentar abrangência e modernidade ao conteúdo educacional.

O contexto legal introduzido pela nova LDB relaciona-se, notavelmente, aos avanços e conquistas sociais decorrentes das concepções evidentemente humanista e progressista que foram apontadas na matéria educacional da Constituição Federal, buscando ratificar o texto legal da Lei Maior no sentido de democratizar o acesso à educação e reafirmar o vínculo do ensino com o universo do trabalho, evidenciando a função do trabalho humano para construção social e histórica do sujeito e, portanto, destacando a necessidade educacional de qualificar o educando para esse universo.

Já no Art. 1º, a Lei n. 9394/96 ampliou a concepção semântica de educação ao definir toda ação intersubjetiva que perpassa pelo contexto familiar, laboral, escolar, social etc. como processo formativo. Contudo, o dispositivo legal explicita seus limites legais, no parágrafo 1º do citado artigo, à educação escolar que acontece em instituições culturais, que devem ter o seu processo formativo vinculado à prática social e ao mundo do trabalho, consoante parágrafo 2º.

A formação cidadã sobressai, no Art. 2º da LDB, como princípio que rege a educação, cujos objetivos, guiados pelos ideais de liberdade e solidariedade, devem buscar o desenvolvimento das potencialidades do educando na construção de autorrealização, de qualificação para o trabalho e de preparo para o exercício da cidadania. Assim, podemos destacar desse artigo a aliança com a construção neoliberal de sociedade ao relacionar formação educacional com instrução para o mundo do trabalho, mas não podemos deixar de salientar, também, sua orientação para que a escola promova o desenvolvimento de estudantes-cidadãos.

O Art. 3º traz, ao longo de seus 12 incisos, os princípios que se destinam a suprimir a exclusão e promover a equidade educativa por meio da democratização do acesso ao saber com garantia de padrão de qualidade para o ensino. O texto do artigo fomenta, entre outros aspectos, a igualdade de condições para acesso e permanência escolar e liberdade para ensinar e para aprender,

ou seja, prioriza a formação voltada à autonomia; à pluralidade de pedagogia e de ideias que, no nosso entendimento, corresponde ao respeito pela heterogeneidade cultural, que se volta à preservação da tolerância, evidenciando vínculo democrático com inserção progressiva a uma sociedade multicultural, em que os direitos humanos das minorias devem ser respeitados; a gratuidade do ensino público, bem como a ampliação do acesso coletivo à educação, assegurando o emprego social dos impostos pagos e o cumprimento das responsabilidades e das obrigações públicas do poder constituído; a valorização do professor em relação à qualificação e à formação adequadas para fins de aprimoramento pessoal e profissional e a consideração com a diversidade étnico-racial.

Os princípios elencados no Art. 3º fundamentam a eficácia e a eficiência administrativas, abrangem as demandas sociais relacionadas ao conhecimento escolar formal, bem como apontam que professores qualificados e bem remunerados, assim como escolas equipadas apropriadamente são requisitos imprescindíveis à garantia de padrão de qualidade educacional que correlacionem a integração curricular de conteúdos e disciplinas aos objetivos e metas legais de unir a educação escolar ao trabalho, às práticas sociais de cidadania e ao desenvolvimento integral dos alunos.

O Art. 4º, no *caput* e em sete de seus nove incisos, observa, fielmente, os pressupostos do Art. 208 da Constituição Federal de 1988, que tem por principais objetivos garantir a permanência e a redução da evasão escolar, principalmente, quando ocorre devido a precárias condições socioeconômicas, por isso, a nova LDB procurou aprofundar garantias subjetivas em relação ao dever do poder público estatal, além determinar um conjunto de disposições legais para melhorar a qualidade do ensino nacional e valorizar o professor, buscando, assim, um sistema educacional mais moderno e eficaz.

Os artigos 12 e 14 trazem as incumbências pedagógicas dos estabelecimentos de ensino e seus discentes. Dentre as obrigações constantes dos incisos citados, destacamos a confluência para as ações de elaboração e execução do projeto político pedagógico da EMMP, bem como para o cumprimento dos dias letivos/horas-aula, pois a análise do PPP é objeto deste estudo e o cumprimento de dias letivos/horas-aula relacionam-se aos mecanismos de vigilância constante, conforme especificado no primeiro capítulo deste estudo, que nos apontam o aspecto legal do controle estatal sobre os educandos.

Outra disposição relevante da LDB, para os estabelecimentos de ensino, encontra-se no Art. 15 e refere-se aos progressivos níveis de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, pois essa liberdade de gestão garante, por exemplo, ao contexto desta pesquisa, priorizar os gastos relativos às necessidades dos estudantes em situação de rua.

O exercício da cidadania e o mundo do trabalho revestem-se de grande importância para essa lei, tanto que circundam todo texto legal e encontram-se reiterados no Art. 22, revelando-nos o compromisso socioideológico da lei com uma formação liberal ou neoliberal de Estado na construção da sociedade nacional.

O Art. 24 da LDB, em seu inciso V e respectivas alíneas, assim como no inciso VI, da apresenta as variadas formas de avaliação que compõem a verificação de desempenho estudantil e especifica a frequência mínima exigida para aprovação letiva. Ressaltamos que às avaliações elencadas, outras se somam, uma vez que os docentes têm autonomia para estabelecê-las. Já a frequência reveste-se de caráter obrigatório e esses dois aspectos da educação representam presença do monitoramento do ensino na vida dos alunos, consoante a apresentação teórica de Foucault (1987), no capítulo anterior desta pesquisa.

O Art. 26 da LDB, seus respectivos parágrafos, bem como o Art. 27 e incisos, centram-se na formulação dos currículos de ensino fundamental e médio. Das diretrizes curriculares presentes nesses artigos, destacamos a construção de escolas focadas na promoção cultural, na orientação para o trabalho e na difusão de valores cidadãos e democráticos, com base nas características regionais e locais.

O Art. 32, da referida Lei n. 9.394, salienta, expressamente, a gratuidade do ensino fundamental que deve ser voltado à formação básica de cidadania, ao domínio pleno de leitura/escrita e de cálculos, à compreensão dos ambientes natural e social, ao entendimento dos sistemas político, tecnológico, artístico, bem como aos valores sociais de solidariedade e tolerância.

Nosso recorte de análise da LDB destaca ainda o Art. 37, pois o seu teor refere-se ao ensino de jovens e adultos-EJA, ou seja, destina-se aos estudantes que não tiveram oportunidade de estudar na idade regular, sendo essa a realidade dos alunos que frequentam a EMMP.

Finalizamos nossas análises da Lei n. 9394/96 inferindo que o foco legislativo de formação escolar para cidadania, com o objetivo de construir uma sociedade verdadeiramente democrática, inclui em sua essência os processos de comunicação interativa, uma vez que nos processos interativos subjazem a estruturação de toda convivência social.

4.3. O Currículo em Movimento do Distrito Federal e os eixos da educação cidadã

A rede pública de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF apresentou reformas curriculares nos anos 2000, 2002, 2008 e 2010, com alterações conceituais de conteúdos, de procedimentos e de tempos/espços pedagógicos.

A evolução das sucessivas mudanças resultou na reformulação do atual currículo, que foi implantado em 2014. A atualização curricular revelou-se progressista para os aspectos histórico e cultural da educação ao filiar-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e as demais instruções e documentos jurídicos que conduzem as etapas e as modalidades do ensino básico.

Assim, alicerçada pelo compromisso com a construção de uma escola pública de qualidade e orientada pelos objetivos da LDB, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF estabeleceu o *Currículo em Movimento de Educação Básica* para toda a rede pública. O *Currículo em Movimento da Educação Básica*, compõe-se de oito Cadernos, a saber: *Pressupostos Teóricos; Educação Infantil; Ensino Fundamental – Anos Iniciais; Ensino Fundamental – Anos Finais; Ensino Médio; Educação Profissional e EAD; Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial*.

A análise do caderno *Pressupostos Teóricos*, que fundamenta a nova organização curricular, revelou-nos que a centralidade dos objetivos da educação básica é assegurar educação integral, pública, democrática e de qualidade por meio de ações concretizadas, cotidianamente, pelas práticas pedagógicas nas diversas salas de aula em que a relação professor/aluno seja mediada pelo conhecimento e por parcerias sociais diversas com profissionais da cultura, bem como por toda a comunidade escolar.

No novo currículo, a função escolar é ampliada de mera adição de conteúdos didáticos para a formação cidadã dos estudantes, orientando-se a oferta curricular por atividades integrais que transformam a escola em *espaço de múltiplas funções e de convívio social, que busca o desenvolvimento integral do ser humano*. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 24)

A educação voltada à formação cidadã e aos direitos humanos alcança tamanha relevância para o ensino, na Secretaria de Educação do Distrito Federal, que compõe os eixos transversais apresentados logo nas primeiras páginas do caderno *Pressupostos Teóricos: este Currículo contempla as narrativas historicamente negligenciadas, ao eleger como eixos transversais: Educação para a Diversidade, Educação para a Cidadania, Educação para e em direitos humanos e Educação para a Sustentabilidade*. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 36)

O processo de formação cidadã como eixo transversal leva-nos à percepção de que o tema cidadania, traspassará todo o processo pedagógico, fundamentado pelo posicionamento da SEEDF em estar a serviço da sociedade na busca por igualdade social e cultural, assim como no empenho de consolidar a democracia, o Estado de direito e a primazia do ambiente coletivo, uma vez que à educação, na concepção dos próprios *Pressupostos Teóricos do Currículo em*

Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, foram delegados papéis formativos mais amplos: *a SEEDF compreende que Educação tem a ver com questões mais amplas e que a escola é o lugar de encontros de pessoas, origens, crenças, valores diferentes que geram conflitos e oportunidades de criação de identidades.* (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 36)

Desse modo, considerando a heterogeneidade do público que frequenta as escolas públicas, conforme disposto pelo caderno *Pressupostos Teóricos (Ibidem)*, e buscando harmonizar teoria e prática no contexto deste estudo, observamos que a flexibilização e a autonomia são princípios essenciais para a escola na condução de ensino/aprendizagem dos educandos em situação de vulnerabilidade, como previsto pelo próprio texto curricular:

A flexibilidade curricular dá abertura para a atualização e a diversificação de formas de produção dos conhecimentos e para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes, para atender as novas demandas de uma sociedade em mudança que requer a formação de cidadãos críticos e criativos. Amplia, portanto, a possibilidade de reduzir a rigidez curricular ao favorecer o diálogo entre os diferentes conhecimentos, de forma aberta, flexível e coletiva, numa tentativa de romper as amarras impostas pela organização das grades curriculares repletas de pré-requisitos. (SEEDF, 2014, p. 70)

Observamos que o próprio texto curricular reconhece que as escolas seguem estruturadas, mesmo na Pós-Modernidade, como sistema prisional, uma vez que percebe a necessidade de romper com *grades curriculares*, ou seja, a inerente escolha lexical para os *pré-requisitos* remete ao campo semântico daquilo que prende, que poda a liberdade e, nesse sentido, vemos que a orientação para os processos de avaliação na SEEDF, segundo os *Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento*, prima pela flexibilidade formativa e prevê a associação de diversas áreas do saber humano *como cultura, artes, esporte, lazer, informática, entre outras, visando ao pleno desenvolvimento das potencialidades humanas*, a fim de que a avaliação curricular não seja esgotada em seus componentes obrigatórios, mas se volte à formação integral dos estudantes *de forma plena, crítica e cidadã.* (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 28)

Na perspectiva de produção de conhecimento, compartilhamos o entendimento sobre o processo avaliativo apresentado pelos pressupostos teóricos do currículo em análise, visto que se coaduna com a nossa compreensão de que a avaliação deve ser instrumento formativo de promoção ou aprimoramento discente, não exercendo função de exclusão, de classificação ou de punição como originalmente se apresentava, segundo Foucault (1987).

Seguindo a determinação curricular, o processo avaliativo nas aulas de língua portuguesa da EMMP ocorre diariamente e de variadas formas. A professora-colaboradora relatou valorizar toda aprendizagem construída pelos alunos, contudo, ressaltou que a constante

ausência dos estudantes (devido a várias circunstâncias ocasionadas pela vivência nas ruas, como uso exagerado de entorpecentes, por exemplo) resulta em mais tempo para conclusão da etapa de ensino do que o previsto pela modalidade EJA, dado que a frequência é obrigatória, conforme excerto **06**, da entrevista semiestruturada, apresentado no primeiro capítulo, nas páginas 35 e 36, desta tese.

A ênfase curricular na formação cidadã, por sua amplitude, abrange subtemas transversais, norteados pelos eixos estruturantes (dos quais destacamos alguns) que convergem, essencialmente, para o convívio em sociedade:

- produção e consumo consciente;
- qualidade de vida;
- alimentação saudável;
- economia solidária;
- agroecologia;
- ativismo social;
- cidadania planetária;
- ética global;
- valorização da diversidade;
- educação para questões étnico-raciais,
- educação para questões de gênero e sexualidade,
- ensino religioso, entre outros. (SEEDF, 2014, p. 58)

A formação transdisciplinar proposta no *Currículo em Movimento da Educação Básica* do Distrito Federal envolve o domínio linguístico na perspectiva do protagonismo humano, isto é, o ensino da língua portuguesa orientado pelo exercício de cidadania e pela formação para mundo do trabalho, conforme os temas transversais, deve agregar subtemas transversais voltados à ecologia, ao consumo consciente, a hábitos saudáveis, à solidariedade, ao respeito pelas questões de gênero e raça etc. Esses subtemas devem ser objeto de aprendizagem, prioritariamente, por meio de desenvolvimento de projetos interdisciplinares, que consagrem a participação de todas as disciplinas, professores e alunos.

Na perspectiva da educação voltada à cidadania, salientamos a importância de compreender que o ambiente escolar destinado ao desenvolvimento de aprendizagens e à convivência social não deve ser restrito ao espaço físico e organizacional, mas, sobretudo, ser ampliado ao espaço relacional, de cooperação e de resolução de conflitos.

Todavia, ressaltamos que conflitos, consoante Perrenoud (2000, p. 90), integram nossas vidas, sendo *a expressão de uma capacidade de recusar e de divergir que está no princípio da autonomia e da individualização de nossa relação com o mundo*.

O sociólogo (2000) enfatizou que o papel da escola é de mediadora em ações que antecipem e atenuem os confrontos, uma vez que não é possível impedir que situações

conflituosas aconteçam, visto que *uma sociedade sem conflitos seria, ou uma sociedade de ovelhas, que se curvam sem resistência diante(...) do chefe, ou uma sociedade na qual ninguém pensa, o que exclui a divergência, isto é, o progresso que nasce do confronto sobre a ação a empreender.*

A concepção de Perrenoud foi ratificada pelo ponto de vista de Amossy (2017), pois a autora destaca que para formar cidadãos aptos a intervir efetivamente na sociedade torna-se necessário prepará-los para tomada de decisões, que em democracias pluralistas, como é o caso do Brasil, perpassa, muitas vezes, pelo debate polêmico:

Dissensões se perpetuam apesar, ou através, dos debates públicos. Sem dúvida, as instituições democráticas regulam a vida da cidade, oferecendo modalidades de tomada de decisão. A experiência mostra bem, entretanto, que essas decisões – mesmo quando passam pela promulgação de uma lei – não põem necessariamente fim às dissensões que se exprimem no espaço público. Estas ressurgem sob diversas antes de ceder lugar a outros temas de desacordo. Mesmo quando acordos pontuais se estabelecem sobre pontos precisos, oriundo de uma polêmica, eles aparecem como um momento transitório no fluxo de dissensões que opõem as forças presentes. É, indubitavelmente, o conflito de opiniões que predomina no espaço democrático contemporâneo, o qual respeita a diversidade e a liberdade de pensamento e de expressão. (AMOSSY, 2017, p. 13)

Perrenoud (2000) salientou que os conflitos são reações, geralmente egocêntricas, daqueles que se consideram excluídos, que não possuem espaço ou reconhecimento suficientes para suas reivindicações e, esse ensinamento, articula-se perfeitamente ao contexto desta pesquisa, visto que os alunos, como cidadãos que se encontram com os direitos violados, costumeiramente apresentam reações conflituosas entre si ou, às vezes, com a professora, necessitando de ações reflexivas para solucionar impasses na condução das práticas pedagógicas, conforme relato a seguir:

Excerto 13 – entrevista semiestruturada²⁸

- 01** **Mulher Maravilha:** /.../ Depois eu repensei, né? Fiquei calada e foi no outro dia que eu falei vou ver como
02 eu vou conduzir essa situação, né? Caso o aluno apareça, então assim, ele veio no outro dia e ele fechou a
03 cara não queria entrar na minha sala tal tal e eu fui tentando até, falei “eu preciso falar com você, preciso te
04 pedir desculpas”. Então enquanto eu não consegui essa reaproximação com o aluno, eu não me quietei.
05 **Adriane:** faz parte, né?
06 **Mulher Maravilha:** do nosso trabalho.

²⁸ Esse excerto é a continuação do **excerto 04 – entrevista semiestruturada**, apresentado no capítulo 1.

No excerto 13, observamos que o relato da professora expressou que a interação conflituosa com o aluno gerou desacordo nas relações entre eles, necessitando de reconstruir o consenso para a restaurar a harmonia na condução do processo pedagógico.

Amossy (2017, p. 37) ressalta que os atores sociais envolvidos em *discussões abertas* precisam seguir *as regras em vigor sob pena de serem excluídos*, pois a idealização de acordo propicia o apagamento das *diferenças constitutivas das comunidades, lançando sobre aqueles que parecem se desviar da situação a responsabilidade da própria exclusão*.

Contudo, a docente demonstrou que, embora o estudante não tenha respeitado as regras sociais do diálogo consensual que deve vigorar nos espaços públicos, dos quais a escola é um microcosmo, ela deveria agir no sentido de evitar a exclusão do aluno de suas aulas por meio de um pedido de desculpas, linhas 02 a 04.

A existência de muitos conflitos a serem contornados na EMMP sinalizou que para se cumprir a determinação legal de desenvolver competências para a cidadania, nas salas de aula, as interações docentes/discentes são fundamentais, isto é, aquilo que é dito, como é dito, como ocorre a aproximação com o aluno e como se estabelece o diálogo. No relato da professora, a abertura interativa proposta: *eu preciso falar com você, preciso te pedir desculpas*, linhas 3 e 4, revelam que as práticas adotadas para resolução do conflito garantiram a permanência do aluno nas aulas de língua portuguesa, impedindo que ocorresse invasão.

A organização participativa no processo de ensino/aprendizagem, a forma de estimular, acolher, valorizar e compartilhar as vivências e os saberes dos alunos apresentaram-se como preocupação constante dos gestores na EMMP, conforme reiterado várias vezes pela docente, que apontou o ato de acolher como a primeira ação pedagógica para a vida dos educandos, aspecto valorizado pelos discentes, conforme vemos no excerto a seguir:

Grupo Focal – Excerto 02

01 Thor: é, é

02 Adriane: entendo, mas é, é... então vocês vêm pra escola pra buscar o diploma?

03 Gambit: coisa melhor, né? Uma coisa melhor, né? Na vida, né?

04 Adriane: um diploma, mas... e quando vocês estão aqui?

05 Gambit: é melhor que, tá aqui do que tá na rua vagando pra cima e pra baixo, andando num sol quente desse aí.

06 Thor: lógico, lógico, o que ele tá falando aí, também não é só o diploma, tem, aqui também é um lugar pra... eu

07 digo assim uma reparação, uma reparação de caráter, alguns defeitos de caráter, entendeu? Com a ajuda

08 das professora e dos professor, tem o acolhimento, que **eles vão ajudando com palavras**, com... e na verdade,

09 na verdade todos nós tamo carente de qualquer tipo de sentimento, de situação, entendeu? Não só de

10 alimento, não só de...

Ao responder “qual a importância da escola pra sua vida?” **Thor** revelou ter consciência de que na interação com os docentes, no contexto das práticas escolares, há acolhimento e afetividade que auxiliam na supressão de suas carências, linhas 07 a 10.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 93), o *nível da relação* em interações face a face é tão relevante *quanto o do conteúdo*, uma vez que muitos enunciados produzidos só encontram pertinência nesse nível. Assim, percebemos que o enunciado do colaborador **Thor** apresentou, em um primeiro momento, ameaças à face de seus interagentes, pois situou a escola como local “de reparação de caráter” (linha 8), ou seja, apresentou o subentendido de que os estudantes que a frequentam possuem índole que necessita de ser corrigida.

Contudo, nas palavras da autora (2006, p. 94), a polidez era a norma utilizada para *poupar ou valorizar seu parceiro de interação*, por isso o estudante mitigou, com início hesitante, “e na verdade, na verdade” (linha 10), a declaração anterior, incluindo, em seu enunciado, seus interlocutores, “nós”, para justificar a conduta dos alunos: “todos nós tamo carente de qualquer tipo de de sentimento, de situação, entendeu? Não só de alimento, não só de...” e, ainda, apresentou positivamente a representação da escola, revelando a ação escolar de acolhimento e ajuda com palavras, que, culturalmente, denota assistência além das necessidades materiais, isto é, na condição de vulnerabilidade de suas vidas, as ações dos professores representavam para eles o fortalecimento emocional e o sentimento de serem vistos e ouvidos.

Outra particularidade das aulas de língua portuguesa que salientamos é a valorização da história de vida dos estudantes nas práticas pedagógicas da docente-colaboradora, revelada no excerto seguinte:

Excerto 14 – entrevista semiestruturada

- 01 **Adriane:** ok, deixa eu te perguntar, quando você planeja suas aulas, o que é relevante pra você dentro
02 daquele, do currículo da Secretaria de Educação, né? Que é o Currículo em Movimento, trabalhar com
03 esses alunos? O que que é relevante?
04 **Mulher Maravilha:** Nossa, Adriane, isso é uma coisa, assim, eu amo produzir texto com eles, eu amo,
05 acho assim muito legal, a partir da história de vida deles, vamos criar, sabe assim? ((movimentando os
06 braços em círculo de dentro para fora)). Vamos escrever, vamos, eu gosto muito da escrita espontânea, né?
07 **Adriane:** humhum

As práticas da professora encontravam-se em consonância com as orientações do caderno *Educação de Jovens e Adultos – EJA*, modalidade de ensino ofertada na Escola dos Meninos e Meninas do Parque, pois esse traz entre os objetivos específicos de ensino de língua portuguesa (segundo segmento – 6ª etapa): *socializar por meio de textos orais e escritos, as*

experiências de vida e esse objetivo amplia-se nas 7ª e 8ª etapas com a seguinte redação: *expor, socializar, argumentar e contra-argumentar textos, situações e circunstâncias sobre temáticas de direitos humanos, diversidade e sustentabilidade*. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 77)

Nesse ponto, o estudo de língua portuguesa se associava aos eixos transversais propostos pelo currículo da rede pública de ensino do Distrito Federal, e fez-nos compreender que o relato docente sobre produção textual, revelado no excerto **14** da entrevista semiestruturada, foi ao encontro do referido documento legal, mas, sobretudo, ultrapassou o aspecto cognitivo ao inserir dimensões subjetivas e afetivas às práticas pedagógicas: *eu amo, acho muito legal*, linhas 04 e 05.

Dos segmentos destinados à modalidade EJA (5º/6º/7º e 8º), de ensino de língua portuguesa, destacamos, ainda, os três objetivos específicos comuns a todas as etapas, e que são relevantes aos nossos estudos sociointeracionais:

1. *Compreender, interpretar, analisar e produzir diferentes gêneros textuais pertinentes às temáticas de cultura, mundo do trabalho e tecnologias.*
2. *Utilizar como recurso pedagógico de correção textual: o dicionário impresso, o dicionário virtual, softwares livres, outros.*
3. *Aplicar softwares livres para o enriquecimento vocabular, esclarecimento de dúvidas ortográficas, pesquisa semântica, outros.* (DISTRITO FEDERAL, 2014, pp. 76-9)

Esses três objetivos específicos são os primeiros das quatro etapas analisadas do caderno *Educação de Jovens e Adultos – EJA*, 2º segmento, e demonstram que o ensino de língua portuguesa se encontra vinculado às formações pessoal e social para o trabalho, buscando, no aparato tecnológico, recursos para desenvolver o processo de ensino/aprendizagem, possibilitando rotinas estudantis de interação e de socialização, oportunizando diálogos com o mundo de maneira construtiva, crítica e criativa, em conformidade com as orientações referidas no caderno *Educação de Jovens e Adultos – EJA* (Distrito Federal, 2014, p. 23).

Contudo, ressaltamos que no período de desenvolvimento desta pesquisa, 2015/2016, no contexto investigado havia laboratório de informática, mas sem os *softwares* necessários para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, bem como faltava aos alunos conectividade com a Internet, portanto, inviabilizando o pleno andamento dos objetivos 2 e 3, presentes no caderno *Educação de Jovens e Adultos – EJA*, 2º segmento. Percebemos, também, que o currículo da SEEDF, seguindo a orientação dos documentos de valor jurídico que analisamos anteriormente, ratifica a perspectiva de formação educacional pública voltada à constituição liberal ou neoliberal de Estado, uma vez que a dimensão do trabalho também permeia o texto do *Currículo em Movimento da Educação Básica* do Distrito Federal.

O aspecto de valorização de todas as manifestações linguísticas como adequadas às reais comunicações e como traços identitários dos variados grupos sociais somente aparece, explicitamente, nos objetivos específicos da 5ª etapa, como apresentamos a seguir:

1. Desenvolver a expressividade e o domínio das variedades linguísticas no discurso oral.
2. Conhecer e valorizar a língua portuguesa, respeitando as variações linguísticas.
3. Promover atividades de reflexão sobre a utilização dos níveis de linguagem formal e informal. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 76)

Nas demais etapas não há disposição expressa, nos objetivos específicos, para se trabalhar as variedades linguísticas. Contudo, podemos inferir (pela análise dos conteúdos linguísticos de cada etapa) que o professor precisa trabalhar a adequação linguística à situação de uso.

O compromisso pedagógico de instrumentalizar os discentes para transitar por variados cenários sociais de maior ou menor formalidade, interagindo efetivamente com todos os interlocutores com os quais haja necessidade de estabelecer comunicação, perpassa pela formação sociolinguística que os docentes tenham recebido, bem como pela concepção de que é necessário respeitar todas as normas que compõem o uso efetivo da língua.

Desse modo, durante a entrevista com a professora-colaboradora, ciente de que ela atuava em todas as etapas do segundo segmento, introduzi o tópico sobre adequação linguística ao contexto de uso. Objetivava, assim, compreender se a docente considerava importante trabalhar as diversas normas linguísticas que coexistem no ambiente escolar, bem como refletir sobre importância de ajustá-las aos cenários de utilização:

Excerto 15 – entrevista semiestruturada

01 Adriane: eles entendem então que existe é:: contextos diferenciados é pra eu me comunicar e eu tenho de
02 usar uma norma diferenciada

03 Mulher Maravilha: sim

04 Adriane: por exemplo se eu for é conversar com, numa exposição de Ciências, com, apresentar trabalho
05 para outros professores, eu tenho de usar certa, a linguagem de outra forma, se eu for à rua é outra forma...

06 Mulher Maravilha: sim, nem todos, tá, Adriane, mas a grande maioria sim, eu percebo que sim, tanto é
07 que eu comecei a brincar aqui com eles, a usar gírias, aí teve um aluno que falou assim, “poxa, professora,
08 você usa muita gíria, professor num pode falar gíria não”

09 Adriane: e aí eles percebem, inclusive, eles têm essa crítica então, se você é professora

10 Mulher Maravilha: hãhã, eu não posso

11 Adriane: você não pode, porque seu vocabulário é diferente

12 Mulher Maravilha: é é, por exemplo, eu aqui conversando com você, eu tô usando uma linguagem

- 13 informal, eu prefiro, eu me sinto mais à vontade, então assim com eles, eu vou na linguagem informal aí
14 depois eu vou colocando a formalidade, vou jun/eu acho que é uma forma de chegar
15 **Adriane:** e de aproximar

O aspecto relevante deste excerto foi perceber que, embora os estudantes vivessem em situação de rua, eles possuíam a percepção de que a sala de aula era um contexto de formalidade e que a professora, como agente hierárquico daquele contexto, não era autorizada a fazer uso de gírias, linhas 07 e 08, revelando que, segundo Magalhães *et. al.* 2017, p. 139), *ao longo do tempo, cada instituição foi criando, recriando e consolidando seus próprios gêneros, gerando padrões, tipos e modos de usar a linguagem*, pois cada cenário social apresenta modelos textuais e toda uma configuração imaginada de (...) expectativas e procedimentos relacionados.

Contudo, no relato, a professora revelou que a utilização de estilo informal era consciente estratégia de aproximação com os alunos para posterior introdução da formalidade linguística adequada ao contexto de sala de aula, linhas 14 e 15.

Destacamos ainda que, no caderno *Educação de Jovens e Adultos – EJA*, destinado ao segundo segmento, um objetivo específico encontra-se presente em todas as etapas: a promoção de atividades lúdicas no processo de ensino aprendizagem, levando-nos a inferir que o currículo prioriza o caráter lúdico no ensino como recurso para transformar o processo formativo de língua portuguesa em espaço de criatividade que, articulado às inovações da Lei n. 9394/96, do ponto de vista da educação para a cidadania, revela-se fator importante para consolidar a autonomia do professor no planejamento de suas práticas pedagógicas.

O *Currículo em Movimento para Educação Básica do Distrito Federal* apresenta, também, forte interesse no combate à evasão escolar e, nesse sentido, dentre as ações para garantir a permanência estudantil na escola, indica a necessidade de implantar educação integral como forma de vencer exclusões escolar e social, de garantir formação cidadã a toda sociedade, de democratizar o acesso ao saber e de assegurar qualidade ao ensino e êxito na aprendizagem:

A adoção da concepção de Educação Integral se dá na visibilidade social a grupos e segmentos sociais, cooperando para a mobilidade social e a garantia de direitos, contemplando as diversas dimensões da formação humana, no comprometimento de diferentes atores sociais com o direito de aprender, reconhecendo os (as) estudantes como sujeitos de direitos e deveres e na busca da garantia do acesso e da permanência dos(as) estudantes com sucesso. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 28)

Consoante orientação curricular, a educação integral não deve ser vista apenas com ampliação de carga horária na grade curricular, mas como oportunidade de desenvolver as potencialidades e o protagonismo social dos alunos mediante socialização e valorização de atividades culturais, desportivas, tecnológicas e lúdicas.

De um modo geral, a educação integral proposta pretende que a justiça, a solidariedade, a tolerância e o espírito crítico sejam, realmente, construídos em interação escolar, assim, a escola exercerá sua função de microcosmo social, não somente em imitações e reproduções de exemplos sociais de convivência, de conflitos e de contradições, mas, sobretudo, firmando-se como sólida instituição voltada ao exercício cidadão em suas práticas de ensino/aprendizagem, integrando os saberes escolares ao uso social.

Todavia, apesar de orientação reiterada para que a educação integral seja realidade no Distrito Federal, a Escola dos Meninos e Meninas do Parque não foi contemplada pela implantação de ensino integral. O próprio currículo justifica a falta de padronização para a educação básica:

Atualmente, também convivemos com diferentes tempos: quatro horas para a Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos; cinco horas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio na maioria das escolas da Rede; sete a dez horas em unidades escolares contempladas com o Programa de Educação Integral (PROEITI). Essa diversidade de tempos se justifica em função da diversidade dos(as) estudantes da rede pública de ensino do DF e dos projetos/programas educacionais que, ao invés de padronizar a oferta da educação básica, se orientam em atendimento às necessidades formativas e à ampliação das oportunidades. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 13)

Salientamos, no entanto, que os pressupostos teóricos também salientam que *um projeto de educação integral (...) pressupõe reconhecer as fragilidades de um modelo de educação que tem dificultado o acesso ao conhecimento (...) e contribuído para aprofundar o fosso social entre os estudantes da escola pública* (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 30), sendo que essa orientação curricular leva-nos a inferir que, no contexto de vulnerabilidade dos alunos da EMMP, a educação em tempo integral representaria real tentativa de resgate social para os discentes que já se encontram com seus direitos violados.

Finalizamos, ressaltando que as prescrições do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal demonstram que o ensino de português, objeto de nossa análise no contexto da EMMP, deve ser voltado à construção de valores que envolvam respeito pelo meio ambiente; conhecimento dos direitos e deveres sociais; responsabilidade, tolerância e respeito pelas diferenças comportamentais, raciais, sexistas etc.; e para concretização dessas metas curriculares são indissociáveis as participações discente/docente no processo de construção de

ensino/aprendizagem, ou seja, é necessário que as práticas pedagógicas sejam dialogadas, como ressalta a professora-colaboradora, a seguir:

Excerto 16 – entrevista semiestruturada

01 **Mulher Maravilha:** /.../ eu já tive alunos aqui, falaram “ah, você é a melhor professora do mundo”, mas
02 esse melhor professora do mundo, não foi porque eu... dei o melhor conteúdo, não foi porque dei uma
03 excelente aula, foi porque simplesmente eu olhei pra ele e fiz e “aí como é que você se chama? De onde
04 você veio? Como é que é o nome da sua família?” e não sei o quê e eu peço isso pra escrever, quem se
05 sentir à vontade, quem se sentir à vontade, que escreva. Aí o aluno falou, “foi a única professora que me
06 perguntou, que queria saber da minha vida”..., sabe? Eu, eita, estranhei, como assim? Então eu sou a melhor
07 professora pra ele, porque eu perguntei sobre ele, o que ele faz, do que que ele gosta, do que que não gosta,
08 sabe assim? Deixei que ele falasse, que ele sentisse, porque eu penso assim, eu chegar aqui e lançar o
09 conteúdo, sabe assim? A gente aprende tanto na universidade, nos cursos também que a gente tem de
10 deixar o aluno falar, né? Que tem que ter uma voz e aproveitar aquilo ali, né? Então...

O excerto **16**, referente à entrevista semiestruturada, revelou a existência, na EMMP, de prática pedagógica interativa que valoriza o repertório sociocultural e as experiências de vida dos estudantes, uma vez que a professora garante que eles sejam ouvidos e que tenham voz (linhas 03 a 10).

Essas práticas asseguravam a minimização de atos discriminatórios vivenciados pelos alunos, bem como garantiam o desenvolvimento de ações críticas e conscientes, fazendo das aulas um espaço mais real, significativo e estimulante, fortalecendo a identidade do grupo e resultando em convivências escolar e social mais respeitosas, pacíficas e harmônicas.

A professora revelou valorizar a reflexão e o sentimento dos alunos em relação às suas vivências e identidades, conforme percebemos pelo uso do verbo “sentir”, linha 08, dialogando, assim, com o ensinamento de Magalhães *et al.* (2017, p. 179), visto que os autores revelam que *a descoberta e a preservação da identidade* de um grupo são fundamentalmente construídas por *processos coletivos e dinâmicos*, que devem ser *realimentados*, possibilitando aos atores sociais a renovação de suas referências, o fortalecimento da autoestima pessoal e do sentimento de pertencimento a uma coletividade, resignificando *antigas e novas experiências* e construindo renovados sentidos que os auxiliem *a se situar no mundo e, particularmente, em relação à sociedade abrangente*.

4.4. A Proposta Político Pedagógica da Escola dos Meninos e Meninas do Parque e a educação cidadã

A análise da proposta política pedagógica da Escola dos Meninos e Meninas do Parque, neste capítulo referente à cidadania legislativa, fez-se necessária, porque a escola pública, como instituição social e democrática, fundamenta suas ações voltadas a possibilidades emancipatórias para os alunos em preceitos e em práticas que são orientadas pela PPP.

Salientamos que o Projeto Político Pedagógico – PPP da Escola Meninos e Meninas do Parque, objeto desta análise, refere-se aos anos de 2015/2016, período em que realizei este estudo.

A elaboração desse Projeto Político Pedagógico orientou-se, principalmente, pelos eixos estruturantes presentes no Caderno do Currículo em Movimento para o Ensino Básico–Pressupostos Teóricos que traz, logo em sua apresentação, a afirmação de ter sido uma construção coletiva guiada pelos seguintes objetivos:

Consoante a busca por uma Educação de qualidade, esta instituição de ensino objetiva um atendimento pautado na Educação que tem como eixos estruturantes os propostos no Currículo em movimento da Educação Básica sendo eles: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE, CIDADANIA E EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE buscando a formação integral de cada estudante, a inserção e ou reinserção desse estudante no espaço escolar ou mesmo em uma escolarização formal, necessitando assim, que ocorra adaptações pedagógicas e administrativas garantidas pela Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEDF, pertinentes às dificuldades de aprendizagem do estudante e vulnerabilidade que passa, levando-o a resgatar sua identidade enquanto estudante e cidadão consciente de seus direitos e deveres. (PPP EMMP, [2015]2016, p.4)

Notadamente, percebemos que a formação desejada pela EMMP perpassa pela formação integral dos alunos para o exercício de cidadania que, pelo estudo dos documentos legais anteriores, interliga-se à formação para o mundo do trabalho e para o domínio tecnológico.

A missão da Escola dos Meninos e Meninas do Parque articula-se às orientações do Art. 205 da CF de 88 e apresenta-se no PPP da seguinte forma:

Promover a inserção escolar por meio do “estabelecimento de vínculos”, na educação formal de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos em situação de risco pessoal e social que se encontram nas ruas, em Unidades de Acolhimento ou em Espaços de Convivência de maneira que cada estudante se sinta acolhido no espaço educativo, tendo seus direitos garantidos, reintegrando-os à sociedade na condição de cidadãos participativos e críticos. (PPP EMMP, [2015]2016, p. 6)

O interesse central do PPP da Escola dos Meninos e Meninas do Parque é a criação de condições para garantir a permanência do aluno em situação de rua, aliada à qualidade das aprendizagens.

Assim, para enfrentar problemas tais como o recorrente abandono escolar, gerado pelo consumo exagerado de substâncias químicas, a escola aderiu ao princípio de flexibilizar a concretização das etapas de ensino, estimulando a criatividade de aprendizagem baseada em uma pedagogia de projetos – que serão apresentados na medida de sua contribuição para esta análise.

Os vários projetos que compõem o ensino/aprendizagem na EMMP consideram a disponibilidade de recursos disponíveis para desenvolvê-los e as essenciais necessidades geradas pela vulnerabilidade estudantil, e também proporcionam a integração transdisciplinar dos conteúdos e professores.

Os objetivos específicos, expressos no Projeto Político Pedagógico, priorizam as ações que, na concepção coletiva da EMMP, são necessárias para atingir as metas do currículo da SEEDF. Dos 13 objetivos elencados pelo projeto político pedagógico, destacamos, a seguir, os que mais se relacionam aos interesses desta pesquisa e aos estudantes adultos, que são os nossos colaboradores:

1. Promover o exercício da cidadania.
2. Promover o acesso à higiene pessoal, à alimentação e ao transporte dos estudantes.
3. Proporcionar ensino individualizado, o que possibilitará o avanço de estudo e a promoção do estudante em qualquer época do ano mediante os resultados pedagógicos positivos, independente do percentual de frequência.
4. Oferecer Oficinas lúdicas-pedagógicas que apoiem e desenvolvam habilidades e competências, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem do estudante, bem como possibilitar sua reinserção escolar em outras Unidades Escolares.
5. Orientar os estudantes adolescentes, jovens, adultos e idosos para estágios e/ou mercado de trabalho.
6. Oferecer acesso à cultura em todos os seus aspectos por meio de atividades extraclases ou parcerias com artistas locais para apresentações na escola.
7. Possibilitar o acesso à biblioteca escolar| comunitária aos ex-estudantes para realizarem pesquisas, auxiliando-os nas atividades, evitando assim que “desistam” do Ensino Médio. (PPP EMMP, [2015]2016, pp. 12-3)

A orientação pedagógica para o exercício de cidadania encabeça os objetivos da EMMP e permeia as ações e os projetos da escola: nas assembleias; nos eventos culturais e extraescolares promovidos pela instituição; no constante refletir e conscientizar sobre a redução de consumo/tráfico de drogas e bebidas alcoólicas; na prevenção contra gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis e AIDS etc.

Ressaltamos que as parcerias da escola com outros setores da comunidade, no desenvolvimento de projetos educativos, como apontado no sexto objetivo do PPP, convocavam a participação social para formação dos estudantes, evitando o isolamento social da escola e contribuindo para a integração dos alunos ao contexto macrossocial ao qual se inseriam.

Podemos apontar que esses valores foram estimulados, no contexto escolar, pela participação ativa e democrática dos alunos nas práticas de sala de aula e no funcionamento da escola.

As assembleias semanais reuniam toda a comunidade escolar e objetivavam apresentar reivindicações e promover dinâmicas interativas entre estudantes, professores, gestores etc. Sua relevância contextual foi exposta pela professora, como retomamos no excerto²⁹, a seguir:

Excerto 05 – entrevista semiestruturada

- 01 Mulher Maravilha:** Adriane, as assembleias ajudam muito... sabe? Ali nós sempre estamos revendo as
- 02** regras, as normas da escola, as condutas.
- 03 Adriane:** negociando?
- 04 Mulher Maravilha:** sim... negociando, nós estamos ali estudando, sabe? Junto com eles e aí é melhor
- 05** assim? É melhor como? É melhor assado? Então, sabe?
- 06 Adriane:** É bem democrático então?
- 07 Mulher Maravilha:** Sim, bem, eu acredito que seja bem democrático, uma das coisas que aqui na escola,
- 08** acho que sabe? E a assembleia tem a voz do aluno, tem a vez tudo
- 09 Adriane:** e vocês constroem juntos, né?
- 10 Mulher Maravilha:** construímos juntos
- 11 Adriane:** bacana

Inferimos desse excerto que a assembleia, para a EMMP, representava espaço curricular destinado à reunião, na qual valores sociais de respeito eram estimulados pela participação ativa dos alunos no funcionamento da escola.

Para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, as assembleias eram relevantes como oportunidade de debate que envolvia decisões coletivas para resolução de situações-problema, por meio de reflexão e de construção compartilhada, revelando que a escola se fundamentava por princípios democráticos na organização das turmas e das atividades escolares ao permitir que a interação entre os alunos e os demais agentes do processo educativo promovesse a construção de raciocínio e de capacidade argumentativa, linhas 01 a10.

Também ocorria, durante as assembleias, o “Momento Cívico” em que os alunos cantavam o Hino Nacional, bem como celebravam datas cívicas do País e, nesse aspecto, a EMMP ultrapassa as indicações do *Currículo em Movimento da Educação Básica*, e expande o espaço destinado à educação para a cidadania, visto que a consciência cívica constitui fator essencial para formar cidadãos ativos, responsáveis, críticos e tolerantes com as escolhas dos outros, ainda que não concordem com elas, pois esses princípios constituem a coletividade da vida escolar e social.

²⁹ Excerto anteriormente apresentado na página 35 deste estudo.

Para consolidar o ensino voltado ao exercício de cidadania há, ainda, projeto permanente voltado à *educação cidadã (humanizada)*, o qual situa *a escola como o lugar que possibilita a formação dos estudantes para desenvolverem e praticarem os direitos humanos e a cidadania*. (PPP EMMP, [2015]2016, p. 46)

O segundo objetivo específico remetia a questões pontuais do contexto estudado, como podemos observar no excerto a seguir:

Excerto 18 – entrevista semiestruturada

01 **Mulher Maravilha:** /.../ então ali ele já recebe o kit banho, a gente pensa que não, mas isso pra ele, você se
02 sentir a vontade, com vontade de tomar um banho, não que a escola tá dizendo você tá sujo, precisa tomar
03 banho não, deixa um kit ali, como se fosse, né? Aleatório, como se não quisesse nada, faz um kit com garrafa
04 pet, inclusive tem sabão, bucha, até escova de roupa, que a situação das unhas ((faz gesto como se esfregasse
05 as unhas com uma escova)) dos pés, então assim, às vezes, eles que não se sentem bem do jeito que chegam,
06 porque já tiveram um que chegou assim “ai, professora, eu tô fedendo, eu quero tomar um banho”, ou se tá,
07 eles já ficam meio desconfiados, porque se você faz assim ((gesto de esfregar o nariz com a mão)) qualquer
08 aceno que você faz com o nariz ou com () pensa assim, eu tô incomodando, então eles têm muito isso /.../

O excerto **18** apresenta as ações rotineiras de atendimento pedagógico, que são específicas dessa unidade de ensino, revelando a vivência concreta dos subtemas SEEDF, 2014, na EMMP, visto que a higiene pessoal e a alimentação, como práticas de hábitos saudáveis e de qualidade de vida, são imprescindíveis para os estudantes que se encontram em situação de rua.

Ainda conforme o relato do excerto destacado, podemos observar que a falta de higiene pessoal constitui fator fortemente marcado na ausência de autoestima dos estudantes, linhas 5 a 9. Assim, a relevância desses subtemas é tão grande para o contexto deste estudo que integram as ações de projetos que compõem as práticas pedagógicas da EMMP, tais como, projeto *Turma de Integração* e os projetos *Cheiros e Temperos da Vida*, *Oficina do Corpo* e a *Oficina Criando e Recriando*.

O projeto *Turma de Integração* era desenvolvido em atendimentos individualizados, em todo o ano letivo, e objetivava inserir os alunos, que estavam evadidos do ambiente escolar há muitos anos, no cenário da educação formal, resgatando valores de cidadania, de direitos humanos e de respeito ao meio ambiente por meio de reflexões sobre solidariedade e respeito mútuo no convívio coletivo, buscando, assim, diminuir ações intolerantes e violentas. As atividades seguiam o ritmo do estudante. (PPP EMMP, [2015]2016, p. 19)

O projeto *Cheiros e Temperos da Vida* orientava os alunos no conhecimento e catálogo de plantas que circundam a escola e na construção de *um canteiro com cheiros e temperos*

escolhidos-selecionados por eles para uso cotidiano. Após as experiências de plantio e de colheita, os estudantes manipulavam antisséptico e hidratante para os pés. As vivências deste projeto possibilitavam o resgate de autoestima por meio de conhecimento, de práticas de higiene pessoal, de habilidades e valores ambientais para a formação investigativa e participante na construção da sustentabilidade, como previsto no *Currículo em Movimento da Educação Básica* das Escolas Públicas do Distrito Federal. (PPP EMMP, [2015]2016, p. 94)

O projeto *Oficina do Corpo*, idealizado pela professora de educação física, consistia em dois encontros semanais de práticas de atividades físicas e consciência corporal que objetivam desenvolver habilidades para superar a baixa autoestima e o quadro de promiscuidade presentes nas vivências dos estudantes em situação de rua, buscando a prevenção e a redução de gastos estatais para questões de saúde e de violência urbana. (PPP EMMP, [2015]2016, p. 66)

O projeto *Oficina Criando e Recriando*, concebido pela professora de artes, objetivava *despertar talentos, resgatar autoestima por meio do teatro e encenações e principalmente, contribuir com a inclusão escolar e social.* (PPP EMMP, [2015]2016, p. 26)

Durante as observações participantes, presenciei atividades de constante interação entre os professores de outras disciplinas com a *Oficina Criando e Recriando*, principalmente, parcerias de práticas de ensino que envolviam a professora de língua portuguesa, colaboradora deste estudo, e a professora de artes.

O terceiro e quarto objetivos do projeto político da EMMP contemplavam o modelo de educação proposto no currículo da SEEDF para a Educação de Jovens e Adultos, pois a professora assumia a função de mediadora na construção dos conhecimentos, evidenciando o protagonismo dos estudantes no aprendizado que se desenvolvia em intersubjetivas práticas de informações, cultura e histórias pessoais, como exemplificamos no excerto 16, da entrevista semiestruturada, na seção 3.3, página 137.

O êxito escolar, e não apenas o acesso à escola, bem como a possibilidade de promoção à etapa subsequente, sem a obrigatoriedade de cumprir percentual de frequência oficial, eram contemplados pelos objetivos 3 e 4 do Projeto Político Pedagógico da EMMP, uma vez que atividades lúdicas de aprendizagem possibilitavam construir conhecimentos no tempo e no ritmo estabelecidos pelos estudantes, bem como priorizar avaliações qualitativas e diárias que colaboravam para acelerar a conclusão do ensino fundamental básico e garantir as adequações necessárias à realidade e ao desempenho de alunos em situação de rua, uma vez que estes não podiam ser equiparados a alunos que não se encontravam em situação de vulnerabilidade social.

Ressaltamos que a proposta curricular da SEEDF, apoiada nos princípios legais da educação, possibilitava práticas pedagógicas mais significativas para o estudante no cumprimento do quinto objetivo específico do PPP da EMMP. Como exemplo, observamos que as aulas de língua portuguesa, voltadas à educação para o mercado de trabalho, revestiam-se de ações realmente relacionadas à vivência e às necessidades dos alunos, como podemos ver no relato, a seguir, da professora-colaboradora:

Excerto 19 – entrevista semiestruturada

- 01** **Mulher Maravilha:** então:: tivemos alunos que eu achei muito engraçado como o ((omissão do nome)) que
02 falou “professora, eu preciso arrumar um emprego, me ajuda a escrever um cartaz aqui”, aí ajudamos, ele
03 escreveu um cartaz, foi pra parada, pra pra pontos de ônibus, ah, no sinaleiro, né? Pra poder conseguir
04 emprego e conseguiu, né? Através do cartaz, ele ficou, falou que ficou oito meses, mas ele saiu, porque a
05 empresa dispensou, né? Com essa crise, dispensou vários funcionários.

Esse excerto revelou que a professora se envolvia com a necessidade de os estudantes serem inseridos no mercado de trabalho. Assim, o ensino de língua portuguesa constituía-se de vários momentos em que os gêneros textuais eram aplicados a contextos de uso concreto, isto é, a confecção de um cartaz com o estudante, por exemplo, linhas 02 a 04, não era a simulação do estudo de um gênero textual, uma vez que atendia a uma necessidade específica e real do aluno, unindo a confecção do gênero *cartaz* a práticas de cidadania.

O sexto e o sétimo objetivos relacionam-se, também, aos projetos interdisciplinares da EMMP, que objetivavam desenvolver aprendizagens específicas em várias disciplinas e, como exemplo, destacamos o projeto *Biblioteca/sala de leitura*, que estimulava atividades muito relevantes no contexto de desenvolvimento cultural, tais como:

- ✓ Pós-almoço – Leitura “Sobremesa para a alma...” (a sala fica aberta para atendimento na hora do almoço) e para mídia informativa onde o estudante assiste aos telejornais. É o momento do “descanso dirigido”.
- ✓ “Saia para ler”: Momento quinzenal de leitura onde todos saem de seu espaço para compartilhar leituras no pátio externo;
- ✓ Apresentar vídeos referentes aos Eixos Transversais do Currículo em Movimento: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para Sustentabilidade, dentre outros de interesse e necessidade dos atores envolvidos;
- ✓ Contatos para apresentação de artistas locais;
- ✓ Promover Cestas literárias na última sexta-feira do mês;
- ✓ Momento literário;
- ✓ Promover releituras e encenações de Cultura popular;
- ✓ Jornal Falado com a participação dos estudantes e mediado em parceria com o profissional da Educação Física;
- ✓ Em preparação acervo e oficinas em parceria com a Gerência de Biblioteca e Vídeos. (PPP EMMP, [2015]2016, p. 17)

Destacamos, ainda, do Projeto Político Pedagógico da EMMP, os apontamentos referentes às necessidades, aos pontos positivos e aos pontos negativos da instituição.

Um dos aspectos realçados pelo PPP foi a necessidade de um psicólogo e de um assistente social, pois o profissional do Serviço de Orientação Educacional – SOE³⁰ em parceria com psicólogo da SEDEST³¹ tinham realizado bons trabalhos de apoio na escola, mas a demanda estudantil requeria maior auxílio ao processo pedagógico; outro aspecto era a continuação de reparos no espaço físico da escola: *cantina escolar, direção, secretaria, serviço de orientação educacional, almoxarifado, sala dos professores e banheiros dos professores, pois todos estes espaços citados estão em situação precária para uso.* (PPP EMMP, [2015]2016, pp. 10-1)

Os aspectos positivos da EMMP, apontados no PPP, foram a localização da escola; o compromisso pedagógico e a formação continuada, junto à EAPE³², dos professores; as atividades culturais coletivas tanto com artistas, quanto com a sociedade civil; as parcerias com as demais secretarias como a SEDEST e a SESDF³³; o cuidado estudantil com o patrimônio escolar; o aumento dos recursos PDDE³⁴ e PDAF³⁵ devido às características singulares da escola; as ações coletivas temáticas; as diárias reuniões coletivas para deliberar sobre resolução de problemas escolares; a avaliação processual; a semestralidade a partir do ingresso do estudante, entre outros.

Os aspectos negativos foram a frequência esporádica dos alunos; o uso constante e excessivo de drogas pelos alunos, que gera baixa autoestima; a dificuldade de transporte para os estudantes; a complexidade de inserção de estudantes adultos em processo de alfabetização e em cursos profissionalizantes; a ausência de laudos psicopedagógicos para o aluno adulto, o demorado atendimento da SEEDF às solicitações da escola e a falta de conexão com a Internet, aspectos que prejudicam as ações pedagógicas e administrativas.

Segundo o texto do Projeto Político Pedagógico da EMMP, a escola cumpriu sua função social pelos fundamentos de resgate da identidade e da cidadania dos estudantes como sujeito de direitos e de deveres. Neste sentido, ressaltamos que a formação para a cidadania ocorria na medida em que os alunos participavam da elaboração das regras escolares por meio de ações democráticas como manifestação de opiniões, exercício de tolerância ao direito à diferença,

³⁰ Serviço de orientação educacional.

³¹ Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda do Distrito Federal.

³² Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação.

³³ Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal.

³⁴ Programa Dinheiro Direto na Escola

³⁵ Programa de Descentralização Administrativa e Financeira.

ênfase nas atitudes coletivas e, sobretudo, na constante interação professor/alunos em debates/reflexões de variados temas, bem como na decisão das práticas pedagógicas e avaliativas em assembleias semanais. Assim a formação para a cidadania, para a construção de identidade e para o desenvolvimento cívico dos alunos se harmonizava aos valores sociais.

Dessa forma, as estratégias metodológicas construídas entre professor e aluno, na EMMP, deviam ser orientadas por conhecimentos e competências relacionadas à realidade da sociedade democrática, voltando-se ao desenvolvimento discente para autonomia, responsabilidade e solidariedade.

4.5. Considerações parciais

Princípios normativos brasileiros estabelecem que a finalidade da educação é a formação de cidadãos. Assim, elaborar e colocar em prática a determinação de ensino voltado à efetiva cidadania nas escolas é imposição legal, que demanda esforço coletivo e constante da comunidade escolar por todo o período de vida escolar com o objetivo de preparar os educandos para participar da vida em sociedade.

Observando a legislação vigente, buscamos conhecer a concepção de cidadania da escola, espaço com atribuição de desenvolver competências democráticas ao oportunizar que opiniões sobre o processo de construção de saberes ocorra por meio de interações efetivas entre alunos, professores, gestores, autoridades locais ligadas à educação, enfim, toda a comunidade, pois, se instâncias governamentais procuram estreitar os laços entre escola e cidadania, em relação às políticas educativas, é necessário que toda a sociedade participe dessa construção.

Contudo, ressaltamos que, embora a educação para a cidadania e para o mercado de trabalho esteja presente em toda a documentação jurídica destinada à educação e apesar das inovações propostas na LDB e da revisão curricular da SEEDF, o desenvolvimento de concepções, ações e competências para o exercício de cidadania democrática só será concretizado se estiver presente nas práticas pedagógico-interativas da escola, isto é, a escola necessita incentivar o exercício ativo, crítico e consciente dos professores por meio de práticas pedagógicas autônomas e orientadas para a formação de cidadãos capacitados para analisar as ações sociais nas quais se inserem, de forma a emitir opiniões, contribuir com decisões e soluções, ou seja, educação voltada à cidadania implica interação ativa entre o professor e alunos com explícitos propósitos de construção de conhecimentos para a vida comunitária, de modo responsável e consciente.

CAPÍTULO 5
CIDADANIA E EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA: *MINHA PÁTRIA É A LÍNGUA
PORTUGUESA*³⁶□

Palavra puxa palavra, uma ideia traz outra, e assim se faz um livro, um governo, ou uma
revolução.
(Machado de Assis)

5.0. Introdução

Para construção deste capítulo revisitamos teorias linguísticas que dão suporte à análise, contextualmente situada, da construção interativa de conhecimentos; apresentando, em sete seções, a relação entre escola e cidadania por meio dos dados gerados pelas transcrições referentes às aulas gravadas e ao grupo focal.

Na primeira seção, investigamos as representações de cidadania dos estudantes, construídas em grupo focal, ou seja, apresentamos a concepção de cidadania construída sociointerativamente.

Na segunda seção, procuramos observar os elementos que interligam as práticas pedagógicas à construção de cidadania, principalmente, nas interações ocorridas em aulas de língua portuguesa da professora-colaboradora desta pesquisa

Na terceira seção, evidenciamos a relação entre norma e variação linguística em contexto escolar para revelar a importância de valorizar o efetivo uso linguístico do aluno com o objetivo de construir projeto, verdadeiramente, inclusivo para os sujeitos que se encontram em situação de vulnerabilidade social, situação dos estudantes deste estudo.

Na quarta seção, expomos as estratégias pedagógicas para que a interação e a socialização entre docente e discentes em sala de aula ocorra de maneira mais harmoniosa.

Na quinta seção, apontamos a relação entre livro didático e cidadania, uma vez que o primeiro ocupa posição importante nas aulas de língua portuguesa, principalmente para os alunos em situação de rua.

Na sexta seção, refletimos, a partir dos dados gerados, a relação que os colaboradores estabelecem entre cidadania e o Exame Nacional do Ensino Médio.

³⁶ Inspiração do “Livro do Desassossego”, de Fernando Pessoa. Objetiva transmitir a ideia de que a língua é um forte indicador de identidade individual e coletiva com a Pátria, mesmo quando a Pátria é constituída de uma realidade multicultural.

Na sétima seção, que também é a última, explicitamos algumas reflexões no sentido de articular as práticas pedagógicas observadas com o exercício de cidadania, conforme o percurso apresentado no capítulo.

5.1. Cidadania brasileira: concepção construída nas práticas interacionais

Situar-se no paradigma de que a linguagem constrói as identidades e a realidade em comunidades de prática³⁷, em contexto real de uso, é partilhar a concepção da Sociolinguística, da Pragmática, da Sociologia, da História e da Antropologia Linguística de que a compreensão cultural e a formação de atores sociais em seus variados papéis somente tornam-se possíveis nas relações sociais a partir da interação com o outro, conforme observou Duranti:

A ideia de cultura como um sistema de participação está associada a um sistema de práticas, baseadas no pressuposto que qualquer ação no mundo, incluindo comunicação verbal, tem um aspecto inerentemente social, coletivo e participativo. Esta é uma noção particularmente proveitosa de cultura para perceber como a linguagem é usada no mundo real, porque falar uma língua significa ser capaz de participar em interações com o mundo, que é sempre maior que nós como falantes individuais e também do que nós podemos ver e tocar em uma dada situação. (DURANTI, 1977, p. 46 – tradução própria)

Para a construção situada de cidadania desta pesquisa, compreendemos formação social pelo ensinamento de Bronckart (2008, p. 113) de que *as formações sociais são formas concretas* e organizam as ações dos sujeitos, em contexto micro, bem como a *vida humana* em uma perspectiva mais macro dos *contextos físicos, econômicos e históricos*, revelando as relações de poder e conflito nas diferentes *formações sociais*, e nesta perspectiva, apresentaremos as análises de excertos gerados na entrevista aberta com alunos-colaboradores da *Escola dos Meninos e Meninas do Parque*, reunidos em grupo focal.

Antunes (2009, pp. 35-7), ao relacionar língua e cidadania, explicitou que *as línguas estão a serviço das pessoas, de seus propósitos interativos reais, os mais diversificados, conforme as configurações contextuais, conforme os eventos e os estados em que os interlocutores se encontram*, ou seja, a língua concretiza-se como ação em práticas sociais, com objetivos delimitados. Assim, as pessoas *dizem coisas para fazer outras*, isto é, a fala constitui

³⁷ A expressão comunidade de fala é mantida por ser usada pelo autor, contudo melhor seria a expressão comunidade de prática, que vem sendo utilizada em estudos sociolinguísticos pós-modernos em substituição a “comunidade de fala”. Segundo Meyerhoff (2004, p. 527), o conceito foi definido por Eckert e McConnell-Ginet (1992^a), como “conjunto de pessoas que se reúnem e se engajam mutuamente em torno de um objetivo comum” e Rampton (2006) observa que o novo conceito confere maior abrangência às relações sociais, incluindo as interações ao contexto onde as práticas sociais se desenvolvem.

discursos que produzem consequências, tais como ordem, explicação, promessa, pedido, ameaça, advertência, entre outros. Não há fala desvinculada de propósito nas práticas interacionais.

A autora destaca a *reciprocidade entre língua e sociedade, entre língua e história, entre língua e cultura*, em um jogo no qual a sociedade, a história e a cultura constroem a linguagem e são construídas por ela e, assim, pode-se afirmar que adquirir conhecimento em determinada língua significa apropriar-se dos comportamentos sociais de seu uso, da aptidão, pragmaticamente, construída nas relações com o outro.

Dessa forma, considerando a linguagem na construção do significado das coisas, do *eu em relação ao outro*, conforme disse Marcuschi (2007, p. 77), investigamos, nas interações analisadas, as construções semântico-discursivas, explícitas ou subentendidas no discurso dos colaboradores, para revelar a percepção de cidadania que possuem; a maneira como eles constituem, interativamente, a si mesmos nos contextos em que exercem suas práticas sociais, bem como a relação deles com o outro na construção de sua existência social.

Ressaltamos que compreendemos a análise semântica neste trabalho segundo Levinson (1983), ou seja, os pressupostos sujeitam-se a inferências pragmáticas, uma vez que essas não são desvinculadas de elementos contextuais mais amplos. Assim, os pressupostos apresentados são semântico-pragmáticos, isto é, são construídos a partir de discursos contextualmente situados.

Esclarecemos que a seleção dos excertos foi feita com base no princípio de melhor explicitar os aspectos que pretendemos demonstrar, pois a interação gerou valiosos dados relacionados à percepção dos alunos em relação ao que é ser cidadão e à diferença que a escola faz na vida deles, bem como gerou importantes reflexões sobre as práticas interativas do professor na construção de saberes e cidadania, porém não é possível analisar todos os fragmentos devido à limitação de tempo e espaço para descrevê-los.

Discursivamente, atores sociais revelam visão de mundo, conceitos, definições e sentimentos. Projetam sonhos, frustrações, desejos, ansiedades, preconceitos, discriminação, insegurança, impotência etc. Dessa forma, crenças e valores declarados, ou subentendidos, podem indicar a manutenção ou a transformação de contextos sociais. A utilização da língua não pressupõe neutralidade, sendo, ao contrário, recurso expressivo que reflete conflitos, contradições e lutas sociais construídas nas práticas em que nos inserimos.

Lutas exibem oponentes e com a linguagem não é diferente. Cada um fala do lugar onde se encontra e utiliza as armas que possui. Lutar contra convenções históricas é tarefa árdua, pois

regras preconcebidas já foram estabelecidas, disseminadas e assimiladas por grande parcela da sociedade.

Rajagopalan (2003) salientou que não há pesquisa científica sem filiações ideológica e política, ou seja, todo fazer acadêmico descreve uma ação social e, por isso, política, que gera consequências, uma vez que reflexões podem contribuir para mudanças.

A escolha do objeto de pesquisa e a vinculação teórica já revelam convicções, filiações, e nos comprometem, eticamente, com nossas práticas cotidianas. Se o uso da linguagem reflete a realidade social e se essa realidade revela injustiças, não se pode adotar postura omissa diante dessas questões, pois a verdadeira relevância da pesquisa linguística, em relação a problemas sociais que reclamam soluções, é como podemos contribuir para revelar usos linguísticos que são fatores de exclusão e que devem ser denunciados e combatidos.

A consciência crítica inicia-se pela linguagem. Por ela, reivindicações e aspirações políticas tomam forma, por isso, trabalhar com linguagem é, necessariamente, agir politicamente, com a responsabilidade ética que isso ocasiona. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 125)

Comumente, violência linguística contra cidadãos com direitos violados, indigentes, quase sempre, resultam em externar e, não raramente, naturalizar, no discurso, a exclusão, o racismo, o não direito, a não cidadania, a injustiça, a desastrosa distribuição de renda etc., porém naturalizar um discurso considerado perverso é impor aos cidadãos com direitos violados a responsabilidade por sua miséria, é fazê-los aceitar, passivamente, a situação, impossibilitando mudanças.

No discurso dos colaboradores podemos observar a presença de um “outro”, social e genérico, que os afastava do exercício pleno de direitos e da existência como cidadãos, devido à situação de rua e à pobreza e, muitas vezes, à indigência, tornando-os excluídos e indesejados. Contudo, os estudantes não responsabilizavam o Estado, política e socialmente, pela situação em que se encontravam, talvez, por desconhecerem os próprios direitos ou ainda a maneira de reivindicá-los.

Moradores de rua, frequentemente, são qualificados negativamente, pois se encontram situados à margem das relações urbanas. São praticamente invisíveis socialmente, ou quando visíveis, são indesejados. Representam a negação dos direitos instituídos: a não escola, a não saúde, a não segurança, o não lazer, enfim, são cidadãos com direitos violados e reproduzem, discursivamente, a violência simbólica, conforme Bourdieu (2007), em que se encontram.

Assim, objetivando revelar a percepção de cidadania que os alunos construíam conjuntamente, fiz a seguinte introdução de tópico conversacional “o que é ser cidadão? ”. A partir desse tópico, os alunos iniciam a construção interativa referente ao meu questionamento, como podemos observar no excerto a seguir:

Grupo Focal – Excerto 03

- 01 **Gambit:** ser cidadão é ter o espaço dentro da sociedade, né véi? Que igual nós que não tem, né? Espaço,
02 né? Na real, né? que nós mora na rua aí, esse pessoal não dá muita... não dá muita credibilidade pra nós,
03 né? Não dá muita confiança
04 **Noturno:** de morar na rua já é discriminado
05 **Gambit:** já é discriminado, isso aí... a pessoa tem que ter, tem que a sua parte dentro da sociedade, né?

Nesse primeiro excerto, percebemos que os estudantes-colaboradores iniciaram a construção discursiva de ser cidadão fundamentada pela nominalização *espaço*, linha 01, que tinha por referente o subentendido “lugar social” que não possuíam, devido à falta de credibilidade e de confiança em relação a serem moradores de rua.

Assim, na relação social construída na e pela linguagem que, segundo Marcuschi (2008, p. 163) é *atividade sociointerativa de caráter cognitivo, sistemática e instauradora de ordens diversas na sociedade*, os colaboradores apontavam a existência de responsáveis por aquilo que reconheciam como discriminação destinada a eles, esses responsáveis eram nomeados, genericamente, como *esse pessoal*, linha 2.

Na sequência interativa, os estudantes-colaboradores continuaram a construir, discursivamente, a percepção de cidadania que possuíam:

Grupo Focal – Excerto 04

- 01 **Adriane:** o que é ter parte na sociedade?
02 **Gambit:** ficar integrado dentro da sociedade, né? Que tem pessoa que...
03 **Noturno:** ter seu trabalho, ter seu lugarzinho pra quando sair da escola, sair do seu trabalho meter a cabeça,
04 botar a sua cabeça num lugar seguro...
05 **Gambit:** é ficar tranquilo, né?

O colaborador **Gambit** assumiu o turno para responder à pesquisadora, que nas palavras de Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 46), atuava como *a distribuidora oficial de turnos*, e foi interrompido por **Noturno**, linha 03, que posicionava sua percepção de cidadania com a ideia de possuir trabalho, acesso à moradia e à segurança, encontrando concordância em **Gambit** por meio de pergunta retórica, linha 05.

No estilo espontâneo da interação em grupo focal, percebemos que os interagentes comumente construíam relatos e, no seu curso, eles faziam perguntas a que eles próprios respondiam, pois essas se constituíam de perguntas retóricas, segundo Urbano (1999, p. 96), que não requeriam respostas e eram empregadas como mecanismos para reprodução do evento de fala ocorrido, assim como recurso para manter a atenção da audiência. Funcionavam, ainda, como marcadores sequenciais que, conforme o autor (1999), executam a função de organizar o texto.

Dessa forma, na sequência organizacional do texto oral coproduzido, percebemos que **Gambit** concordava com o interlocutor **Noturno**, linha 05, e essa concordância encontrava respaldo nas *pistas de contextualização*, conforme Gumperz (1982a), uma vez que era construída, situadamente, na relação interativa de ideias partilhadas. E, na junção dos turnos de fala do colaborador **Noturno**, grupo focal, excertos **03** e **04**, revelaram-se os subentendidos de que os moradores de rua viviam como cidadãos com direitos violados, pois eram discriminados em uma sociedade onde ser cidadão é *ter seu trabalho, ter seu lugarzinho pra quando sair da escola, sair do seu trabalho meter a cabeça, botar a sua cabeça num lugar seguro*, linhas 03 e 04. Assim, se eles não possuíam trabalho ou moradia, logo, eles não tinham seus direitos garantidos.

Porém, ainda que se reconhecessem como cidadãos com direitos violados, uma vez que a fala de **Noturno** foi ratificada pela concordância com os outros colaboradores, não era possível vislumbrar que esses alunos associassem a falta de direitos, que relacionavam à cidadania, ao não cumprimento de obrigação estatal, ou à divisão desigual de bens, ou à concentração injusta de renda e de oportunidades de vida digna, que impediam a construção de uma sociedade mais igualitária.

Com o objetivo de dar voz a todos os participantes e apreender a percepção de cidadania de todos os colaboradores, dirigi o questionamento sobre o que era ser cidadão ao colaborador **Wolverine**:

Grupo Focal – Excerto 05

01 **Adriane:** pra você, W?

02 **Wolverine:** eu pra mim, cidadão é a pessoa ser honesto, né? Igual o **Noturno** aí falou, ter seus direito,
03 entendeu? Andar na sociedade aí, que a gente é meio, a gente é discriminado pela sociedade, que a gente,
04 quando nós tá numa calçada, tem muitos que atravessam só pra não passar perto da gente, pensa, **a maioria**
05 **pensa que a gente é bandido, noiado, essas coisa**, eu acho que podia ter um pouco mais de respeito pela
06 gente, que nós tem nosso direito de cidadão também, né? a pessoa... sim é trabalhar, sim é ter carteira, ter
07 uma vida assim, ter documento digno, igual o outro falou, o cara sem documento é indigente, quando cê é

08 enterrado, cê cê como indigente, num tem como identificar o seu corpo dependendo da situação aí acho
09 que podia ver também esse negócio aí, né? Ajudar um pouco também pra tirar o documento, igual o cara
10 falou lá no POP, mas **a gente pede pra puxar certidão de nascimento lá da nossa cidade, é uma luta**
11 **pra caramba pra chegar**, eles eles quer ajudar, mas quer, parece tipo obrigação deles assim, né? **Quer**
12 **dizer faz na na marra, mas eles num faz assim de bom coração pela gente**, daí acho que cidadão sente
13 compaixão um pouco, né? Amor, essas coisas...

Honestidade e direito foram os fundamentos iniciais do colaborador **Wolverine** para sua concepção de cidadania e, na sequência discursiva, ele apresentou, por meio de verbo “pensar” indicador de processos mentais³⁸, o que considerava ser a fonte das discriminações de que eles eram vítimas: “a maioria pensa que a gente é bandido, noiado, essas coisas”, isto é, o estudante revelou pela expressão “a maioria” que recaía sobre eles a representação social de que a rua era lugar de consumo de drogas, de criminalidade e de malfeitores, linhas 04 e 05.

Assim, o aluno mostrou-se insatisfeito com tais generalizações e recorreu ao uso de verbo indicador de argumento provisório, conforme Marcuschi (2007, p. 164), para defender sua opinião: “eu acho que podia ter um pouco mais de respeito pela gente”, linhas 05 e 06, o colaborador utiliza o verbo “achar”, revelando que a posição tomada não era uma postura segura, mas provisória, que poderia ou não ser confirmada conforme justificativas que concretizassem o seu pensamento.

Podemos observar, também, que o colaborador se utilizou de o verbo “achar” como subjetiva apreciação acerca de sua opinião na construção conceitual de cidadania, ao mesmo tempo em que instruía seus interlocutores, conforme Rosa (1992, p. 46), *sobre como interpretar adequadamente o enunciado*, isto é, ele introduzia a expressão “eu acho” para singularizar a sua opinião e amenizar possíveis ameaças à face dos interagentes.

Para Rosa (1992, p. 47), prefaciando o enunciado com modalizadores, como *eu acho*, evidencia *o modo pelo qual o locutor enunciatador deseja ser compreendido pelo interlocutor, orientando a interpretação do enunciado para determinado quadro cognitivo de referência*, além de expressar a incerteza do locutor sobre o que diz, mas, sobretudo, objetiva *apontar igualmente para os limites da interpretação que se espera do interlocutor, com base no princípio de preservação das faces*.

A escolha verbal do colaborador: “eu acho”, segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 89), representa modalizador da fala que instaura distanciamento entre *o sujeito da enunciação e o*

³⁸ Segundo Fairclough (2008, p.224) “*processos mentais são processos cognitivos (verbos como ‘saber’, ‘pensar’), perceptivos (‘ouvir’, ‘notar’) e afetivos (‘gostar’, ‘temer’)*”.

conteúdo enunciado e, por introduzir opinião menos decisiva, torna-se mais polido para a interação, ou seja, o estudante opta por fazer denúncias sociais à concretização da cidadania para eles de forma a não gerar conflitos com os interagentes, principalmente, por seu relato estar direcionado à pesquisadora, que não compartilha das experiências relatadas. Esse dado revelou-se muito importante por demonstrar que o aluno, mesmo em condição de vulnerabilidade, interessa-se por manter a polidez na interação.

No excerto **05**, o colaborador **Wolverine** ratificou, a percepção de cidadania aliada a trabalho, apresentada por **Noturno**, linha 03, do grupo focal, excerto **04**, demonstrando o “sentido situado”, ou seja, o compartilhamento de ideias no processo interativo.

O atendimento do órgão destinado a prestar serviço a pessoas em situação de rua também é apontado como entrave para o exercício do direito à cidadania, pois a instituição, na fala do aluno, apresenta-se como burocrática, distante, fria e não mostra a celeridade necessária na providência de documentações solicitadas, conforme destaques realizados nas linhas 10 a 12.

Na sequência interativa em grupo focal, outro interagente assumiu o turno para apresentar sua definição de cidadania:

Grupo Focal – Excerto 06

- 01 Thor:** cidadão, ci cidadão é... o que é ser cidadão inclui principalmente a palavra respeito que, por
02 exemplo, é... eu tava andando com uma pessoa aí ele passou, ele viu um saco, aí ele resolveu rasgar o saco,
03 entendeu? O saco de lixo, ele, pra ver o que tinha dentro, entendeu? aí ele resolveu assim jogar tudo no
04 chão, assim, “ah deixa, eu vou jogar, tem os gari pra limpar”, entendeu? então ele não foi cidadão com
05 aquilo, com aquele ato que ele fez, entendeu? inclui o respeito, entendeu? respeito a...
- 06 Gambit:** respeito ao próximo, né?
- 07 Thor:** é
- 08 Adriane:** as regras sociais?
- 09 Thor:** as regras sociais, as conduta, por aí.
- 10 Gambit:** é, porque tem muito cidadão mesmo que num respeita nós, né? que num..., passa com medo da
11 gente aí, pra tudo quanto é lugar, tá num...

O colaborador **Thor** deu início ao seu turno de fala com a observação de que cidadania pressupõe respeito e exemplificou com uma situação social que envolvia moradores de rua.

Percebemos que, o colaborador iniciou o turno sinalizando o planejamento sequencial da fala com marcadores como pausas, rupturas e repetições: *cidadão, ci cidadão é... o que é ser cidadão*, linha 1.

Urbano (1999, p. 95) observou que esses marcadores são conhecidos por marcadores de hesitação, isto é, elementos que *decorrem de várias causas: falta/falha de planejamento verbal e/ou semântico prévio; desconhecimento do assunto, de vocabulário ou de certas estruturas linguísticas; falhas de memória, etc.* Eles estão presentes na construção do texto falado e são comumente posicionados no interior das unidades conversacionais.

Marcuschi (2003, p. 27), em sintonia com as reflexões de Urbano, considerou que *em geral as hesitações (ou pausas preenchidas) servem como momentos de organização e planejamento interno do turno e dão tempo ao falante de se preparar* e indica que esse recurso costuma ser analisado como reduplicações, como ocorre com *artigos, conjunções e sons não lexicalizados (ah ah ah, ah:: eh::).*

Já Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 38-9) criticou o tratamento dado pela gramática normativa aos gaguejos, balbucios e lapsos próprios do discurso oral ao caracterizar esse uso como *falhas* e adotou abordagem em perspectiva oposta referente a esses recursos, apontando, por exemplo, o falso início da linha 01 como funcional do *ponto de vista interativo*, sendo função da interrupção *uma estratégia inconsciente do falante* para possibilitar ao locutor *construir enunciados interativamente eficazes.*

Contudo, podemos perceber, pela perspectiva sociopragmática, que a hesitação do colaborador não se relacionava apenas a ser eficaz na interação, mas funcionava como estratégia de polidez para minimizar a crítica que faria a ações de moradores de rua. Assim, o estudante optou por relatar a ação de um terceiro que, em sua concepção, não respeitava as regras sociais de cidadania de forma a preservar a própria face e a face de seus interagentes.

Conforme Goffman (1967), encenamos variados papéis nas diversas interações cotidianas e, nessas encenações, é preocupação constante a preservação de *face* perante outros interagentes, ou seja, preservar a face é imposição interativa estratégica, construída socioculturalmente, para que os interagentes tenham avaliação positiva, ou seja, **Thor**, em seu turno de fala, pretendia que a crítica apresentada não fosse recebida negativamente por seus interlocutores, por isso, hesitou em iniciar o exemplo e, reiteradas vezes, questionou se os interlocutores entenderam seu posicionamento quanto à relação entre cidadania e respeito, linhas 03 a 05.

Nesse ponto, observamos divergência interativa da fala de **Thor** com a fala do **Wolverine**, linha 05, que defendeu mais respeito aos moradores de rua, pois no posicionamento de **Thor**, subentende-se que, para ele, se cidadãos com direitos violados pretendiam ser mais

respeitados, deviam assumir mais atitudes de respeito às regras sociais, como pode ser observado pela pergunta da pesquisadora, linha 08, e confirmação do aluno, linha 09.

O ponto de vista interativo do colaborador **Thor** indicou, conforme Amossy (2017, p. 204), que mesmo quando há partilha de posição em determinado grupo, pode ocorrer dissenso, ou seja, ainda que os interagentes compartilhem opiniões e valores, as partes podem *se dividir relativamente às opções a adotar a respeito de um problema da sociedade*, que na questão apresentada referiu-se ao desrespeito em relação a moradores de rua. Assim, a falta de adesão ao ponto de vista do grupo não se constitui em confronto verbal, pois está relacionada à *retórica do dissenso*, na qual a existência de conflito de ideias não é sinal de fracasso, mas uma característica do funcionamento democrático.

Dessa forma, na linha 10, **Gambit** manifestou discordância de **Thor** ao retomar a ideia de que o desrespeito aos moradores de rua é resultado do medo que os cidadãos possuem em relação a eles, medo que implica o julgamento social relatado por **Wolverine**, linhas 04 e 05, do excerto **05** (do grupo focal, apresentado nas páginas 151 e 152) de que são “bandidos, noiados”, entre outros designativos pouco nobres, resumidos pela expressão “essas coisa”, linha 05 do referido excerto.

Assim, podemos perceber que, nesta análise, a construção interativa de cidadania era conceitualmente partilhada, mas não homogênea, com predomínio para a demonstração de realidade social que devia ser denunciada, pois se revelava opressora para os estudantes-colaboradores e, por isso, segundo as palavras Rajagopalan (2003, p. 123): *enquanto cientista social, com importante serviço a prestar à comunidade* devemos ter por objetivo *contribuir para a melhoria das condições de vida dos setores menos privilegiados da sociedade*, opondo-nos à permanência de preconceitos e à naturalização de postura excludente.

Outra categoria fortemente marcada no discurso, dos estudantes, e a florada na interação foi a prática de racismo que sobrevive na sociedade brasileira. Os relatos de situação de discriminação racial feitos pelos discentes associavam-se, historicamente, com certas práticas que, no Brasil, levavam a população negra a sofrer, particularmente, com a pobreza, a falta de moradia e a exclusão; resquícios da escravidão, mesmo que a Abolição tenha ocorrido há tanto tempo.

A existência de negros pobres aparece no discurso hegemônico com rótulos de seres inferiores e indesejáveis para a sociedade, ligados à prática de crimes e à propagação do medo. Carvalho (2002) elucidou esse ponto da seguinte maneira:

No Brasil, aos libertos não foram dadas nem escolas, nem terras, nem empregos. Passada a euforia da libertação, muitos ex-escravos regressaram a suas fazendas, ou a fazendas vizinhas, para retomar o trabalho por baixo salário. Dezenas de anos após a abolição, os descendentes de escravos ainda viviam nas fazendas, uma vida pouco melhor do que a de seus antepassados escravos. Outros dirigiram-se às cidades, como o Rio de Janeiro, onde foram engrossar a grande parcela da população sem emprego fixo. (...) As consequências disso foram duradouras para a população negra. Até hoje essa população ocupa posição inferior em todos os indicadores de qualidade de vida. É a parcela menos educada da população, com os empregos menos qualificados, os menores salários, os piores índices de ascensão social. (CARVALHO 2002, p. 52)

Van Dijk (2015) ressaltou o caráter discursivo que constrói o aprendizado do racismo, uma vez que essa prática não é inata. Segundo o autor, *esse processo de aprendizagem é amplamente discursivo* e fundamenta-se na conversação diária, nas histórias que são contadas, nos jornais diários, nos programas televisivos, nas obras literárias, no cinema, nos estudos acadêmicos, entre outros:

Muitas práticas de racismo cotidiano, tais como as formas de discriminação, podem até certo ponto ser aprendidas pela observação e imitação, mas até mesmo essas precisam ser explicadas, legitimadas ou sustentadas discursivamente de outro modo. Em outras palavras, a maioria dos membros dos grupos dominantes aprende a ser racista devido às formas de texto e de fala numa ampla variedade de eventos comunicativos. (VAN DIJK 2015, p 15)

Para o autor (2015), a maior parcela daquilo que *os grupos dominantes brancos 'sabem' ou acreditam sobre a etnia dos Outros* é o resultado de uma construção discursiva, mais ou menos explícita, assentada em diversos gêneros que circulam, socialmente, como histórias, reportagens jornalísticas, discurso político etc., que amparam atitudes e opiniões e que, caso não haja necessidade de modificar o consenso do grupo a que pertencem, os participantes assimilam essas ideologias dominantes que legitimam as práticas racistas e as reproduzem, contribuindo para a manutenção do estado étnico existente.

Assim, o convívio urbano vai se pautando por regras construídas, historicamente, e se legitimando por julgamentos relacionados à aparência, à cor, às roupas, aos bens materiais, ao uso da linguagem, dentre outros. Essas regras definem o próprio sentido do que é ser cidadão, ou seja, a cidadania revela-se, intrinsecamente, relacionada ao acesso a bens materiais e culturais, à liberdade de expressão, ao uso da linguagem sem cerceamento das variadas normas etc. e, em sociedades marcadas por abismos entre classes, como é o caso do Brasil, as pessoas que se encontram em situação de pobreza e indigência, impossibilitadas de agir em conformidade com as regras socialmente impostas, produzem certo mal-estar nos demais, o que termina por levá-las à condenação da exclusão e da discriminação, ainda que elas estejam trabalhando, como mostra o seguinte excerto:

Grupo Focal – Excerto 07

- 01 **Noturno:** até eu no meu trabalho, trabalhando o povo tem medo.
- 02 **Gambit:** o pessoal discrimina, né?
- 03 **Noturno:** trabalhando, isso é trabalhando, com um pano dum lado, o *Veja* do outro assim, limpando mesa,
- 04 o povo com medo.
- 05 **Gambit:** é ele é discriminado muito é porque é o seguinte...
- 06 **Eu:** por que você acha que as pessoas têm essa...
- 07 **Noturno:** por causa da cor
- 08 **Gambit:** é por causa da cor também, porque tem muitas pessoas que é racista, muitas pessoas que é, que
- 09 **é por causa da cor, julga o cara como ladrão, como bandido, como qualquer coisa**
- 10 **Noturno:** eu já pego, já passo, já largo a mesa toda suja lá, tava me chamando, eu tô deixando, eu passo
- 11 deixo lá toda suja lá, eu num limpo não, então eu aí ele vai lá fala pra mulher, eu digo não, **ele é racista.**

Ultimamente, no Brasil e no mundo, manifestações de intolerância racial e social têm sido uma constante e, não raras vezes, gerado agressões, espancamentos e morte. A dificuldade de respeitar o diferente produz pré-julgamentos, que no excerto 07 evidenciou-se pela declaração de que as pessoas tinham medo do estudante, mesmo que ele estivesse no seu local de trabalho, conforme linha 01.

Se o colaborador estava trabalhando, por que as pessoas o temiam? A resposta encontrada para esse temor surgiu de forma explícita, nas linhas 10 a 12, na revelação de que as pessoas, no contexto em que o colaborador exercia seu trabalho eram racistas e, por isso, associavam o negro à marginalidade, o que resultava em sensações de insegurança, de indiferença, de individualismo e de impossibilidade de convivência étnico-social pacífica.

Percebemos que a vivência de situações de racismo é comum para os colaboradores, uma vez que houve construção conjunta do relato de discriminação, linhas 07 e 08, e que os estudantes tinham consciência de julgamentos sociais destinados a eles, isto é, de juízos de valor que apareceram explicitados no discurso como sendo de um sujeito não especificado, com a utilização do verbo “julgar”: “por causa da cor, **julga** o cara como ladrão, como bandido, como qualquer coisa” e, ainda, na avaliação: “ele é racista”, linha 11.

Aqui, não foram simples declarações, mas revelações de marcas negativas afloradas no discurso e marcadas pela implicação: negros são bandidos, **Noturno** é negro, logo, **Noturno** é bandido, e essa lógica perversa tem gerado, continuamente, a exclusão de “pessoas de cor” ao longo da História.

Os estudantes revelaram, ainda, que a falta de emprego para suprir suas necessidades materiais apresentava-se como o maior obstáculo ao exercício da cidadania:

Grupo Focal – Excerto 08

- 01 **Adriane:** por que que vocês acham, é... que... é o emprego é **tão** importante... assim, pra se tornar um
- 02 cidadão?
- 03 **Noturno:** ué, uma é que vai ter nossa estabilidade de vida.
- 04 **Thor:** a independência
- 05 **Noturno:** a independência que...
- 06 **Thor:** vai ter o seu canto, vai ter o seu salário, vai ter, vai ter a sua vida, tudo ali.
- 07 **Adriane:** mas vocês trabalham, certo?
- 08 **Noturno:** trabalha
- 09 **Thor:** isso que é, isso que é a cidadania, entendeu? Isso que é a cidadania para o mundo, lá fora, é você
- 10 ter a sua estabilidade, ter o seu carro, ter sua casa, ter sua vida, ter seu seu emprego, enfim isto é a
- 11 estabilidade certa... pra uma pessoa

Com minha insistência na pergunta sobre emprego e cidadania, os colaboradores argumentaram que, em nossa sociedade, o trabalho investia-se do sentido de estabilidade, linha 03, e independência, linhas 04 e 05, e o estudante **Thor** aprofundou esse sentido: “vai ter a sua vida, tudo ali”, linha 06.

A interação revelou, assim, em conformidade com Marcuschi (2007a, p. 131), que os interagentes, no excerto **08**, concordavam *intersubjetivamente*, pois *classificavam e organizavam o mundo de forma parecida*, uma vez que se inseriam na mesma cultura e demonstravam partilhar, coerentemente, das mesmas crenças.

Dessa forma, percebemos, conforme Fairclough (2001, p. 91), que o compartilhamento *das posições de sujeito*, discursivamente, contribui para a construção social entre os colaboradores de um mesmo *sistema de conhecimento e crença*. Assim, se a concepção de emprego assume o significado social, entre os colaboradores, de “estabilidade de vida”, linha 3, podemos também inferir que, se eles não tinham emprego, logo, tinham vidas instáveis, inconstantes, sem garantias e, por isso, encontravam-se excluídos do direito ao exercício pleno de cidadania.

Diante do posicionamento discursivo dos colaboradores e do conhecimento pragmático compartilhado sobre a importância do trabalho para eles, insisti no mesmo tópico conversacional:

Grupo Focal – Excerto 09

- 01 **Adriane:** mas vocês não trabalham?
- 02 **Noturno:** trabalha, mas...
- 03 **Gambit:** mas o dinheiro que pega, mas na real mesmo.

- 04 **Noturno:** esse trabalho aí que nós pega, trabalha, ganha dinheiro todo dia, todo dia nós gasta
- 05 **Gambit:** todo dia gasta, no dia a dia é preciso de lanchar, né?
- 06 **Noturno:** a gente vai querer juntar pra pagar um aluguel no final do mês, quando chegar o final do mês,
- 07 nós num vai ter nada, num vai ter como pagar o aluguel, que nós tá pegando dinheiro todo dia e todo dia,
- 08 nós gasta.
- 09 **Gambit:** todo dia gasta, nós não tem é controle, né?
- 10 **Noturno:** nós não tem é controle
- 11 **Gambit:** na real num tem é controle de tá administrando aquele dinheiro ali, guardando aquele dinheiro,
- 12 que todo dia pega e todo dia gasta, todo dia pega, todo dia gasta, não tem o controle, que aí se o cara tivesse
- 13 o controle mesmo, nêgo saía da rua mesmo por causa disso aí, lavando um carro, vigiando um carro,
- 14 fazendo qualquer outra coisa...

Noturno iniciou o turno responsivo com a afirmação de que eles trabalhavam, apresentando em seguida que iria indicar argumento opositivo que não se concretizou, pois o turno foi assaltado. Contudo, **Noturno** retomou o turno, linha 04, e finalizou sua opinião, que foi ratificada e justificada pelo interlocutor, linha 05, demonstrando que ambos construíam interpretação para a pergunta sobre trabalho pela antítese ganhar/gastar dinheiro em associação à condição de moradores de rua.

Na interlocução entre **Noturno** e **Gambit**, observamos o uso de marcadores identitários configurados pela presença do “nós” em toda interação. Para Briz (2008, p. 231), esses marcadores asseguram registro partilhado por determinada comunidade de prática devido à familiaridade dos interagentes e eles também respondem por interações mais simétricas em assuntos mais rotineiros.

Marcuschi (2007a, p. 20) explicitou a necessidade de considerar o *que os interlocutores fazem em contextos sociais específicos para entender suas atividades interpretativas nos processos de produção de sentido ou construção de coerência*, sendo que o partilhamento de conhecimentos é essencial para a produção desse sentido.

Assim, podemos perceber que ganhar e gastar dinheiro todos os dias, linhas 11 a 14, e não conseguir administrar ou ter controle sobre as finanças, com o propósito de pagamentos mais relevantes, como o aluguel de imóvel, era experiência coletiva e socialmente conhecida no contexto dos colaboradores.

O crescente aumento de pessoas em situação de rua revela que, no Brasil, há notória escassez de políticas sociais voltadas à questão habitacional, que, aliadas ao crescimento imobiliário especulativo e ao aumento populacional urbano, têm contribuído para dificultar o acesso à habitação, visto que essa se encontra regulada por leis que fortalecem o mercado e determinam o preço do aluguel pela relação entre oferta e procura, inflacionando valores.

Prosseguimos a interação com o tópico conversacional sobre possuir direitos perante o Estado:

Grupo Focal – Excerto 10

01 **Adriane:** Todos nós, como pessoas humanas, nós temos direito em relação ao Estado.

02 **Gambit:** direito tem, só...

03 **Wolverine:** Direito, nós, nós tem, nós só não tem oportunidade, porque tem muitos aí na rua que têm profissão, mais aí como num têm oportunidade, ainda mais a a cor, que...

05 **Gambit:** que não ajuda

06 **Wolverine:** que vamos dizer que uns sessenta por cento, você vai ver sempre moreno na rua, moreno já é complicado, né? ainda mais morando na rua? Acho que precisava ter um trabalho assim, pro cara ter uma casa, ter seu dinh...

Na linha 02, o colaborador **Gambit** iniciou o turno, que foi assaltado por **Wolverine** com o objetivo de revelar que eles sabiam que eram possuidores de direitos, logo, pressupomos, então, que eles deveriam saber que ter um emprego é direito constitucionalmente garantido, já que, nas linhas 03 e 04, o colaborador indicava haver profissionais entre moradores de rua, contudo, os colaboradores relacionavam essa ausência de direito apenas à falta de oportunidade, ou seja, eles diziam saber que tinham direitos, todavia não percebiam que esses lhes são negados.

Observamos que **Wolverine** ao assaltar o turno, linha 03, construiu enunciado que apresentava inclusão não apenas de ponto de vista do locutor, mas também de seus interlocutores, com o uso do pronome pessoal de primeira pessoa do plural *nós*. No processo interacional a inclusão discursiva dos interlocutores fez com que eles se sentissem participantes do ato de fala e mais propícios a concordarem com a opinião do locutor, como vemos no excerto **10** do grupo focal.

Van Dijk (2008, pp. 62-3) relatou que a apresentação negativa de atitudes racistas ocorre, geralmente, *de argumentos e narrações de histórias concretas fundamentados em experiências pessoais*, como vemos nas linhas 03 a 05, logo, essas narrativas são tidas por verídicas e oferecem *provas claras* de atitudes negativas, nos eventos relatados, das ações de grupos minoritários, e *dão sustentação aos estereótipos e preconceitos atuais*.

Os alunos revelaram, também, que obstáculos em relação à aquisição de um trabalho relacionavam-se a questões raciais, a serem negros, linhas 04 a 07, evidenciando as práticas de racismo denunciadas por Van Dijk (2015).

Nesta seção, procuramos revelar a percepção dos alunos em relação ao que é ser cidadão. É notável a representação dos estudantes em relação ao trabalho como recurso importante para

o desenvolvimento de cidadania plena e, nesse ponto, observamos que essa concepção se relacionava, profundamente, com a visão neoliberal de cidadania.

Nas seções posteriores, em que apresentaremos análises de interações em sala de aula entre os alunos e a professora-colaboradora, buscaremos revelar as práticas pedagógicas para construção do conhecimento e da cidadania.

5.2. O papel da escola na construção da cidadania

Perrenoud (2005, p. 67) salientou que *o sistema educacional mantém uma relação complexa com a sociedade que lhe proporciona os recursos, a legitimidade e as finalidades, ao mesmo tempo, coloca 'obstáculos em seu caminho' e lhe faz exigências contraditórias.* Assim, pode-se observar que o primeiro obstáculo para a construção de cidadania, por meio escolar, no Brasil, inicia pela percepção de como uma sociedade estigmatizada por corrupção política, fraude fiscal, injustiça, discriminação, excesso de burocracia administrativa, desigualdade absurda de distribuição de renda e oportunidades etc. poderá materializar o discurso vigente no ambiente escolar sobre ética e valores, uma vez que as contradições e ambivalências sociais encontram-se presentes na realidade de alunos e professores.

O autor (2005) destacou que a sociedade, globalmente, divide-se em uma minoria que comanda e orienta o desenvolvimento e a produção, retém *os saberes* e retira do *produto nacional* mais do que lhe é devido, enquanto os demais, quando têm oportunidade, possuem um emprego, mas não participam da elaboração *do futuro comum*. O autor ressalta que os sem-teto e outros desamparados, aqui incluo os colaboradores desta pesquisa, são privados de contribuir, ainda que com ideias, para a construção social, uma vez que suas maiores preocupações relacionam-se ao dia seguinte, ou seja, à necessidade de manterem-se vivos diante da violência de seus dias na rua. O autor critica a condução escolar que seleciona alunos com condições de manter mais anos de estudo, e, portanto, com maiores oportunidades de êxito social, em detrimento àqueles que não terão a mesma oportunidade.

O sociólogo suíço (2005) observou, ainda, que os sistemas educacionais expandiram o acesso, mas não conseguiram levar conhecimentos e competências variadas a todos que utilizam os bancos escolares e, devido a isso, não alcançam a mesma possibilidade exitosa de ingressar no mercado de trabalho e de ter acesso aos bens de consumo, menos ainda, de participar dos processos decisivos que dirigem o futuro coletivo, bem como dos recursos que possibilitam aos sujeitos viver de maneira, socialmente, autônoma: *Apesar do discurso sobre a*

igualdade de oportunidades, sabe-se que 'alguns são mais iguais do que os outros'; estatisticamente, filhos de executivos e filhos de operários não têm o mesmo destino. Dessa forma, o autor sinaliza que, se a intenção da educação for a *formação em nível mais elevado*, deve proporcionar aquisição de competências que ultrapasse as barreiras da leitura, da escrita e da contagem como se pretendia no século XIX, pois a adquirir competências pressupõe conhecimentos, mas, sobretudo, ser capaz de acionar variados recursos cognitivos para agir diante de *situações complexas, imprevisíveis, mutáveis e sempre singulares* (PERRENOUD, 2005, pp. 68-9).

Contudo, Perrenoud (2005) denunciou que tanto o fracasso escolar quanto a excessiva desigualdade permanecem, fundamentalmente, alicerçados na teoria da reprodução e conclui que *a sociedade não quer igualdade de competências ou de aquisições* e revela que, referente a esse aspecto, há um discurso contemporâneo muito contraditório: ora dizem que é necessário preparar as elites, pois nem todos podem almejar às colocações superiores, ora afirmam que todos devem possuir altas competências para atuar na complexidade social em constante transformação.

O autor (2005, p. 70) afirmou que dominar competências do século XXI, para viver em sociedade, é trabalhar ou *enfrentar o desemprego sem se exterminar, votar, participar, formar-se, organizar seu lazer, gerir seus bens, ter uma certa independência em face das mídias, cuidar da saúde, compreender o mundo*, ou seja, o desafio escolar é formar cidadãos responsáveis e engajados em projetos sociais relevantes e não apenas suprir a carência de trabalhadores independentes ou assalariados.

Assim, ao analisar alguns posicionamentos teóricos, percebe-se que à escola foi atribuída dupla carga, a primeira, mais ampla e coletiva, seria formar o cidadão; a segunda, mais voltada à particularidade da vida individual, seria a construção de habilidades para alcançar colocações no mercado de trabalho, por exemplo, para suprir as próprias necessidades e desejos particulares.

Contudo, apesar de apresentar o contexto social mais amplo e globalizado, o compromisso desta pesquisa é com o significado escolar situado para a vida dos alunos que se encontram em condições de vulnerabilidade, na perspectiva interativa e na avaliação conjunta que eles próprios fazem. Assim, ainda que teóricos avaliem que a escola necessita percorrer um longo caminho para construir a cidadania socialmente almejada, dedicamo-nos àquilo que está sendo produzido no momento atual, na significação surgida na interação entre aqueles que,

alijados de condições essenciais de cidadania, como moradia, saúde, segurança etc., constroem sentido entre os conceitos de cidadania e escola.

Assim, na percepção dos estudantes, a participação que parecia mais efetiva, por parte do Estado, na tentativa de incluí-los socialmente, como cidadãos que deveriam ser, ocorria, discursivamente, na existência de uma escola voltada a alunos em situação de rua:

Grupo Focal – Excerto 11

- 01 **Thor:** tem gente que subjulga também, eu acho assim que “ah, tá na rua, porque quer, ah ,tá na rua, porque
02 gosta”, ninguém sabe o que que passou, entendeu?
03 **Gambit:** é
04 **Thor:** tem a desilusão, tem a frustração, tem o conflito familiar, tem é... problema com justiça, enfim um
05 montão de coisa, cada, cada um, cada um de nós é, tem um motivo, entendeu? Uma história que nos trouxe
06 até aqui, **mas tem aqui, tem a escola, essa escola aqui que tá ajudando a gente**, que é...

Na linha 01, o colaborador **Thor** iniciou sua fala com a proposição de que havia sujeitos que julgavam os moradores de rua, esses sujeitos foram especificados genericamente: “tem gente”, linha 01, o colaborador afirmou que esses sujeitos não compreendiam as razões que os levavam às ruas, razões que foram enumeradas como motivos subjetivos, explicitados por carga semântica negativa como “desilusão, conflito familiar, frustração” etc., linha 04, e que se relacionavam à história individual, familiar, ou ainda, a alguma conduta social inadequada, que resultava em pendências judiciais.

As razões elencadas inicialmente pelo colaborador **Thor**, na linha 04, sitou o discurso em ideias opositivas entre os elementos que os impeliam para as ruas e à existência de uma escola que os auxiliava a tentar sair delas, pois para esses alunos a Escola dos Meninos e Meninas do Parque atuava como instrumento que os assessorava a galgar os degraus que os levariam a maior inclusão social.

Dessa forma, aproveitando a reflexão do colaborador **Thor**, fiz a introdução do tópico “qual a diferença que a escola faz pra você, na vida de vocês? ” Vejamos no excerto a seguir:

Grupo Focal – Excerto 12

- 01 **Adriane:** e aí a gente entra na segunda pergunta, né? Qual a diferença que a escola faz pra você, na vida
02 de vocês?
03 **Thor:** a diferença?
04 **Adriane:** faz uma diferença?
05 **Thor:** faz diferença sim, por exemplo, trabalho, pra conseguir um trabalho bom mesmo.
06 **Gambit:** tem que estudar, né?

- 07 **Gambit:** tem que estudar, porque sem, sem o estudo, sem o est, sem o estudo não, sem o comprovante no
- 08 papel que você compro, que você concluiu pelo menos um, o primeiro grau
- 09 **Wolverine:** ensino médio
- 10 **Gambit:** o ensino fundamental, né?
- 11 **Thor:** o ensino médio, aí você, você sem esse comprovante que, você não consegue um trabalho, é
- 12 assim propriamente digno, né?
- 13 **Adriane:** formal
- 14 **Thor:** é formal
- 15 **Adriane:** assim com carteira assinada?

A inclusão social discursiva, para esses alunos, tinha por referente a inserção no mercado de atividades profissionais regulares e assalariadas, linhas 05, 10 e 11, não somente no mundo do trabalho, uma vez que, anteriormente, no excerto 09, os colaboradores afirmaram que desempenham pequenos serviços.

A representação do trabalho que almejavam surgia da predicação “bom” (linha 05), “digno”, (linha 12), “formal” (linha 13), isto é, para que uma atividade produtiva fizesse diferença positiva para suas vidas, precisava reunir, minimamente, a característica de ser legal, no sentido jurídico do termo, possibilitando a eles pagar uma moradia e terem acesso aos bens de consumo como os demais cidadãos que obtiveram a conquista social de formação escolar, conquistando empregos que os permitiriam viver a cidadania plena, na concepção desses estudantes.

A relação emprego e escolarização que surgiu, discursivamente, na interação dos colaboradores reflete, nas palavras de Marcuschi (2007b, p. 35), *a organização da sociedade*, pois, segundo o autor, *a língua mantém complexas relações com as representações e as formações sociais*. Assim, o compartilhamento dos colaboradores de que a escolarização era importante para se conseguir emprego, revela a *funcionalidade visível da fala* de representar aspectos socioculturais consolidados.

Na busca por compreender se a escola possuía, para os estudantes, o objetivo único de inserção ao mercado de trabalho, insisti neste tópico conversacional, mas os estudantes também revelaram conceber a escola como ambiente de práticas sociais distintas daquelas que eles vivenciavam nas ruas. Vejamos:

Grupo Focal – Excerto 13

- 01 **Wolverine:** apesar que aqui também, a gente muda, muda o papo aqui, entendeu? Tem o papo na rua e
- 02 aqui no colégio já tem outro papo.
- 03 **Thor:** é lógico

- 04 **Wolverine:** na rua noventa por cento do papo sempre vai acabar numa situação que se chama droga,
05 entendeu? Na rua
- 06 **Gambit:** se chama droga, bebida, tudo.
- 07 **Wolverine:** e aqui e aqui no colégio, muitos que são dependente químico conseguem ter momentos livres
08 sem precisar pensar nela, entendeu? Aqui já ajuda muito
- 09 **Noturno:** nem todos, né?
- 10 **Thor:** é, nem todos
- 11 **Wolverine:** não, mais aí o cara fica pelo menos um tempinho, né? Isso aí...

Ao perceber que a escola desempenhava ações muito diferentes daquelas ocorridas na rua, os estudantes adequavam seu discurso a esse outro contexto de práticas, como pode ser visto nas linhas 01 e 02. Assim, percebemos que, conforme a metáfora teatral de Goffman (2009, p. 25), o sujeito preenche papéis sociais e, ao fazê-lo, requisita de seus observadores a atribuição de seriedade à impressão da realidade mantida perante eles, isto é, os atores esperavam que os espectadores acreditassem no personagem visto e nos atributos que aparentavam possuir.

Dessa forma, os colaboradores compreendiam a escola como local onde precisavam encenar papéis de estudante, com a seriedade e a formalidade que a instituição exigia, devendo, portanto, adequar seus discursos e ações durante o período em que frequentavam a instituição.

A escola para os alunos representava, também, tentativa de rompimento, ainda que por período curto, com o mundo das drogas e da violência, uma vez que os estudantes revelaram que muitos eram dependentes químicos, linhas 07 e 08.

5.3. Norma e variação linguística em práticas escolares

Estudos sociolinguísticos fundamentam-se na importância das variadas normas linguísticas para a existência de todas as línguas e para a construção da identidade do sujeito em suas comunidades de prática. Dessa forma, a variação linguística apresentada pelos alunos no contexto pesquisado é relevante para a compreensão sobre como a identidade desses colaboradores é construída e modificada pela influência do ambiente escolar.

Para os estudos linguísticos, norma é o conjunto de fenômenos “normais”, usuais, corriqueiros em determinada comunidade de fala. Contudo, Faraco (2008, pp. 76-82) revelou que, em contextos monitorados, a palavra norma é sinônima de prescrição, ou seja, de caráter normativo e se adéqua a um projeto uniformizador, com o objetivo de adaptar o comportamento linguístico a determinadas situações. O conceito de erro, certamente, tem se apoiado nessa

concepção de norma, que compreende língua como conjunto de formas estagnadas pela gramática normativa.

Devido a isso, a palavra norma incorporou duplicidade de sentido, na contemporaneidade, podendo ser compreendida como normalidade, caráter do que é normal, ou como normatividade, caráter do que é normativo.

No Brasil, o modelo proposto como padrão foi fixado por certa elite letrada e conservadora que se inspirou na prática de escritores portugueses do Romantismo e, sua implantação, na metade do século XIX, pretendia combater variedades populares.

É verdade que, após longo período de tempo transcorrido, essa intenção não se concretizou, pois há extensa lacuna entre o referencial e o uso linguístico efetivo dos brasileiros urbanos e letrados, contudo, permanece no ideário coletivo, nutrindo-se do preconceito de defensores de uma unidade linguística irreal.

As batalhas travadas por linguistas e *puristas*³⁹ fizeram-se constantes, mas a adesão crítica da literatura modernista em relação à distância entre a norma padrão⁴⁰ e a norma culta tem frutificado, e os instrumentos normativos da língua demonstram, atualmente, relativa flexibilidade quanto ao uso da norma culta/comum/*standard*, diminuindo, assim, a rígida tradição conservadora do país (FARACO, 2008, pp. 82-3).

Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 14), aspectos linguísticos estigmatizados encontram-se ligados a comunidades complexas e estratificadas, como o Brasil, e revelam questões sociais maiores, como a abissal distância entre ricos e pobres:

O comportamento linguístico é um indicador claro da estratificação social. Os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua. Em sociedades com histórica distribuição desigual de renda (entre as quais o Brasil pode ser considerado paradigmático), as diferenças são acentuadas e tendem a se perpetuar. Pode-se afirmar que a distribuição injusta de bens culturais, principalmente das formas valorizadas de falar, é paralela à distribuição iníqua de bens materiais e de oportunidades.

Neves (2008, p. 35) ressaltou que o cidadão comum ou o professor têm dificuldades de reconhecer variação como essência constituinte da natureza da linguagem ou admitir que norma prestigiada não consiste *intrinsecamente um uso de boa linguagem, pois essa avaliação ocorre pelo viés sociocultural, condicionado pelo viés socioeconômico*, ou seja, a submissão escolar ao discurso hegemônico e ideológico, socialmente construído por uma elite conservadora,

³⁹ Conforme Leite (1999), o direcionamento puristas da metalinguagem brasileira está associado à busca de preservação de norma prestigiada na tradição clássica do português.

⁴⁰ Para desfazer o entendimento de que norma padrão e norma culta são equivalentes, Faraco (2008, p. 75) define norma padrão como construto abstrato que serve “a projetos políticos de uniformização linguística” e norma culta como aquela efetivamente usada por pessoas letradas em determinadas situações.

resultou na eleição de uma norma de prestígio para a formação estudantil, gerando a exclusão das demais.

Contudo, observamos, nas interações em sala de aula, que a professora-colaboradora negociava a adesão dos alunos à atividade proposta por meio de norma que se aproximava daquela utilizada pelo seu interlocutor:

Aula 10 – Excerto 03

- 01 **Mulher Maravilha:** as três peneiras, ele vai começar, só o início e tá bom.
- 02 **Gambit:** é pra perguntar para ele aqui?
- 03 **Mulher Maravilha:** é
- 04 **Wolverine:** eu que vou perguntar pro... eu que vou ser o fofoqueiro, eu que vou ser o fofoqueiro
- 05 **Mulher Maravilha:** se você quiser, a gente pode montar um diálogo, olha aqui, nós podemos montar um
- 06 diálogo improvisado, aí a gente indica o momento de sua fala, pode ser? Então vamos lá?
- 07 **Gambit:** vai, professora
- 08 **Mulher Maravilha:** vai, pode começar, pode começar, vem aqui, vem aqui você que tá passando, vai
- 09 **Wolverine:** eu tô passando, eu tô passando
- 10 **Thor:** câmara, ação!
- 11 **Mulher Maravilha:** ação, vai
- 12 **Gambit:** vai, vai

Na interação que se prolongou por todo período de aula, observamos, de acordo com Tannen (1989), que a professora-colaboradora utilizava variados traços de informalidade como estratégia de aproximação e envolvimento com a audiência como, por exemplo, a alternância do pronome pessoal de primeira pessoa do caso reto com “a gente” para se referir a si e ao aluno que a auxiliava, linhas 05 e 06. A docente também utilizou o marcador discursivo de continuidade “aí”, bastante produtivo na oralidade, e recorreu aos dêiticos “aqui” e “lá” como demonstração de entrosamento interativo e sem referência a lugares determinados, também nas linhas 05 e 06, assim como fez uso de formas verbais reduzidas, típicas de discursos orais e informais, linha 01, e linha 08.

Essa utilização de norma que a aproximava de seus interlocutores comprova as análises, desenvolvidas por Preti (1997, p. 17), que revelou que a linguagem urbana comum, usada por falantes de grandes centros urbanos, observadas as propriedades de interações situadas, admite regras gramaticais tradicionais junto a usos populares e que esse dialeto social construído atende tanto aos falantes cultos, com anos de escolaridade, quanto àqueles com menos tempo de escolarização.

Brandão, C. (2005) observou, em sua tese de doutorado, que por ser fator determinante para a aprendizagem, a comunicação *exige a construção de dispositivos que a viabilizem dentro de uma relação de menor custo com maior benefício*. Dessa forma, a alternância estilística que a professora apresentava no discurso pedagógico, do formal para o informal, cumpria a função de *negociar soluções para problemas de compreensão*.

Assim, compreendemos que a variação linguística, em diversas situações interativas, estabelece-se por exigência comunicativa, dentro de um *continuum* que vai do formal ao coloquial, conforme estudo de Bortoni-Ricardo (2005, p. 40).

Preti (1997, pp. 18-9) ressaltou que os meios de comunicação de massa têm utilizado, até mesmo na escrita, uma associação com a oralidade, isto é, estruturas de fala espontânea unem-se a preceitos gramaticais mais tradicionais, fixando, atualmente, a norma da linguagem urbana comum, na qual o vocabulário apresenta curiosa mistura de vocábulos considerados cultos a vocábulos populares e gírias. Dessa forma, apresentam-se, na linguagem de sujeitos cultos, traços de identidade com grupos de menos escolaridade, evidenciando que *falantes cultos* usam efetivamente a linguagem urbana comum da cidade grande, fato que atribui ao contexto social de unificação cultural pelo qual o Brasil atravessa nas últimas décadas.

Barros (1999, p. 31), ao detalhar o prestígio da escrita e da fala associada ao locutor culto, revelou não haver aparato institucional de referência e difusão para a fala, como dicionários, gramáticas e academias. A autora indica, contudo, que as classes dominantes possuem recursos para organizar estes instrumentos de poder e, se não o fazem, é devido às características da fala que permitem ao locutor culto maior variedade de usos.

Faraco (2008, p. 43) também ressaltou que a padronização da fala não seria uma proposta viável:

Um mesmo falante [...] domina mais de uma norma (já que a comunidade sociolinguística a que pertence tem várias normas) e mudará sua forma de falar (sua norma) variavelmente de acordo com as redes de atividades e relacionamentos em que se situa.

Observamos, também, que a professora, de sua posição hierárquica, que permitiria determinados usos linguísticos de autoridade, optava por expressões de ordem indiretas, mais polidas, por isso, neste fragmento de interação pedagógica não produzia sentenças que apresentavam verbos na primeira pessoa do singular, no modo imperativo, como “ordeno” ou “escolho”, mas se expressava de maneira democrática, possibilitando ao aluno escolher sua participação:

Aula 01 – Excerto 01

- 01 Mulher Maravilha: **vai, começa, as três peneira, o título**
- 02 Thor: (ininteligível) as três peneiras...
- 03 Mulher Maravilha: continua, um dia...
- 04 Wolverine: oxi, gaguejou, foi? Aiai, desse jeito aí, eu num vou não...
- 05 Thor: desculpa
- 06 Wolverine: as três peneiras?
- 07 Gambit: as três peneiras? peraí, pode deixar, pode deixar que eu vou falar aqui
- 08 Mulher Maravilha: tá, pode deixar, pode deixar que eles vão se virar, eles que vão improvisar, vai. Só
- 09 vai dar o início. Nós vamos dar o início

A professora utilizou-se da autoridade docente, linha 01, para ordenar que a encenação tenha início, em clara demonstração de que os alunos deveriam participar das atividades propostas, mas, para atenuar a força ilocucionária de ordem, salientou que, sobretudo, eles deveriam se utilizar da própria criatividade para construir o diálogo segundo a norma mais efetiva em suas práticas, como se pode ver confirmado na linha 08: “eles que vão improvisar”.

Assim, é possível perceber que, mesmo que sejam inconscientes, os aspectos discursivos utilizados pela professora eram *regidos por regras, cuja função é preservar o caráter harmonioso da relação interpessoal* (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 77).

A professora revelou respeito à norma que os alunos utilizavam, incentivando que eles a usassem sem demonstrar qualquer ato repressivo ou de correção à fala deles, uma vez que o objetivo da atividade era a participação espontânea dos estudantes na encenação do texto com finalidade de construir a compreensão do sentido textual.

Fairclough (2001, pp. 34-5) propagou a necessidade de refletir sobre o discurso de homogeneidade em sala de aula, que naturaliza práticas dominantes, centradas no professor e em aulas tradicionais, pois esse discurso não revela a diversidade e a complexidade das atuais práticas pedagógicas, que não são representações estanques e únicas de papéis entre interlocutores inseridos no contexto de sala de aula, por exemplo, como vemos na atividade proposta pela professora, no excerto **01** da aula 01, em que a organização didático-pedagógica-discursiva adotada priorizava a emancipação dos alunos, ao dar-lhes autonomia de encenação e de improvisação para o texto lido.

Na continuidade interativa da atividade textual, proposta pela professora, os alunos reconstruíram o diálogo, socializando com auxílio docente, para alcançar a questão essencial do texto, isto é, observar e responder ao questionamento do sábio se a informação a ser oferecida tinha sido filtrada pelas três peneiras:

Aula 01 – Excerto 02

- 01 **Thor:** uma coisa só pra contar, uma fofoca.
- 02 **Wolverine:** boa tarde, cumpadi!
- 03 **Gambit:** ô, boa tarde! Chega mais, cumpadi
- 04 **Wolverine:** opa
- 05 **Gambit:** pode sentar aí, puxa a cadeira e senta.
- 06 **Wolverine:** cumpadi, eu tenho uma coisa pra te contar, cumpadi
- 07 **Gambit:** pode falar, cumpadi
- 08 **Wolverine:** cumpadi, eu, é, calma, meu cumpadi, vai, começa a falar aí, oxi.
- 09 **Gambit:** conta primeiro, conta logo, oxi.
- 10 **Thor:** conta a fofoca, você vai contar a fofoca pra ele.
- 11 **Wolverine:** cumpadi, é o seguinte, eu tenho uma coisa pra te contar, otário, daquele teu amigo.

As escolhas léxico-discursivas para desempenhar a tarefa designada pela professora evidenciaram que os alunos elegiam padrões linguísticos que se associavam a traços coloquiais compartilhados.

Percebemos, na encenação dos estudantes, que eles intencionavam reproduzir a fala utilizada em contexto rural, como pode ser visto pela escolha do vocativo “cumpadi”, durante toda a interação.

Contudo, o reflexo da norma que identificava a linguagem que eles utilizavam em suas práticas diárias fez-se presente, por exemplo, quando falavam “chega mais” (linha 03), gíria urbana e habitual entre eles ou, ainda, na linha 11, em que alternavam o vocativo “cumpadi” com “otário”, que em suas práticas linguísticas designava intimidade entre os interlocutores e, ainda, revelava a construção identitária entre os interagentes. A utilização de gíria ou termo não polido, como “otário”, assumiu, no contexto situado de excerto 02, traço de identidade partilhada entre os interagentes, que revelavam filiação representativa comum.

Brown & Levinson (1987, p. 112) observaram que, em atividades interacionais, aspectos proxêmicos de aproximação ou de distanciamento do nosso interlocutor eram marcas identitárias, reveladas discursivamente por marcadores de deferência, linguagem de grupo ou dialeto, jargão, gíria e elipse, como podemos observar no excerto 02, da aula 01.

Todavia, nos dados da aula 01, excerto 02, ainda que a professora anteriormente, como apresentamos no excerto 01, tivesse dado autonomia para os alunos improvisarem, consideramos a necessidade de a professora mediar a construção discente, no sentido de comentar as escolhas linguísticas dos estudantes e refletindo sobre quais seriam mais adequadas aos variados contextos de uso, pois essa atuação mediadora ampliaria a competência linguística dos alunos e vincular-se-ia, conforme Vigotsky (2007), à capacidade de reconstrução de

atividades externas, a partir das experiências interpessoais, bem como à reorganização interna, por meio de reflexões intrapessoais.

Corroborando com essa ideia, o sociólogo Perrenoud (1999, p. 7) definiu competência como *uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles*, portanto, a mediação da professora proporcionaria aos alunos o despertar para habilidades linguísticas que os tornariam sujeitos mais competentes a atuarem em diferentes contextos interacionais.

Os estudantes seguiram a encenação do texto com filiações linguísticas que representavam traços de identidade e de intimidade entre eles:

Aula 01 – Excerto 03

01 **Gambit:** pode falar, das

02 **Wolverine:** rapaz, sabe aquele seu amigo, moço?

03 **Gambit:** hã?

04 **Thor:** você vai contar a fofoca pra que ele, que vai...

05 **Mulher Maravilha:** sábio, o que você vai perguntar? O que você vai me contar já passou

06 **Gambit:** O que você vai me contar já passou

07 **Mulher Maravilha:** pelas trêsss?

08 **Gambit:** já? Pelas três peneiras?

09 **Wolverine:** ô cumpadi, pergunta primeiro se é verdade, fi, pelo amor de Deus!

10 **Gambit:** mas é verdade?

11 **Gambit:** e é verdade?

12 **Wolverine:** cumpadre, eu num sei não, cumpadre, me contaram assim por alto, entendeu? Mais é uma
13 coisa muito séria, cumpadi.

Observamos a alternância do vocativo “cumpadi” com “fi”, redução da palavra filho (linha 09), que denotava intimidade entre os interagentes, e o uso da expressão de caráter religioso: “pelo amor de Deus” (linha 09), que é bastante produtivo em interações informais, sobretudo, como marcador conversacional de apelo ao interlocutor, como ocorreu no momento em que o interagente ansiava pelo prosseguimento da encenação.

A encenação dos estudantes encaminhava-se para a finalização. Os alunos seguiram o roteiro do texto, mas o adaptaram segundo as suas próprias práticas linguísticas:

Aula 01 – Excerto 04

01 **Gambit:** se é verdade, é bom?

02 **Wolverine:** cumpadi, num é bom não, cumpadi, né bom não

03 **Gambit:** é bom?

- 04 **Wolverine:** né bom não, cumpadi
- 05 **Gambit:** é útil?
- 06 **Wolverine:** né, né não, cumpadi, também né não, vou te falar...
- 07 **Gambit:** é verdadeiro?
- 08 **Wolverine:** né não, cumpadi, já falei que num é, cumpadi ((risos de todos os alunos)) cumpadi, vai ficar
- 09 o resto da tarde, se é verdadeiro, se é bom, se é ruim ((rindo)), ()
- 10 **Gambit:** então conta, cumpadi
- 11 **Wolverine:** eu venho pra fazer a fofoca é você num, não quer saber, cumpadi, então esquece, esquece, eu
- 12 vou é embora, que eu ganho muito mais, vô pra minha rocinha.

Marcuschi (2007a, p. 93) disse que é *no processo dinâmico de interlocução cooperativamente desenvolvida* que se elaboram os conceitos e os consensos linguísticos. Assim, vemos que os interagentes eram consensuais com a norma de contexto rural escolhido para encenação até o fim da representação: “vô pra minha rocinha” (linha 12).

Para Faraco (2008, p. 43), a utilização de certa norma é resultado de identidade com o grupo ao qual pertencemos, sendo o uso da fala caracterizado por *práticas e expectativas linguísticas do grupo*. Dessa forma, norma, qualquer que seja ela, não pode ser entendida somente como *conjunto de formas linguísticas*, pois ela é, essencialmente, uma combinação de traços socioculturais unidos a essas formas.

Ao término da encenação, a professora fez intervenção avaliativa e propôs a continuidade da tarefa com objetivo de envolver todos os alunos presentes:

Aula 01 – Excerto 05

- 01 **Mulher Maravilha:** ((batendo palmas)) palma pra vocês, só que agora a gente pode inverter os papéis,
- 02 vamos lá? Agora você vai ser o sábio.
- 03 **Wolverine:** eu vou ser o sábio.
- 04 **Gambit:** vamos lá.
- 05 **Mulher Maravilha:** gente ó, só que presta atenção na história, eu gostei, né? que improvisaram, pode
- 06 inventar nomes, não tem problema, não precisa ser o mesmo nome, mas vamos prestar atenção nos
- 07 questionamentos, olha aqui, ó
- 08 **Gambit:** quem sabe, fala ao vivo.

No fragmento em discussão, a professora evidenciou satisfação com a encenação dos alunos por meio de reação não verbal: aplausos, linha 01, e os discentes, também, manifestaram engajamento na proposta pedagógica, linhas 03 e 04, reflexo da motivação e do incentivo à criatividade linguística, linhas 05 e 06, que foi recepcionada, positivamente, pelo aluno, linha 08.

Finalizamos esta sessão comungando com as palavras de Faraco (2008, p. 107): *O juízo mais seguro será sempre aquele fundado na observação sistemática do uso*. Isso porque *a língua está viva na boca e nas mãos dos falantes* e, em concordância com as ideias do autor (2008), reafirmamos que aquilo que se esconde por trás da oposição entre norma popular e culta é, sobretudo, o reduzido acesso a bens culturais de usuários desfavorecidos economicamente e, portanto, a norma que permite aos alunos constituir e interpretar o mundo em suas práticas não deve ser menosprezada ou substituída por outra, mas conviver em harmonia com a aquisição da norma privilegiada.

5.4. Sala de aula de língua portuguesa: interação e socialização

Segundo Garcez (2012, pp. 88-9), as ações executadas pela linguagem, estruturadas e situadas, concretizam instituições, sociedade e história.

Assim, escola não é a materialização de elementos absolutos e preexistentes, mas a totalidade das pessoas que a compõem, reunidas em certos momentos, para *fazer o que precisam e desejam fazer*. A materialização da realidade social de uma instituição ou outra, dessa ou daquela escola, não está, essencialmente, *nos prédios ou nos documentos*, mas na organização que acontece dentro do agir da *fala-em-interação*.

Hall (2006, p. 31) revelou que a Sociologia, ao criticar o individualismo racional do *sujeito cartesiano*, situou a formação subjetiva individual na *participação em relações sociais mais amplas*, afirmando que, inversamente, os *processos e as estruturas* sustentam-se pelos papéis que os atores sociais representam neles: *Essa 'internalização' do exterior no sujeito, e essa 'externalização' do interior, através da ação no mundo social, constituem a descrição sociológica primária do sujeito moderno e estão compreendidas na teoria da socialização*.

Assim, é fundamental revelar como a realidade das interações em sala de aula constrói ou reconstrói essa *ação no mundo social*. A sala de aula apresenta uma relação espaço relacional ocupada por sujeitos que representam o papel de professor e de alunos. Esse espaço é delimitado por uma relação assimétrica de poder hierárquico em que o professor assume a representação daquele que sabe, que possui autoridade, que determina as ações, que detém e distribui a fala e que avalia, enquanto a representação assumida pelo aluno ocupa o espaço hierarquicamente inferior, daquele que buscou a instituição escolar para aprender.

Dessa forma, percebemos que os papéis representados por professores e alunos, bem como as ações de ensinar e de aprender, são complementares, mas não, necessariamente,

harmoniosas, uma vez que as intenções e as motivações desses atores sociais costumam ser divergentes, ocasionando conflitos que deverão ser solucionados, preferencialmente, por negociações construídas em processos interativos com a finalidade de ajustar os objetivos individuais aos coletivos e institucionais.

Assim, nas gravações das aulas de língua portuguesa, ocorridas na *Escola dos Meninos e Meninas do Parque*, podemos observar que há uma preocupação didática em trabalhar valores a partir dos textos que eram lidos, primeiramente pela professora e, posteriormente, encenados pelos alunos e utilizados para reflexão:

Aula 01 – Excerto 06

01 Mulher Maravilha: É e aí, né? Vamos tentar representar mais ou menos essa história?

02 Thor: É, ó

03 Mulher Maravilha: Quem quer? Quem quer ser o sábio e quem quer ser o da peneira, o rapaz aí da peneira? A gente pode simular só

05 Thor: Vamos? Vamos?

06 Mulher Maravilha: Pode tentar simular? Você quer ser o sábio?

07 Wolverine: Eu?

08 Mulher Maravilha: É, quem quer ser o sábio?

09 Wolverine Ele e essa aí é o fofoqueiro aí, ó ((aponta para o colega))

10 Mulher Maravilha: Você quer ser o sábio?

11 Wolverine: Eu vou ser, eu, eu, eu vou ser o que vem assim ó ()...

A interação revelada nesse excerto demonstrou que, embora a posição hierárquica da professora permitisse a ela se expressar com maior autoridade, utilizando comandos para designar/determinar que se fizesse a tarefa, a docente buscava negociar a adesão interativa dos alunos, em uma clara tentativa de democratizar o monopólio da fala que, comumente, lhe era atribuído em sala de aula, principalmente, em aulas expositivas.

Na perspectiva de *continuum* interacional, conforme Marcuschi (2007, p. 34), podemos ver que a professora optou por atitudes que minimizam atos impositivos, sendo, portanto, mais polidos na relação professor e aluno. Do *continuum* da ordem direta aos variados substitutivos suavizadores, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 85) ensinou que os falantes de língua portuguesa, raramente, utilizam-se do modo imperativo, *preferindo meios mais indiretos* por ser particularmente menos ameaçadores à face dos interlocutores, sendo a pergunta, conforme estratégia utilizada pela professora no excerto **12**, linhas 01, 03, 06, 08 e 10, mecanismo para suavizar a imposição e constituir *locus* mais harmonioso entre os interagentes.

A estratégia de democratização da fala exercia essencial função no engajamento dos alunos na tarefa proposta e na construção da percepção da importância da escola na formação cidadã desses alunos em situação de rua, pois os elevavam à condição de agentes do discurso, com poder de decisão e de participação, como podemos ver a seguir:

Aula 01 – Excerto 07

- 01 Mulher Maravilha:** Tá, depois a gente troca, eu só vou colocar as três palavras principais que ele falou
02 aqui. Quais foram? Quem lembra as três palavras principais? A primeira, eu coloquei aqui.
- 03 Thor:** Bondade
- 04 Mulher Maravilha:** A bondade, a primeira se é verdadeira, né? A segunda, disseram o quê? Se essa
05 história era boa, não é isso?
- 06 Thor:** Era
- 07 Mulher Maravilha:** A terceira, era útil, não é?
- 08 Thor:** É
- 09 Mulher Maravilha:** Então eu vou botar aqui ó, então a gente vai simular. Vamos? Como se fosse um
10 simulado
- 11 Thor:** E eu chego trazendo a fofoca?

O processo interativo da professora na condução de reconstrução textual envolvia mecanismos de perguntas *localizadas* e *polares*, isto é, a docente iniciava a atividade com solicitação para que os interlocutores completassem as lacunas interrogativas, e depois passava a fornecer informações aos interagentes a fim de que as caracterizassem como falsas ou verdadeiras (ILARI, 2014, p. 162).

Observamos que o envolvimento da professora com os alunos na reconstrução interativa do texto deu-se pela informalidade de escolhas linguísticas durante todo o excerto **07** da aula 01. Dessa forma, convocamos os ensinamentos de Mey (2001, p. 187) para salientar que mais relevante do que conhecer o que as pessoas dizem, é compreender a razão de suas escolhas, isto é, quais os motivos de dizer alguma coisa da maneira como dizem.

O autor (2001) conferiu relevância a atitudes linguísticas em interação face a face devido à arbitrariedade da intenção dos interagentes, como podemos perceber pelos enunciados informais da professora, que não eram simplesmente traços de alternância de estilo, mas, na intencionalidade interativa, representavam aproximação e sintonia com a norma linguística adotada pelos estudantes, exemplo de negociação tácita que revelava ser mais importante, para a docente, a proximidade com os estudantes do que a adequação linguística ao ambiente formal de sala de aula.

A professora-colaboradora recorreu à estratégia didático-interativa de pergunta endereçada e resposta durante todo o processo de compreensão do texto lido e encenado:

Aula 01 – Excerto 08

- 01 Mulher Maravilha:** tinha um sábio, tinha um sábio na história?
- 02 Wolverine:** o cara tava lá sentado, aí passou um, passou o sábio, num foi?
- 03 Mulher Maravilha:** ah, tá, quem é o sábio? Sabe o nome do sábio?
- 04 Wolverine:** eu só entendi foi Gilson
- 05 Thor:** que Gilson? ((rindo))
- 06 Gambit:** Sócrates
- 07 Mulher Maravilha:** Sócrates
- 08 Gambit:** e o outro era Tiju, Ti sei lá
- 09 Mulher Maravilha:** você já ouviu falar de alguém que chama Sócrates?
- 10 Wolverine:** Eu já, morreu.
- 11 Mulher Maravilha:** quem que é?
- 12 Wolverine:** era jogador, ele morreu todo, todo droga, ó meu irmão
- 13 Mulher Maravilha:** legal, tava mexendo com droga ((rindo)) que mais?
- 14 Gambit:** cachaça
- 15 Wolverine:** de droga também, morreu Sócrates.
- 16 Mulher Maravilha:** vocês conhecem alguém mais? com o nome de Sócrates?
- 17 Thor:** Sócrates?
- 18 Wolverine:** eu só foi o jogador mesmo
- 19 Mulher Maravilha:** tinha um...
- 20 Gambit:** rapaz, eu conheço um, eu conheço um lá na Ceilândia, ó. O nome dele é Sócrates também.

A condução da interação pela professora incentivou a fala dos alunos com a finalidade de observar se conheciam o referente textual presente no texto lido para Sócrates.

Castilho (2002) ao refletir sobre os pares adjacentes, revelou a existência de subordinação pragmática entre um turno-pergunta por exigir o turno-resposta, que não era marcado por nenhum traço linguístico como um conetivo, por exemplo, mas era marcado pela relação interacional.

Koch (2007, pp. 80-1) denomina essa subordinação como *relevância condicional*. Pares em que o primeiro condiciona a existência do segundo pergunta-resposta, saudação-saudação, cumprimento-cumprimento etc. Assim, a interação estabelecia certas normas de organização e de conduta que ao não serem cumpridas geravam prejuízos interativos e julgamentos da conduta como impolida; mas, no excerto **08** da aula 01, as perguntas da professora foram concebidas como estratégia pedagógica, como pergunta didática, que objetivava a prática de oralidade e construção de conhecimento.

A interação que aconteceu por pares adjacentes pergunta/resposta, dirigida à audiência, objetiva, conforme Marcuschi (2007, p. 104), revelar a construção do interlocutor para o sentido da pergunta e o desenvolvimento conjunto de conhecimentos mútuos, conforme estratégia pedagógica que permaneceu no excerto seguinte, vejamos:

Aula 01 – Excerto 09

- 01** **Mulher Maravilha:** Sócrates? legal...
- 02** **Gambit:** deixa eu ver se esse nome sem se jogador, sem ser jogador tinha outro
- 03** **Thor:** tinha, pois é, físico?
- 04** **Mulher Maravilha:** o filósofo, né? Era um filósofo
- 05** **Thor:** filósofo. Físico! ((juntando as mãos admirado))
- 06** **Mulher Maravilha:** um filósofo, não, mas podia ser um físico também com o nome de Sócrates, né? um
- 07** filósofo, tai. Então vamos lá esse aqui, ele era um? Sábio, né?
- 08** **Thor:** sábio

A pergunta didática relaciona-se ao contexto sociocultural de realização e precisa ser adequada ao evento comunicativo para que alcance seu objetivo.

Assim, no contexto sociocultural da sala de aula, a docente continuava com perguntas didáticas, oferecendo pistas de que o referente para Sócrates ainda não fora encontrado, e os estudantes, compreendendo as pistas, continuam negociando o sentido para o referente que a docente solicitava, então, um terceiro aluno voltou o questionamento para a professora: “tinha, pois é, físico?” (linha 03). A professora respondeu que era um filósofo e valorizou a participação do aluno ao declarar que, também, poderia tratar-se de um físico, mas que no texto, o referente era o filósofo, inferência feita pela caracterização textual de Sócrates como sábio, linhas 06 e 07.

Dessa forma, observamos que a polidez se fez presente na negociação interativa no excerto **09** da aula 01, pois na construção conjunta de sentidos a professora valorizou a participação discente. Assim, a estratégia adotada privilegiava a competência interacional e ia além da competência comunicativa proposta por Hymes (1972), uma vez que a estratégia didática não se restringia a simplesmente comunicar-se de maneira eficaz, em situação específica, pois se centrava na negociação do significado com interlocutores, utilizando-se de recursos polidos que eram construídas dialogicamente.

5.5. Cidadania e livro didático

Segundo Marcuschi (2008a, p. 53), na atualidade, houve várias mudanças em relação aos antigos manuais didáticos devido à avaliação instituída pelo MEC⁴¹, no PNLD⁴², pois já há maior diversidade de gêneros, de recepção adequada da oralidade e da variação linguística, assim como do tratamento destinado à compreensão, embora ainda não seja o procedimento ideal.

Rojo (2009, p. 51) apontou, também, que as políticas públicas do livro didático representam avanço em relação à *popularização dos impressos e, decorrentemente, da leitura*. A autora avalia que os livros distribuídos, gratuitamente, pelo governo federal possibilitaram a constituição de *pequenos acervos nas casas de pessoas* que, de outra forma, não teriam acesso a livros e à *leitura de textos da cultura letrada valorizada*.

Situação oposta à apontada por Rojo (2009) ocorreu na escola onde a pesquisa se situou, pois o corpo discente não possuía residência para onde pudesse levar o livro didático utilizado, que era volume único para as séries fundamentais do EJA, por isso, tanto o livro, quanto o material escolar ficavam na escola, pois, conforme a professora informou, os alunos tinham frequência sazonal, ou seja, frequentavam o ambiente escolar, às vezes, por semanas seguidas, mas, outras vezes, iam à escola em um dia e não voltavam durante muito tempo. Havia, ainda, o risco de os alunos levarem o material escolar e trocá-lo nas ruas por outros objetos lícitos ou ilícitos.

Soares (2008) discorreu sobre o papel do livro didático nas aulas e diferenciou *o papel ideal do papel real*. O ideal seria que esse instrumento didático fosse só um suporte didático, e não o roteiro das aulas, mas, na realidade, dificilmente, essa idealização concretiza-se, não por causa do professor, mas das condições de docência que se tem atualmente, pois o professor hoje, no Brasil, para ter condições mínimas de sobrevivência, tem de lecionar o dia todo, manhã e tarde e, quase sempre, à noite, por isso, não tem tempo de preparar a aula, não tem tempo de se atualizar e, como consequência, apoia-se demasiadamente no livro didático.

Assim, a utilização do livro didático em aulas de língua portuguesa já foi objeto de vários estudos com conclusões variadas, alguns condenam seu uso, outros o defendem, mas, no contexto desta pesquisa, o emprego desse recurso era essencial, pois a professora, algumas vezes, utilizava cópias de textos que tinham algum objetivo pedagógico específico que ela queria explorar, ou mesmo cópias de provas que já tinham sido utilizadas em avaliações

⁴¹ Ministério da Educação.

⁴² Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático.

institucionais, como o ENEM, mas o material mais empregado em sala era o livro didático. Os alunos o utilizavam para leitura de textos de variados gêneros, para trabalhar interpretação textual e para fazer exercícios gramaticais, por exemplo.

As observações de pesquisa revelaram que a atuação da professora-colaboradora encontrava eco nas observações de Soares (2008), uma vez que ela atuava em sala de aula durante três turnos diários, quarenta horas como professora efetiva e vinte horas como contrato temporário, todos os horários na Secretaria de Educação do Distrito Federal, mas, apesar disso, percebemos que a professora buscava outras formas de trabalho docente, com outros recursos textuais, além daqueles que o livro didático oferecia, conforme exemplificado nas sessões anteriores, que demonstraram que a docente levava para sala textos escolhidos, que não faziam parte do livro didático, para trabalhar determinados valores com os alunos.

Outro exemplo de trabalho docente desvinculado do livro didático encontrava-se nas aulas destinadas a produção textual do ENEM:

Aula 07 – Excerto 03

- 01 Mulher Maravilha:** quer dizer, podia ser uma redação, pegar ali do livro de vocês, qualquer momento pra
02 trabalhar, mas eu trouxe uma coisa que é bem real, que está acontecendo ((mostra o caderno de provas do
03 ENEM enquanto fala)).
- 04 Prodígio:** foi do...
- 05 Mulher Maravilha:** do ENEM passado que o senhor fez a prova
- 06 Gambit:** que tá na mídia
- 07 Mulher Maravilha:** que tá na mídia, que o que eu quero fazer com isso?
- 08 Wolverine:** coisa fresquinha na hora
- 09 Mulher Maravilha:** isso, fresquinha na hora, carinha fresca e por que que eu estou trazendo isso aqui?
10 O que eu vou ensinar pra vocês aqui não é referente só a ENEM é referente à vida, a vida. Por quê? é como
11 você pegar, é é o você interpretar, eu vou mostrar vocês aqui, quando você pega uma coisa pra ler, o que
12 nós temos de fazer? Então lemos e agora, será que eu entendi ((apontando um dedo para a cabeça)) o que
13 eu estou lendo? ((aproxima dos alunos e aponta para eles)) isso é pra qualquer coisa da sua vida. Será que
14 estou entendendo o que alguém, o que uma pessoa está querendo dizer?
- 15 Wolverine:** e tem muita coisa que...
- 16 Mulher Maravilha:** exatamente
- 17 Wolverine:** eles jogam parece que pegaram os melhores professores para confundir os alunos.
- 18 Mulher maravilha:** mais calma, a intenção não é essa, então vamos lá. Meninos...

A professora iniciou a aula com a observação de que poderia usar um modelo de redação do livro didático para trabalhar produção textual, linhas 01 e 02, mas que trouxera uma proposta real de redação, o que evidenciava duas representações da docente em relação ao livro didático,

a primeira, que o livro estava disponível e ela pode fazer uso dele a qualquer momento para que os estudantes exercitassem a prática de redigir, bem como para outras atividades didáticas; a segunda, que os textos e produções do livro didático não eram reais, ou melhor, não correspondiam àqueles que circulavam e exerciam determinada função nas práticas sociais.

Podemos observar que a representação da professora em relação à produção textual ser desvinculada da realidade social era compartilhada pelos alunos que, ao verem o caderno de provas do ENEM, relacionaram-no a fatos midiáticos e utilizaram uma metáfora de atualidade, linha 08: “coisa fresquinha na hora”. A professora confirmou a metáfora do aluno e acrescentou que o conhecimento adquirido naquela aula iria além do exame nacional e estender-se-ia à vida deles em todas as instâncias da compreensão de texto oral ou escrito, linha 10.

A primeira representação da professora, da importante disponibilidade do livro didático para uso pedagógico, foi acentuada por Val e Castanheira (2008a, p.154):

Acredita-se que o desenvolvimento das capacidades linguísticas □ de natureza discursiva, textual e gramatical □ envolvidas no pleno exercício da cidadania numa sociedade letrada não são aprendidas espontaneamente, precisam ser ensinadas. Daí a necessidade de os livros didáticos, que, no Brasil, têm funcionado como importante apoio ao trabalho do professor, apresentarem atividades de leitura, produção de textos, práticas orais e reflexão sobre a linguagem bem conduzidas, com a exploração de estratégias pertinentes e diversificadas.

Já a segunda representação da professora sobre o livro didático encontrou respaldo na análise apresentada por Marcuschi (2008a, pp. 241-3) ao certificar-se de que a produção textual escolar, baseada em livros didáticos, mostra-se centrada em temas, quase sempre repetitivos, ou tipos textuais, a saber, narrativo, descritivo e argumentativo, que são utilizados apenas como exercício de escrita, com circulação restrita ao ambiente escolar e ao cumprimento de tarefa, perdendo, assim, a característica funcional sócio-comunicativa dos gêneros textuais e exercendo apenas função pedagógica.

Assim, observamos que as representações discursivas da professora-colaboradora se encontravam fundamentadas em posições sociais antagônicas, mas que refletiam a complexidade das relações sociais.

5.6. Cidadania e o Exame Nacional do Ensino Médio

Perrenoud (2005, pp. 71-5) argumentou que nem todos os conhecimentos produzidos no contexto escolar são importantes como recursos para as pessoas atuarem socialmente, pois

muitos se fundamentam em formação posterior ou como recurso de seleção, ocasionando a *hipertrofia* dos programas escolares, ou seja, a acumulação *de conteúdos que é preciso ter 'visto' para ingressar no ensino médio e depois na universidade* e, dessa forma, para um grande número de pessoas, muitos conhecimentos produzidos pela escola permanecem improdutivos, sem nenhuma utilização para a vida particular, coletiva, cultural ou política dos estudantes, porque seus estímulos sociais não foram preparados pela escola, pois representam apenas conteúdos de exames e aqueles que recebem esse conhecimento não os percebem como *recursos para a vida*.

Contrariando a argumentação de Perrenoud, Rojo (2009, p. 31) avaliou que exames nacionais, como o ENEM, *aproximam-se mais de uma concepção discursiva de leitura, na medida em que incorporam descritores ou habilidades e competências que dizem respeito não somente ao conteúdo e à materialidade linguística do texto*, mas, sobretudo, garantem que o ensino de produção textual incorpore a necessidade de estabelecer relações entre os variados textos e o *contexto histórico, social, político ou cultural* a fim de que se consiga alcançar as inferências das escolhas temáticas, *de gêneros discursivos e recursos expressivos* utilizados pelos autores, bem como possibilitam alcançar a competência de perceber as várias formas de construir determinada informação no processo textual comparativo que tenha o mesmo tema em razão das suas condições de produção e de recepção.

Assim, apesar da pertinência das afirmações do sociólogo Perrenoud (2005) sobre produção de conhecimento escolar que não se vincula à atuação social, mas tão somente serve como ingresso a novo nível educacional, sendo, por isso, improdutivo como perspectiva de vida coletiva, percebemos, em interações voltadas à produção textual para o ENEM, nas aulas de português da EMMP, que a professora regente, com minha colaboração, tinha o objetivo pedagógico de construir aprendizagem relativa à argumentação de textos dissertativos e, sobretudo, pretendia estimular os alunos para fazerem o exame nacional como perspectiva de reintegração social.

Dessa forma, com o objetivo ditado pela professora de apresentar os pontos positivos aos estudantes da realização das provas do exame nacional do ensino médio, dei início à aula construindo, com a participação dos alunos, o conhecimento de que o ENEM representava a possibilidade de ingresso nas universidades federais.

Logo no início da interação em sala de aula, o colaborador **Wolverine** revelou a crença de que somente a sorte o levaria a ser aprovado em uma prova de exame nacional e, aproveitando-se dessa crença, a professora construiu toda a aula expositiva, na tentativa de

dissuadir o estudante, revelando a importância do ENEM e, conseqüentemente, persuadindo os demais alunos:

Aula 07 – Excerto 04

01 **Adriane:** /.../ aí se você foi bem classificado, você faz uma proposta pra prum curso /.../

02 **Wolverine:** mesmo não sabendo de nada? só porque passou?

03 **Mulher Maravilha:** você acha que não sabe de nada, mas por que isso?

04 **Adriane:** bem, se você passou, é porque você sabe

05 **Mulher Maravilha:** é

06 **Eu:** impossível você passar senão, sem saber

07 **Wolverine:** mas tanta gente ganha na loto

08 **Mulher Maravilha:** porque você tem chance de ganhar bolsa universitária. Eu tenho um irmão, é prova,

09 eu posso trazer ele aqui, ele está fazendo engenharia civil /.../ com tudo pago, cem por cento de bolsa,

10 fazendo engenharia civil agora aos 38 anos de idade. Eu acho que eu já contei mais ou menos essa história

11 pra vocês.

12 **Wolverine:** pra mim não

13 **Prodígio:** que legal, viu?

A professora iniciou a aula com exemplos de sua vida familiar, seu relato referia-se ao irmão que, aos 38 anos, estava cursando engenharia civil, com bolsa universitária que custeava todos os gastos com a faculdade, por ter passado no ENEM, ou seja, ela trazia para o universo dos estudantes um pressuposto de experiência concreta, uma vez que na afirmação: “Eu tenho um irmão, é prova, eu posso trazer ele aqui, ele está fazendo engenharia civil” (linhas 08 e 09), havia um conteúdo proposicional que não se restringia a meras condições de veracidade no contexto de proposições aceitas como válidas, isto é, a exposição da professora não permitia refutação e, por isso, foi recepcionada pelo aluno com expressão de aceitação e alegria: “que legal, viu?” (linha 13).

A estratégia de discurso relatado que podemos observar no enunciado da professora, linhas 08 a 11, segundo (BRIZ, 2000, p. 16), constitui recurso argumentativo profundamente produtivo em situações de narração, uma vez que intensifica a veracidade da história narrada e auxilia o locutor a obter a atenção da audiência.

Marcuschi (2007, p. 146) também discorreu sobre a constante presença de discurso relatado em textos narrativos como mecanismo de interpretação e avaliação de opiniões alheias, o que reforça o caráter de parcialidade de toda produção discursiva, isto é, a impossibilidade de neutralidade ideológica do discurso.

Assim, na sequência interativa, a professora deu prosseguimento ao relato dramatizado, expondo a descrença de seu irmão no exame nacional, bem como sua própria experiência com a prova do Enem, buscando, estrategicamente, a atenção dos alunos e seguindo o mesmo objetivo de convencimento:

Aula 07 – Excerto 05

- 01** **Mulher Maravilha:** Aqui ele fez a prova do ENEM, ele não acreditava no ENEM, ele só passou a acreditar,
02 porque eu fiz a inscrição dele escondido, entendeu? /.../ Meu irmão perdeu o emprego aos 38 anos de idade,
03 desempregado, morando junto comigo lá na minha casa, ele já estava assim muito desanimado e aí eu ia
04 inscrever o meu filho pra teste, pra trainee, como trainee, eu ia me inscrever, porque eu acho que como
05 professora eu me sinto na obrigação de me inscrever, porque é muito fácil eu como professora falar assim,
06 nossa! essa prova tá facilíma e quando vai chegar lá pra fazer a prova, eu vê o quanto é difícil, o quanto é
07 complicado, então eu gosto de fazer todos os anos...

A docente enfatizou pontos como a idade do irmão, o fato de ele estar desempregado, de morar na sua casa e, em princípio, não acreditar no ENEM, revelando estratégia de comparação com os estudantes, já que os pontos destacados eram compartilhados com a audiência, pois todos eram adultos, ainda cursavam o ensino fundamental, não possuíam casa e nem empregos.

A inferência que se sobressaiu dos pontos destacados, que consideramos comparativos, foram: se o irmão da professora, que vivenciava uma situação similar àquela dos alunos, não acreditava no ENEM, e passou a acreditar, era possível que os discentes agissem de maneira semelhante.

A professora ainda utilizou outro mecanismo de aproximação com os alunos ao afirmar que costuma fazer as provas do ENEM e ver o quanto são difíceis, mesmo para ela, linhas 05 a 07. Assim, o enunciado da professora revelou, conforme Ilari (2007, p. 58), que *os indivíduos que utilizam a linguagem o fazem sempre por iniciativa pessoal, mas sua ação verbal só tem os efeitos que tem pela existência de um sistema que o usuário compartilha com os outros*, logo, ao colocar-se em relação simétrica com a audiência, a docente assumiu atitude polida para minimizar a carga negativa da reprovação ao revelar que ser reprovado não representava incapacidade dos alunos, mas processo que devia ser compreendido como natural àquele contexto avaliativo.

Essa estratégia desempenhou a função de incentivar os alunos a acreditarem na própria capacidade e de os motivarem a participar do exame nacional, como podemos ver na sequência interativa a seguir:

Aula 07 – Excerto 06

01 Mulher Maravilha: é, eu acho assim, eu quero sentir na pele o que os meus alunos sentem pra eu poder
02 estar falando com eles, /.../ tanto é que a redação na média geral eu não tirei dez, como professora de
03 português, eu não tirei dez na redação, então houve falhas, né? que eu falei, perai, gente, tá alguma coisa
04 errada, então foi um ponto pra eu rever o que que está acontecendo, né? que pontos que eu tenho que olhar,
05 não é isso? Das redações, então eu vou atrás e aí o meu irmão fez a inscrição, nisso ele tirou uma
06 determinada média que eu não me lembro agora, acho que foi seis ponto alguma coisa, só sei que ele saiu
07 muito bem, sabe? Assim em termos de nós três lá em casa, acho que ele foi o melhor, se não me engano,
08 ele é muito bom em matemática, física, assim, ele já estudou em colégio militar inicialmente, saiu e aí ele
09 resolveu fazer, quer dizer, abandonou assim, mas faz muitos anos que ele não estudava, começou uma
10 faculdade parava, começava outra parava, /.../ ele perdeu tudo na vida, perdeu casa, carro, perdeu tudo.

A professora declarou que não obteve nota máxima na redação, ainda que fosse professora de língua portuguesa, e que o resultado serviu para que ela revisse alguns pontos que precisariam ser melhorados em relação à produção textual. Essa proposição encerra o subentendido de que ser professor não era garantia de alcançar pontuação máxima em uma redação e, portanto, os alunos não deveriam impor essa exigência a eles, pois ter formação superior não equivalia a ser o mais bem sucedido em um exame, conforme a afirmação de que o irmão conseguiu maior nota do que ela e do que o sobrinho estudante, linhas 06 e 07.

A docente afirmou ainda que o irmão possuía base nas ciências exatas como Matemática e Física, mas que era inconstante com relação aos estudos e, ainda, que perdeu todos os bens materiais que possuía. Novamente, era possível observar, no discurso da professora, a analogia com a realidade dos alunos, já que a inconstância e a recorrente vida de perdas eram características dos alunos que frequentavam a EMMP, conforme já fora relatado durante o período de ambientação entre mim e os colaboradores, ou seja, a docente continuava a apontar paralelo de experiências entre o irmão e a audiência, bem como a possibilidade de superação pessoal, de resgate social, a partir da confiança em si mesmo e no conhecimento escolar acumulado.

Na continuação da aula expositiva, houve o relato dos passos para inscrição no ENEM, a escolha da língua estrangeira, que seria objeto de avaliação e o preenchimento de questionário socioeconômico:

Aula 07 – Excerto 07

01 Mulher Maravilha: olha pra você vê, respondi o questionário dele, socioeconômico, você tem um
02 questionário pra responder no momento da inscrição, respondi o questionário e tá, enfim, fiz a inscrição e
03 no outro dia ele perguntou, “por que você, acho que você me perguntou, eu tava sonhando, eu sonhei que

- 04 você estava me perguntando inglês ou espanhol”, aí eu falei assim pra ele, ó meu filho foi sonho não, é
05 que eu fiz sua inscrição no ENEM, “você tá doida, não sei o quê, eu não tenho nem dinheiro pra pagar”,
06 era trinta e três reais, se não me engano na época.
- 07 **Adriane:** aumentou bastante.
- 08 **Mulher Maravilha:** eu falei, “meu filho, tá aqui”, eu entreguei pro meu esposo e falei pro meu esposo,
09 paga. Ele falou “com que dinheiro eu vou pagar?” Eu falei, “paga, se vira.”
- 10 **Prodígio:** ((risos))

Aqui, surgiu outro ponto análogo à condição econômica dos alunos: a falta de dinheiro do irmão para pagar a inscrição e a necessidade de auxílio de terceiros, linhas 05 e 06.

Assim, a professora evidenciou para a audiência que receber ajuda alheia não configurava situação incomum nas relações sociais, ainda que a relação social, nesse cenário, fosse representada por relação de parentesco.

Souza, A. (2009, p. 96), em sua dissertação de Mestrado, ressaltou *que a construção de conhecimento no ambiente escolar já pressupõe um simulacro, pois representa diversas reconstituições de práticas sociais*, isto é, no contexto de sala de aula, o professor converte as práticas sociais em cenas de *modelos cognitivos e sociais que serão acessados pelos alunos em momentos de efetivação real* e, como podemos ver, no excerto 07 da aula 07, a docente procurava relatar as ações de auxílio financeiro e de motivação ao irmão como estratégia de propagação de valores afetivos, que eram ancorados pelo desafio *de minimizar a artificialidade que acompanha o fazer pedagógico*, aproximando as experiências de seu núcleo familiar real às vivências dos estudantes e ambientando todas essas ações em sala de aula como estratégia para construir conhecimentos referentes à inscrição no ENEM.

Assim, com relatos pessoais, de conotação afetiva, a docente conduzia a aula, aproximando-se dos alunos e mantendo a harmonia interativa, o que, na nossa percepção, foram ações fundamentadas no princípio da polidez e em recursos afetivos.

A professora utilizou-se de estratégia de *relato dramatizado*, conforme Briz (2000), como forma de aproximar a narrativa do evento narrado, vejamos:

Aula 07 – Excerto 08

- 01 **Mulher Maravilha:** meu esposo pagou as três inscrições do ENEM e entregou pra ele, e aí ele ficou, “mas
02 eu não vou fazer o ENEM” e ficou falando o tempo inteiro que não ia fazer, não pegou num livro, não
03 estudou, mas ele já tinha uma base antes, de infância, de adolescência, né? /.../ enfim, o meu irmão foi
04 fazer a prova /.../ “ah, eu não quero nem saber disso aí, porque eu não vou passar não”, aí ele tirou uma
05 média, que foi, juntando tudo, acho que foi seis, ponto alguma coisa. Na redação, não sei se foi seis também
06 alguma coisa, aí foi pra se inscrever no ENEM, então ele colocou primeira opção e na primeira opção ele

07 não tinha sido chamado, /.../ tem uma média de corte, aí vamos supor, ele colocou lá matemática, que era,
08 não sei se era sete alguma coisa, a média de corte, só quem tivesse sete conseguiria, mas ele tinha tirado
09 seis e pouco, não é? /.../ ele deixou, aí, enfim, não foi, não chamou na primeira chamada, aí teve primeira,
10 a segunda, a terceira e não chamou, aí tinha a tal de lista de espera e eu, ele não quis colocar em lista de
11 espera nenhuma, nem se inscreveu, eu disse meu Deus será que ele se inscreveu? /.../ enfim, ele não se
12 inscreveu na lista de espera, beleza. Um dia sai o resultado da lista de espera, gente. Muita gente se
13 assustou, porque teve gente pra medicina, que tinha passado com sete ponto alguma coisa, odontologia,
14 teve gente que passou com a média cinco ponto dois /.../ quando ele olhou a média dele, /.../ ele viu a média
15 dele em comparação com os outros que foram chamados, inclusive pro curso de matemática que ele não
16 havia sido inscrito, ele teria sido chamado, a média dele só não dava pra engenharia civil e medicina, o
17 resto...

O discurso direto, também denominado, segundo Briz (2000), de relato dramatizado, foi recurso presente, diversas vezes, durante os relatos da professora como marcador de veracidade do enunciado, pois inserir o discurso do outro é uma estratégia discursiva que os locutores utilizam para aproximar a narrativa do que realmente fora dito no evento comunicativo, provocando interesse da audiência.

Com o recurso do relato dramatizado, a professora descreveu o processo avaliativo do ENEM e ressaltou a falta de confiança do irmão pelo uso do discurso direto: “ah, eu não quero nem saber disso aí, porque eu não vou passar não” (linha 04). O objetivo da professora com a narrativa era a persuasão dos estudantes para que acreditassem na própria possibilidade de superação, por isso, ela estabelecia semelhança entre as ações do seu irmão e as dos discentes: falta de confiança no próprio potencial e sinais de desistência, confirmado pela negativa de participação no processo avaliativo antes de tentar: “ficou falando o tempo inteiro que não ia fazer, não pegou num livro, não estudou” (linhas 02 e 03).

No excerto selecionado a seguir, a professora apresentou mais um benefício do ENEM: a aquisição de bolsas universitárias e descreveu a frustração do irmão por não entrar na Universidade de Brasília, resultado da crença de que era impossível, por acatar as opiniões de locutores não especificados:

Aula 07 – Excerto 09

01 **Mulher Maravilha:** ele entrou em desespero, que ele viu que podia estar nesse momento na UnB, mas todo
02 mundo falando pra ele que era impossível, todo mundo falando que eu não dou conta, todo mundo falando
03 não sei o quê, ele caiu na conversa, enfim, aí nisso teve a oportunidade da bolsa, que é o PROUNI⁴³, aí ele

⁴³ Programa universidade para todos. Programa do Ministério da Educação, criado com a finalidade de conceder bolsas de estudo integrais ou parciais em instituições privadas de ensino superior a estudantes brasileiros, que não tenham diploma de nível superior.

04 se inscreveu, beleza, aí ele foi aprovado no PROUNI, foi lá na UNIPLAN, foi pra levar os documentos e
05 tudo, aí o ca, o pessoal olhou pra cara dele e falou assim, “eu não acredito⁴⁴ que o senhor aos 38 anos é
06 desempregado, não tem emprego, tá aqui, o senhor tá é mentindo”, desse jeito, não acreditavam que ele aos
07 38 anos, tinha perdido tudo, não tinha nada, porque ele sempre anda limpinho, sempre cheirozinho, não
08 sabe? Roupinha velha, mas tudo arrumadinho, olharam pra cara dele, olharam assim.

Interlocutor impessoal reapareceu no contexto narrativo de recebimento dos documentos para aquisição da bolsa universitária: “o pessoal olhou pra cara dele e falou assim, eu não acredito” (linha 05). Percebemos que a professora ao introduzir o verbo factivo⁴⁵ “acreditar”, que implicava, como pressuposto verbal, que o locutor estava convencido da veracidade do enunciado, estabeleceu o não acreditar relatado como o recurso responsável por introduzir um julgamento verdadeiro e, ideologicamente, marcado. A deferência de tratamento destinada ao irmão “o senhor” (linha 05) também reforçou o julgamento do locutor como verdadeiro, uma vez que estabelecia o subentendido que o interlocutor já possuía idade para estar em atividade no mercado de trabalho.

É relevante observarmos o emprego dos adjetivos “limpinho, cheirozinho e arrumadinho” (linhas 07 e 08), bem como do substantivo “roupinha” (linha 08), na condução da interpretação interativa realizada pelo interlocutor do irmão da colaboradora, conforme relatado pela docente, pois a afirmação de desemprego foi negada por meio dessa escolha lexical e, novamente, vemos que a condução interpretativa realizada deu-se em relação à aparência do interagente, situação que por analogia, poderia se estender aos cidadãos com direitos violados, audiência deste relato, por apresentarem as mesmas características.

A presença do sufixo *-inho* no relato docente, linhas 07 e 08, remeteu-nos à dissertação de Mestrado de Brandão, L. (2010), principalmente, em relação à utilização pragmática desse sufixo.

Brandão, L. (2010, p. 27-8), considerou muito importante analisar a ocorrência do sufixo *-inho* em situações de uso, pois, a esse processo de derivação, podemos atribuir diversos significados, como *ironia, desprezo, carinho e ou tamanho*; mas só o ‘locus’ interacional *poderá comprovar o sentido* da escolha por essa sufixação. Dessa forma, a autora (2010) ensina que o uso do diminutivo não deve ser restrito a aspecto léxico-gramatical, bem como não

⁴⁴ Segundo Moura (2013, p. 19), verbos factivos introduzem orações subordinadas que trazem fatos pressupostos, dados como verdadeiros

apresenta semântica fixa ou pré-determinada, mas o sentido real dessa derivação ocorre em negociações interativas.

Marcuschi (2007a, p. 135) ratificou a posição de Brandão, L. (2010) ao revelar que *representações mentais não são fixas*, por isso a análise lexical pode originar variadas associações e ativar *amplo domínio cognitivo*, isto é, as representações mentais, segundo concepção oposta de Marcuschi à teoria gerativista (2007a), são constituídas **na** e **pela** interação, o que presume sempre negociação e fluidez.

Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 88) classificou o uso do diminutivo como minimizador de ameaças à face, mas, no excerto **22** observamos duas funções para a escolha lexical, feita pela professora, a saber, como avaliação dos interlocutores do irmão, linhas 05 a 08, e também como traço identitário de aproximação dos interlocutores com a narrativa.

Na sequência expositiva da professora, houve repetidos usos do verbo *dicendi* “falar” para construção do discurso relatado sobre o tema bolsa de estudo, iniciado anteriormente:

Aula 07 – Excerto 10

- 01** **Mulher Maravilha:** ah, tá mentindo, só que na hora não falaram isso pra ele, ele levou o documento, ficaram
02 sabe, por isso, ele ficou, “aí eu tenho quase certeza que o senhor vai”, quando ele não conseguiu, ele foi
03 perguntar por que ele não foi /.../ “ah, porque faltou documento” aí não sei quem ligou pro MEC, ligou não
04 sei pra onde nãñã, não tinha conseguido, aí um dia de curiosidade, ele foi lá pra saber realmente o que
05 tinha acontecido e eles falaram pra ele, “é impossível o senhor nessa sua idade, não ter estudo, tá
06 desempregado, tá desse jeito que o senhor tá”, aí ele foi lá fez, ele ficou muito chateado, tentou, e foi na,
07 pela segunda vez, no outro ano, pra tentar novamente, aí ele fez o ENEM novamente, pegou a média do
08 ENEM, ele falou assim, “eu vou direto para a particular”, ele não quis nem tentar UnB, ele falou assim pra
09 mim, “eu sou trabalhador, a, o curso que eu quero vai ter que ser noturno, a UnB pra mim não vai dar, que
10 é o dia todo, eu vou procurar uma particular”, já nem se inscreveu pro ENEM, ele já procurou uma particular,
11 foi confiante, num é? Mas ele procurou todos os documentos, arrumou tudo direitinho, ajeitou e foi na
12 UNIPLAN, levou tudo, quando em fé, gente, ele tinha conseguido, eu nem acreditava.

Assim, o discurso relatado da professora introduziu a justificativa para o malogro da aquisição da bolsa universitária: “é impossível o senhor nessa sua idade, não ter estudo, tá desempregado, tá desse jeito que o senhor tá”, linhas 05 e 06.

O “impossível” (linha 05) relacionava-se à crença de que um adulto, que não se apresentava como maltrapilho, pudesse ser um desempregado, sem posses etc. e serviu de introdução ao relato de mudança do irmão: de sentimento derrotista a posicionamento positivo e exitoso.

Após a “chateação” relatada, o irmão, no ano seguinte, fez o ENEM, e com a média alcançada traçou o caminho da formação acadêmica em faculdade particular, uma vez que a sentença: “eu sou trabalhador” (linha 09), ligava o sujeito aos participantes do ENEM que necessitavam estudar no período noturno pela implicatura pragmática de que vários horários letivos da Universidade de Brasília são incompatíveis com trabalho em período diurno integral.

A exposição da professora traçou paralelo com o contexto situacional dos estudantes por meio de implícitos que revelaram ser possível aos alunos inserirem-se como cidadãos e reintegrarem-se, socialmente, por meio de conhecimento que facultava galgar posições sociais participativas no ambiente acadêmico, resultando em inserção no mercado de trabalho decorrente dessa inclusão no ensino superior:

Aula 07 – Excerto 11

- 01 Mulher Maravilha:** engenharia civil, ele tá aqui na UNIPLAN e aí nisso, nesse meio tempo, com a nota do
- 02 ENEM,** ele entrou no curso técnico, técnico em edificações, ele tá formando agora em julho.
- 04 Adriane:** olha que bênção!
- 05 Mulher Maravilha:** eu vou trazer meu irmão pra testemunhar pra vocês aqui.
- 06 Adriane:** pra vocês verem a importância, né?
- 07 Mulher Maravilha:** do ENEM
- 08 Prodígio:** não queria, né? não queria e num...
- 09 Mulher Maravilha:** () e ele tava desacreditado, agora...
- 10 Prodígio:** basta acreditar, é...
- 11 Mulher Maravilha:** eu vou trazer pra ele fale pra vocês o que ele tá sentindo agora fazendo o curso.
- 12 Prodígio:** ah!
- 13 Mulher Maravilha:** ele fala, falou “Mulher Maravilha, a melhor coisa que tá acontecendo pra mim é eu
- 14 agora,** depois de mais velho, estou fazendo um curso que realmente eu tenho dom pra isso, que eu gosto”.
- 15 Adriane:** que possa resgatar a credibilidade em você mesmo.
- 16 Mulher Maravilha:** nossa, ele tá outra pessoa, ele está formando agora em técnico em edificações, ele tá
- 17 assim,** dentro da área, eu já contei, eu acho que seu Prodígio sabe, ele foi fazer o vestibular, todo mundo
- 18 falava pra ele “não vai, não vai” e eu lá em cima, você vai, você vai, e diz que todo mundo, eu só falo em**
- 19 estudar e ele passou em primeiro lugar na UFG pra matemática, acho que pro Gambit que eu contei, não é?**
- 20 Gambit:** dele, né? humhum
- 21 Mulher Maravilha:** passou em primeiro lugar.

Os argumentos apresentados pela professora continuaram a enfatizar outro benefício do ENEM: a possibilidade de o seu irmão participar e concluir curso técnico já com formação prevista. Observamos que a escolha verbal “testemunhar”, de grande força argumentativa materializada na sentença: “eu vou trazer meu irmão pra testemunhar pra vocês aqui” (linha 05), possibilitou-nos construir, inferencialmente, que toda construção discursiva da professora

teve por finalidade apresentar modelo situacional comparativo de exclusão e de descrença, semelhante ao dos alunos, até chegar ao resultado pretendido de exemplificar ações de superação, a fim de que seus alunos se apropriassem desse exemplo e também resgatassem a credibilidade em si mesmos e, ainda, que acreditassem na possibilidade de serem bem-sucedidos nas provas do ENEM, proposição que foi acatada por um dos interlocutores, linhas 10 e 12.

Na sequência da aula expositiva, a professora deslocou o processo interativo para a audiência com o objetivo de buscar ratificação para o seu relato nas experiências dos interlocutores:

Aula 07 – Excerto 12

01 Adriane: o seu Prodígio passou, não foi? Só zerou a prova, né? porque a redação foi muito
02 complicada.

03 Mulher Maravilha: só a redação

04 Prodígio: zerei só a redação, foi, tirei boas notas também.

05 Adriane: pois é, já era pra ter concluído o ensino médio, olha aí, tá vendo?

06 Mulher Maravilha: nossa, eu acho que ele tirou, acho que quase, é...

07 Adriane: pra quem acha assim, que eu não dou conta, olha aí.

08 Prodígio: é, foi

09 Mulher Maravilha: e olha aí, é, quantas pessoas não falaram pro senhor, “ah, não vou fazer essa besteira
10 não, isso aí não sei o quê”...

Ressaltei o fato de um dos alunos-colaboradores ter prestado o exame nacional e não ter alcançado êxito apenas na redação, o que se justificava devido ao tema ter sido muito complicado, linhas 01 e 02. Nesse ponto, o aluno sentiu-se motivado a falar de sua experiência, linha 04, mas ao fazê-lo, infringiu o *princípio da modéstia*, ressaltada pelos estudos de polidez que, nas palavras de Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 96), é recomendado que seja observado em nossa sociedade a fim de que o locutor não seja *malvisto* ao se vangloriar de certo feito. Contudo, contrariando possíveis reações de desagrado ao autoelogio, passei a encorajar o colaborador, salientando o feito e o aspecto positivo do ENEM para a sua vida (linha 05), corroborando com o objetivo da professora, que viu, na oportunidade, a confirmação de sua exposição nos excertos anteriores e a comprovação da existência de terceiros que visam desestimular a confiança dos alunos, linhas 09 e 10.

Diante da reação positiva dos interlocutores, o colaborador **Prodígio** relatou sua experiência com o ENEM:

Aula 07 – Excerto 13

- 01 **Prodígio:** eu nem sabia, depois o pessoal no POP, entendeu? “Não, não, senhor **Prodígio**, quatrocentos e
02 pouco”. Que eu tirei ó.
- 03 **Adriane:** nossa, nota muito boa!
- 04 **Prodígio:** foi quase quinhentos
- 05 **Adriane:** agora, aqui tá inscrito você, né? você? o **Gambit**, não? Não, **Gambit**? Não se inscreveu não,
06 **Gambit**?
- 07 **Mulher Maravilha:** o ano que vem, se Deus quiser, já vai, né?
- 08 **Prodígio:** viu, eles falaram, viu professora? Viu, professora? Aí os menino falaram lá, poxa quem sabe,
09 poxa, mas tu ter feito o ENEM, tu tava, tu ainda tava no fundamental.
- 10 **Mulher Maravilha:** no fundamental.
- 11 **Prodígio:** tu ainda não tava nem no médio

O colaborador **Prodígio** apropriou-se do discurso relatado e fez uso de o verbo factivo “saber”, que marcava seu afastamento do relato e denotava a verdade da sua sentença, uma vez que se tratava de afirmação de terceiros, finalizando com a exaltação à pontuação que ele obteve, linhas 01 e 02.

Na oportunidade, celebrei a pontuação do aluno que se envaideceu e afirmou que a pontuação foi um pouco maior do que o mencionado anteriormente, e prosseguiu enfatizando, por meio do verbo *dicendi* “falar” a importância de seu feito, uma vez que ainda estava no ensino fundamental. Para fortalecer seu discurso, o aluno ansiava pela atenção da professora, remetendo diretamente seu enunciado a ela, e recebendo o apoio desejado em forma de confirmação, conforme linhas 08 a 10.

Neste ponto, procurei envolver outros alunos na interação, perguntando sobre as inscrições no ano corrente, linhas 05 e 06. A professora, também, aproveitando-se do meu tópico conversacional, ao perceber que um dos alunos não havia se inscrito, proferiu a expressão de caráter religioso para revelar seu desejo de que todos participassem do exame nacional, ainda que fosse no ano seguinte: “se Deus quiser” (linha 07).

Como os diminutivos, a expressão de caráter religioso também só pode ser classificada em relação interativa contextual, uma vez que pode funcionar como marcador conversacional que expressa surpresa, indignação ou reforço. Reforço é o caso do exemplo, no excerto **13**, mas essa expressão pode marcar, ainda, discurso de agradecimento, de gratidão e de otimismo referente ao enunciado.

Na sequência interativa, a professora retomou o turno com o objetivo didático de construir com os alunos a compreensão dos enunciados do caderno de provas, vejamos:

Aula 07 – Excerto 14

- 01 **Mulher Maravilha:** então vamos lá? Então qual é a minha primeira intenção? A minha primeira intenção
02 foi essa que a gente entenda o que está sendo pedido primeiro, porque se você não entender o que está sendo
03 pedido, não, você não vai ter como escrever, você não vai ter como falar nada, você não vai ter como
04 argumentar, então aí está escrito, são detalhes que a gente olha, proposta de redação, lá em cima tá assim ó
05 ((apontando para o caderno de redação do ENEM)) ENEM 2014, aqui tem uma barra, vocês estão vendo
06 aqui? É uma barra, que isso aqui é, é, é identificação, né? de provas.

Após criar contexto de motivação, que envolvesse a audiência, por meio de elementos comparativos em discurso relatado, a professora passou ao objetivo didático da aula: compreender os enunciados da prova e aprender a construir argumentação para as redações do ENEM.

Percebemos que todo o relato que precedeu o objetivo pedagógico da professora revestiu-se de caráter afetivo, uma vez que ela contextualizou a aula por meio de experiências pessoais voltadas à valorização e à motivação dos alunos.

Segundo Urbano (1999, p. 92), a expressividade, que também pode ser denominada como afetividade, emotividade, subjetividade, entre outros designativos, constitui qualidade importante, principalmente da língua falada, uma vez que está ligada à aptidão dos interagentes de uma língua projetar emoções e despertar semelhantes sentimentos.

A partir do posicionamento do autor (1999), passamos a considerar a afetividade que ocorreu nas interações de sala de aula como estratégia pedagógica, conforme já prenunciado em meus estudos de Mestrado.

Assim, Souza, A. (2009, p. 96) revelou que a afetividade utilizada como estratégia docente no contexto das suas práticas pedagógicas denotam a busca por *preservação da harmonia na condução das ações no ambiente escolar* e observou que o uso estratégico de afetividade em práticas pedagógicas *revela-se como mecanismo de aproximação que tenciona criar um clima de intimidade com os alunos na tentativa de estabelecer confiança na sala de aula e na pessoa do professor*, pois quanto mais *os estudantes sentirem-se acolhidos e familiarizados com o contexto de aprendizagem e com os interlocutores*, maior será o envolvimento interativo, que resultará em êxito no objetivo didático, pois a *afetividade em uso na sala de aula configura-se como moeda de troca, alimentando e reforçando ações positivas mútuas*.

Assim, professora iniciou a construção de ensino e aprendizagem com a leitura do caderno de provas e elegeu os pares adjacentes pergunta e resposta como recurso didático de envolvimento interativo dos estudantes na proposta de ensino:

Aula 07 – Excerto 15

- 01** **Mulher Maravilha:** então, aí vem a proposta assim ó ((lê o caderno do ENEM)): a partir da leitura dos
02 textos motivadores seguinte e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija
03 texto dissertativo argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema *Publicidade infantil*
04 *em questão no Brasil*, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos, selecione,
05 organize e relacione de forma coerente e coesa argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista. Cara,
06 ó aqui, o que vocês acham? Desse pedacinho?

A aula seguiu, por longo período de gravação, com a minha colaboração na construção de conhecimento sobre argumentação em texto dissertativo-argumentativo, tipo textual adotado pelo ENEM. Contudo, utilizar todos os excertos gerados é inviável para esta seção, que possui por finalidade demonstrar como a cidadania é estimulada por meio de atividades pedagógicas voltadas à realização de exames nacionais.

Os dados gerados na interação destacada revelaram que a professora elenca o que considera positivo no exame do ENEM para a realidade dos alunos: oportunidade de conclusão do ensino médio, uma vez que eles já são adultos e a aquisição do ensino médio, conforme explicitado pelos próprios alunos na análise apresentada na seção 5.0, proporcionaria a eles, a certificação que buscam para alcançar colocação formal no mercado de trabalho, que na concepção deles, é essencial para garantir cidadania, sendo que o ENEM representa, nesse contexto, a possibilidade de ingresso em ensino profissionalizante, assim como de continuação dos estudos, por meio de ingresso em uma universidade, ainda que não seja federal, uma vez que a nota que o aluno recebe no exame nacional também se destina a conquistar bolsa para custear estudo superior em instituições privadas.

5.7. Considerações parciais

As descobertas originadas das análises apresentadas possibilitaram-nos aprofundar a compreensão das estratégias pedagógicas para que possamos responder os objetivos específicos de pesquisa, o que faremos, mais especificamente, nas considerações finais.

Este capítulo tem como função central evidenciar a concepção de cidadania dos alunos em situação de rua e as ações pedagógicas nas aulas de língua portuguesa que se voltam ao exercício de cidadania no contexto desses estudantes em ação de vulnerabilidade social.

Observamos que as práticas docentes são significativas para promover o protagonismo social dos discentes, principalmente, pela ênfase na leitura, na compreensão e na produção textuais, uma vez que, segundo as observações de Soares (2008a, p. 58), a posse e a utilização,

em plenitude, da leitura e da escrita apenas a certas classes e categorias sociais têm sido *armas para o exercício do poder, para legitimação da dominação econômica, social e cultural, instrumentos de discriminação e exclusão.*

Para a autora (*Ibidem*), a ideologia hegemônica das *sociedades grafocêntricas* só permite *participação econômica, política, social e cultural plena* com o domínio da língua escrita, pois não é possível participar dos *bens simbólicos* sem ter acesso à *leitura como bem cultural*, e resume seu pensamento com a afirmação de que *em sociedades grafocêntricas*, como a brasileira, não há *possibilidade de cidadania* sem que todos tenham livre circulação a práticas de leitura e de escrita, tanto para exercício funcional essencial à *vida social política e profissional*, quanto para utilização cultural, indispensável *ao prazer e ao lazer.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Sociolinguística Interacional fundamentou a análise dos dados gerados no processo interacional que permeou a compreensão das estratégias de construção da cidadania na Escola dos Meninos e Meninas do Parque, auxiliando-nos a perceber a representação do que é ser cidadão para os participantes desta pesquisa.

No capítulo 1, que configura o principal capítulo teórico desta tese, traçamos o percurso teórico a partir do diálogo entre a Sociolinguística Interacional e a Análise de Discurso Crítica, uma vez que o uso interativo da língua consiste em papéis ativos dos interlocutores, destacando-se, nesse processo, o caráter performativo da linguagem, o que pode refletir em abuso de poder, de transformação ou perpetuação de desigualdades sociais. Para revelar essa integração teórica, recorreremos às contribuições de Gumperz (1982, 1982a), Bortoloni-Ricardo (2005), Van Dijk (2008), Travaglia (2008), e Armengaud ([1942] 2006).

Na continuidade do citado capítulo para melhor situar o tópico desta investigação, a saber, se e como a construção de cidadania ocorria na Escola dos Alunos e Alunas do Parque a partir das práticas interacionais entre o professor de português e os estudantes em situação de rua, recorreremos aos ensinamentos de Althusser (1974) e Gramsci (1999) para refletir sobre o papel ideológico da escola na manutenção ou na transformação social.

Na sequência, invocamos Mattos e Silva (2004), Bourdieu (2007), Foucault ([1987] 1999), Kant (1996) e Amossy (2017) para fundamentar poder hierárquico e poder disciplinar. O primeiro, para salientar que a escola, pelo normativismo de suas práticas, pode ser fonte de legitimação das *elites simbólicas*, menosprezando a norma popular do aluno e reforçando o privilégio social gerado pela distribuição desigual de bens culturais. Já o segundo, auxiliou a reflexão de como o poder das normas constitui como recurso escolar moldar os sujeitos às práticas sociais.

Prosseguimos com resenhas acadêmicas referentes dos estudos de Armengaud ([1942] 2006) e de Wittgenstein (1999) para apresentar aos leitores o caráter pragmático da nossa pesquisa e, por fim, chegamos ao modelo afetivo-cognitivo, embasadas pela orientação teórica da proximidade e do envolvimento entre os interagentes, Gumperz (1982) e Tannen (1989), bem como dos atos de polidez para preservação da harmonia das interações entre os colaboradores desta pesquisa, Goffman (1967, 2006, 2009) e Brown Levinson (1987). Ainda objetivando enfatizar a importância da afetividade para trabalho pedagógico da EMMP, utilizamos os conhecimentos de Vigotsky ([1947]2002, 2007) e Urbano (1999).

Todo percurso teórico auxiliou as análises dos dados gerados para revelar que a

construção de ensino e de aprendizagem de português, na Escola dos Meninos e Meninas do Parque, pautam-se pelo que conceituamos como **práticas democráticas de negociação**, uma vez que as atividades pedagógicas realizadas em sala de aula não partiam de imposição docente, mas do que apresentamos como **interações democráticas de ensino**, pois os alunos eram consultados se queriam participar das atividades, o que pensavam e o que esperavam da participação, assim como avaliavam a própria atuação e se tinham gostado ou não das ações realizadas. Ressaltamos também que, nas **interações democráticas de ensino**, os alunos tinham suas vivências valorizadas e tomadas como motivação para o diálogo e a produção de textos orais e escritos. A norma linguística dos discentes era respeitada e incentivada, garantindo aos estudantes voz ativa e protagonismo nas atividades propostas, conforme podemos ver, por exemplo, nos excertos referentes à aula 01, nas páginas 169, 172, 174 e 177; nos excertos referentes à aula 10, nas páginas 46 e 167, assim como no excerto referente à entrevista semiestruturada, na página 49.

Assim, foi possível observar que, na Escola dos Meninos e Meninas do Parque, havia construção de educação para a cidadania, visto que às atividades cognitivas, somavam-se os aspectos pessoais, afetivos e emocionais, propiciando também aprendizado de aceitação das diferenças particulares do respeito ao outro, ou seja, educação para a cidadania atingia o sentido de educação permanente e integral, por meio de reflexões constantes das experiências de vida e valorização das vivências estudantis.

Os métodos de pesquisa foram essenciais para revelar a construção conjunta do sentido interativo face a face, possibilitando-nos atingir os objetivos e responder a eles, bem como às questões investigativas apresentadas na introdução desta tese; e os excertos analisados, resultado das interações e das nossas reflexõesêmicas, permitiram-nos compreender como os colaboradores representavam, vivenciavam e consolidavam, no contexto investigado, as práticas microssociais do exercício da cidadania.

Assim, retomamos aqui, também, as perguntas de pesquisa e os objetivos planejados para evidenciar como este estudo foi construído.

Questão 1: Há políticas sociais de reintegração e de aprendizagem para formação cidadã diretamente voltadas ao trabalho pedagógico para alunos em situação de rua no Distrito Federal? Como o professor utiliza essas orientações políticas? Essas perguntas associam-se diretamente ao primeiro objetivo de pesquisa: investigar se há e quais são as políticas sociais que estão diretamente voltadas ao trabalho pedagógico para alunos em situação de rua no Distrito Federal com a finalidade de reintegrá-los socialmente.

Dessa forma, para responder a essa questão e ao nosso objetivo, analisamos a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mas enfatizamos a análise do currículo da educação básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, o Projeto Político Pedagógico da EMMP, assim como a entrevista com a professora sobre a importância dessas diretrizes para o seu trabalho pedagógico.

A análise desses documentos revelou-nos que não há, explicitamente, orientações voltadas a alunos em situação de rua, uma vez que a Escola dos Meninos e Meninas do Parque é pioneira no ensino dedicado a esse público estudantil.

Contudo, observamos que os documentos legais destinados à estruturação da educação no País e no Distrito Federal fundamentam-se pela formação voltada ao exercício da cidadania e ao mundo do trabalho, orientando o trabalho da professora.

O *Currículo em Movimento* revelou-se como a principal base de consulta da colaboradora, pois esse currículo orienta que a Educação de Jovens e Adultos – EJA, modalidade de ensino da EMMP, seja pautada pela experiência de vida dos alunos e, nesse aspecto, a docente revelou, no **excerto 16** da entrevista semiestruturada, página 137, que suas práticas pedagógicas se encontram em sintonia com a condução curricular da educação básica no Distrito Federal.

Outros pontos essenciais ao exercício da cidadania e à reintegração social dos alunos na EMMP foram indicados pelas parcerias institucionais com outras secretarias de governo, como a Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda do Distrito Federal-SEDEST, que auxiliava a orientação pedagógica com psicólogos, por exemplo, conforme Projeto Político Pedagógico da escola, páginas 143 e 144; bem como a cooperação do Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua-POP, que auxiliava no pagamento de aluguel para alguns alunos, conforme **excerto 10** da entrevista semiestruturada, página 74; a Associação Casa Santo André que, por meio do programa de governo *Cidade Acolhedora*, garantia diversos auxílios a pessoas em situação de rua, até mesmo empregando aqueles que possuíam condições para o trabalho desenvolvido na associação, ainda que não fosse em caráter de situação permanente, segundo as informações recebidas do colaborador **Gambit** e registradas na página 110.

Dessa maneira, em consonância com a teoria da Sociolinguística Interacional, a análise documental, a observação participante, o grupo focal com os estudantes e a entrevista semiestruturada com a professora revelaram que todas as ações desenvolvidas na escola, bem como a existência de parcerias governamentais, buscavam a reinserção social dos alunos e a

construção da cidadania, que somente se concretizavam pela interação entre os aspectos linguísticos, sociais, políticos e legais.

Questão 2: Que práticas pedagógicas do professor de língua portuguesa são orientadas para reintegração social, bem como contribuem para o acesso e a permanência escolares desses alunos em situação de rua? Essa segunda questão investigativa relaciona-se aos segundo, terceiro e quarto objetivos: analisar as práticas pedagógicas do professor na construção de aprendizagens significativas no exercício de cidadania; investigar de que modo as interações em sala de aula podem contribuir para o acesso e a permanência escolares de alunos em situação de rua. e refletir se a construção compartilhada de conhecimentos voltados à prática de cidadania é significativa para alunos e sociedade.

A análise dos dados gerados discursivamente pelos alunos em grupo focal e pela professora na entrevista semiestruturada revelou que as interações ocorridas na escola e nas práticas pedagógicas das aulas de português contribuíram para o acesso e a permanência dos alunos, respondendo ao nosso terceiro objetivo, pois segundo o colaborador **Thor**, no **excerto 02** do grupo focal, página 131, os estudantes eram carentes, não só de alimentos, mas também de outras coisas, cujo sentido pragmático nos revelou ser o contexto acolhedor; a orientação e as parcerias privadas com o objetivo de comprar artigos destinados a práticas de asseio corporal; a manutenção de projetos denominados aulas-passeio a museus, à feira de livros e à feira de Ciências; a promoção de debates semanais em assembleias, negociando democraticamente as normas escolares; bem como o respeito à variação linguística dos alunos, possibilitando que eles tivessem voz e visibilidade, ou seja, proporcionando, conforme Bortoni-Ricardo (2005), ao menos durante o período escolar, acesso a bens culturais e a oportunidades de refletir e de aprender, o que contribuía para permanência dos alunos na escola, bem como para a construção da cidadania.

Observamos também que a compreensão dos gestores e dos professores para os motivos geradores da frequência inconstante dos alunos às aulas, bem como a adoção de avaliação diária também constituíram estratégias importantes na conclusão das etapas educativas dos estudantes, contribuindo para a permanência escolar dos estudantes.

As aulas voltadas ao Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM revelaram-se como estratégias da docente para estimular e motivar a participação dos alunos nas políticas educacionais criadas pelo governo federal, respondendo ao segundo e quarto objetivos desta tese, uma vez que ao considerar que o ENEM avaliava o ensino ofertado nas escolas públicas e possibilitava aos alunos, como os colaboradores de pesquisa, concluir o ensino médio, visto que

eles não o fizeram na idade prevista, o exame, na percepção dos alunos, era útil para alcançar um emprego formal e para abrir a possibilidade de inserção no ensino superior e em cursos técnicos. Dessa forma, essas estratégias de construir conhecimentos voltados ao ENEM foram, no contexto da EMMP, significativas para os alunos e para a sociedade, visto que o exame nacional tanto apontava o que deveria ser melhorado nas práticas pedagógicas da professora, gerando mudanças positivas para educação, como vimos na reflexão do **excerto 06** da aula 07, página 184, quanto oferecia aos estudantes em situação de vulnerabilidade a oportunidade de sonhar com a graduação, conforme podemos ver no **excerto 11** da aula 07, página 189, o que permitiria maior reinserção social.

Dessa forma, as observações realizadas no contexto educacional de alunos em situação de rua revelaram que as interações que envolveram as ações da professora de língua portuguesa voltaram-se à reintegração social dos alunos e à construção de conhecimentos significativos para o exercício da cidadania, visto que elas evidenciaram que as práticas docentes, em sala de aula, foram centradas na leitura, na compreensão e na produção textuais, respeitando as práticas linguísticas dos alunos e servindo-se da variação por eles utilizada para negociar a participação efetiva dos estudantes nas atividades, conforme apresentamos nos excertos **01 a 09**, da aula 10, sobre o ensino de leitura e compreensão textual.

Questão 3: As interações em sala de aula contribuem para formação de cidadãos responsáveis, críticos e comprometidos com o exercício de direitos e deveres sociais? Quais pistas linguístico-discursivas são sinalizadas pelo professor e pelos alunos para mostrar que a aprendizagem é construída com base nesses valores? Essa última questão investigativa vinculase ao nosso quinto objetivo de pesquisa: identificar, nos eventos interacionais do contexto formal de aula de língua portuguesa, o papel do professor na construção da cidadania para os alunos em situação de rua.

Os dados de pesquisa revelaram que a docente teve papel de mediadora dos conhecimentos e de desenvolvimento de consenso em situações conflituosas como vimos, por exemplo, no **excerto 13** da entrevista semiestruturada, página 98. Outro papel desempenhado pela professora foi o de motivadora tanto da realização das atividades em sala de aula quanto do fortalecimento do protagonismo estudantil na conquista de melhores posições sociais, como vimos nos excertos **10, 11, 12 e 13** da aula 07.

Dessa forma, esta pesquisa revelou que a concretização da educação para a cidadania requer que as práticas pedagógicas sejam voltadas ao desenvolvimento da autoestima dos alunos, da prevalência do respeito mútuo, da solidariedade e da aceitação das diferenças,

atribuindo responsabilidades e promovendo a construção de regras de convivência fundamentadas por valores sociais e ações democráticas na formação de sujeitos autônomos e participativos.

As ações da professora foram voltadas à formação crítica dos estudantes, para que fossem comprometidos com o exercício social da cidadania, uma vez que foram práticas que, nesse contexto de minorias em situação de vulnerabilidade, pautaram-se por interações discursivas que respeitaram as histórias de vida dos estudantes como sujeitos que compõem as transformações históricas e culturais da sociedade, ou seja, as práticas pedagógicas de ensino de língua portuguesa voltaram-se à formação cidadã na medida que se integraram ao currículo em Movimento, assumindo a proposta transdisciplinar não apenas como mais um tema adicional ao ensino, mas mantendo o foco docente em enxergar a sociedade pela perspectiva das minorias, organizando atividades pedagógicas que valorizavam a igualdade de oportunidades, mediando a construção do conhecimento com respeito ao uso linguístico dos estudantes e reconhecendo, nesse uso, o reflexo de questões socioculturais que fundamentavam suas identidades, assim como seu processo de socialização familiar e comunitária.

Assim, embora esteja subjacente ao longo do trabalho, achamos importante registrar que a educação, direcionada à cidadania não pode ser reduzida ao desenvolvimento mecanicista da cognição, distante do exercício de valores éticos, de criticidade, da construção de autonomia e do fortalecimento da identidade dos estudantes, pois a educação para a cidadania não pode se ancorar apenas em vivências cognitivas, precisando incorporar vivências pessoais, afetivas e emocionais, buscando caminhos para ensino e a aprendizagem de aceitação e de respeito ao outro no convívio plural que constitui a sociedade, ou seja, os processos educacionais devem elevar as ações do sujeito no nível da justiça, do respeito às diferenças, da cooperação, da solidariedade e das formas de convivência e de comunicação que estimulem o diálogo e o espírito participativo na vida comunitária, formando cidadãos capazes de exigir o respeito aos seus direitos e aos direitos dos outros, uma vez que a cidadania é muito maior do que um conceito jurídico, pois se compõe de valores sociais e éticos sob a proteção legal e política.

Por fim, almejamos que a complexidade do tema educação/cidadania se estenda a outros contextos de prática educacional, em novas pesquisas que se somem a esta, não como confirmação ou retificação, uma vez que esta investigação é situada e não tem compromisso em construir conceitos que se integrem a outros sujeitos, com trajetórias sociais e históricas diferentes, nem a outros contextos.

Não temos a pretensão de encerrar as questões, mas apenas discuti-las, cooperando, dessa forma, para a compreensão sobre como as práticas de ensino de português na EMMP são voltadas à construção de cidadania e de valores democráticos, visto que cabe à escola e aos seus professores articular o saber com a liberdade pessoal e o incentivo à participação, formando cidadãos conscientes, solidários e intervenientes, contribuindo, assim, com uma cidadania mais efetiva.

As principais contribuições deste trabalho foram revelar como as instituições escolares podem construir formação de cidadania em suas práticas rotineiras do fazer educacional. A pesquisa também apontou o pioneirismo da Escola dos Meninos e Meninas do Parque no atendimento específico a estudantes em situação de rua, bem como indicou a necessidade de que a educação em tempo integral, umas das metas do *Currículo em Movimento*, seja estendida a esse público discente. Além disso, a investigação evidenciou algumas estratégias utilizadas pela professora para que os alunos em situação de rua se sintam acolhidos e se envolvam nas atividades de sala de aula, garantindo maior sucesso de ensino e de aprendizagem que levam à reinserção social, além de acrescentar os conceitos de **práticas democráticas de negociação e interações democráticas de ensino e de aprendizagem** à teoria Sociolinguística Interacional. Contudo, esperamos que futuras pesquisas linguísticas possam salientar outras estratégias pedagógicas que auxiliam a construção de cidadania nas escolas, ampliando, assim, os estudos relacionados à compreensão de como é possível aliar educação e formação de cidadania, materializando os princípios legais básicos destinados à educação nacional.

Assim, esta investigação abordou uma questão da sociedade atual e é pertinente para todos que se interessam por políticas educativas e pelo papel do professor como agente capaz de alterar e de melhorar práticas individuais e coletivas, assim como, de formar, por meio de trocas compartilhadas, cidadãos conscientes de seus direitos e de seus deveres sociais.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença, 1974.
- AMOSSY, R. *Apologia da polêmica*. Tradução Rosalice Botelho. São Paulo: Contexto, 2017.
- ANDRÉ, E. D. A. de. *A etnografia da prática escolar*. 14ª ed. Campinas: Papyrus Editora, 2008.
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARMENGAUD, F. *A pragmática*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, [1942]2006.
- ARROYO, M. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. pp. 35-98.
- ATINKSON, P. Voices in the text: exemplars and the poetics of ethnography. In: *The Ethnography Imagination: textual constructions of reality*. London: Routledge, 1991.
- AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 1997.
- BARROS, D. L. P. de. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: definições e imagens. In: Preti, D. (org). et al. *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999. pp. 35-53.
- BAUER, M. Análise de Conteúdo Clássica: uma revisão. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (orgs.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. pp. 189-217.
- BAUER, M.; AARTS, B. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: Bauer, M. & Gaskell, G. (orgs.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. pp. 39-63.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e Educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. *O professor pesquisador*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 11ª ed. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRANDÃO, C. de O. *Discurso acadêmico: estratégias de variação estilística em situações de aula*. 2005. 161 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

_____. Mídia e ideologia em discursos políticos partidários. In: Carlos Augusto Baptista de Andrade et al. (Orgs.) *Memória, Discurso e Tecnologia*. São Paulo: Terracota Ltda, 2016, v.1, pp. 29-42.

BRANDÃO, L. V. de M. *Uma análise sociodiscursiva do sufixo -inho em materiais didáticos: uma contribuição para a constituição dos sentidos no ensino de português para estrangeiros*. 2010. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 5 de out. de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em: 5 jun. 2017.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acessado em: 15 jun. 2017.

BRIZ, A. El análisis de un texto coloquial. In: BRIZ, A. *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel, 2000. pp. 29-48.

_____. *Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE*. Universidad de Valencia, 2008. Disponível em: <<http://cvc.cervantes.es>>. Acessado em: 10 dez. 2015.

BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. n.º 23. Campinas: Unicamp/IEL, 1994.

CANÊDO, L. B. Aprendendo a votar. In: PINSKY, J.; PINSKY, C.B. (Org.). *História da cidadania*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2014. pp. 517-43.

CARVALHO, J. M. de. *Cidadania no Brasil. O longo caminho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi*. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CASTILHO, A. *A língua falada no ensino de português*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

CHARLOT, B. Educação para a cidadania na época da globalização: moralização do povo ou aspiração de novos valores. In: NEVES, P. S. C (org.). *Educação e cidadania: questões contemporâneas*. São Paulo: Cortez Editora, 2009. pp. 17-36.

CIPRIANI, R. Biografia e Cultura – da religião à política. In: VON SIMON, O. de M. (Org.). *Experimentos com Histórias de Vida*. (Brasil – Itália). São Paulo: Vértice, 1988. pp. 106-176.

LUCA, T. R. de. Direitos sociais no Brasil. In: PINSKY, J.; PINSKY, C.B. (Org.). *História da cidadania*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 469-93.

DEWEY, J. *Vida e educação*. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos*. SEEDF, 2014. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/component/content/article/282-midias/443-curriculoemmovimento.html>>. Acessado em: 25 jun. 2017.

_____. Currículo em Movimento da Educação Básica: *Educação de Jovens e Adultos*. SEEDF, 2014. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/component/content/article/282-midias/443-curriculoemmovimento.html>>. Acessado em: 05 de jul. 2017.

DURANTI, A. *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ERICKSON, F. *Qualitative methods in research in teaching and learning*. V. 2. New York: Macmillan Publishing Company, 1990.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Tradução de Izabel Magalhães *et al.* Brasília: UnB, 2001.

FARACO, C. A. *Norma culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FLICK, U. As narrativas como dados. In: *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2ª ed. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. 20. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FUNARI, P. P. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, J.; PINSKY, C.B. (Org.). *História da cidadania*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2014. pp. 49-79.

GARCEZ, P. M. A fala-em-interação de sala de aula: controle social, reprodução, construção conjunta. In: GUEDES, P. C. (Org.). *Educação linguística e cidadania*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. p. 87-122.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (orgs.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. pp. 64-89

GOFFMAN, E. *Interaction Ritual: essays on face-to-face behavior*. UK: Penguin University Books, 1967.

_____. On Face-Work: An analysis of ritual elements in social interaction. In: Jaworski, A. & Coupland, N. *The Discourse Reader*. 2nd edition. USA: Routledge, 2006.

_____. *A representação do Eu na vida cotidiana*. 16^a ed. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, V. 1, 1999.

GRICE, H. P. Logic and Conversation. In: JAWORSKI, A. & COUPLAND, N. *The Discourse Reader*. 2nd ed. USA: Routledge, [1975] 2006.

GUARINELLO, N. L. Cidades-estado na antiguidade clássica. In: PINSKY, J.; PINSKY, C.B. (Org.). *História da cidadania*. 6^a ed. São Paulo: Contexto, 2014. pp. 29-47.

GUIMARÃES, E. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

GUMPERZ, J. *Language and social identity*. Cambridge University Press, 1982.

_____. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982a.

_____. Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective. In: Schifffrin, D. *et al. The Handbook of Discourse Analysis*. MA: Blackwell, 2003.

HALL, S. *A identidade cultural da pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11^a ed. Rio de Janeiro. Editora DP&A, 2006.

HABERMAS, J. *The theory of communicative action*. Vol 1. Reason and the rationalization of Society. Boston: Beacon Press, 1984

HAMMERSLEY, M; ATKINSON, P. What is ethnography? In: *Ethnography: principles in practice*. 3rd. ed. London and New York: Roughage, 2007.

HARVEY, P. Bilingualism in the Peruvian Andes. In: Cameron, D. et al. (Eds.): *Researching Language: Issues of Power and Method*. London: Routledge, 1992.

HUTCHBY, I.; WOOFFITT, R. *Conversation Analysis: principles, practices, and applications*. USA: Blackwell Publishers Inc., 2001.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B. & HOLMES, J. (Eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972.

ILARI, R. *Introdução à semântica - brincando com a gramática*. 8^a ed. 2^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística 3: fundamentos epistemológicos*. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007

JOHNSTONE, B. Thinking about methodology. In: *Qualitative Methods in Sociolinguistics*. New York: Oxford University Press, 2000.

KANT, I. Sobre a Pedagogia. Tradução de Francisco Fontanella. Piracicaba: Ed. Unimep, 1996

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da Conversação: princípios e métodos*. Tradução de Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.

KOCH, I. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

LEITE, M. Q. *Metalinguagem e discurso: a configuração do purismo brasileiro*. São Paulo: Humanitas, 1999.

LEVINSON, S. C. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. de M. *Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MAGALHÃES, M. C. C. Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professores. In: *Trabalhos em linguística aplicada*. n. 23, p. 71-78. Campinas: Unicamp, 1994. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639222/6818>>. Acessado em: jul. 2015.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007a.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2007b

_____. *Análise da conversação*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: VAL, M da G. C.; MARCUSCHI, B. (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008a.

MATTOS, C.L.G. de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, C.L.G.; CASTRO, P.A. (orgs.). *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp.49-83. Disponível em:<<https://static.scielo.org/scielobooks/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902.pdf>>. Acessado em: 14 mar. 2015.

MATTOS e SILVA, R. V. *O português são dois: novas fronteiras velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MEY, J. L. *Pragmatics: an introduction*. 2nd ed. Oxford: Blackwell, 2001.

MEYERHOFF, M. Communities of Practice. In: CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, P. *et al.* *The Handbook of Language Variation and Change*. Oxford, UK. Blackwell Publishing, 2004.

MOURA, H. M de M. *Significação e contexto: uma introdução a questões de semântica e pragmática*. 4ª ed. Florianópolis: Insular, 2013.

MURPHY, E.; DINGWALL, R. The ethics of Ethnography. In: *Handbook of ethnography*. London: Age Publications, 2007.

MYERS, G. Análise da conversação e da fala. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (orgs.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11ª. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. pp. 271-292.

NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso da língua portuguesa*. 3ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

ODALIA, N. A liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, J.; PINSKY, C.B. (Org.). *História da cidadania*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2014. pp. 159-69.

PERRENOUD, P. *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Arned, 2005.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Arned, 2000.

_____. *Construir as competências desde a escola*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

POLLNER, M.; EMERSON, R. M. Ethnometodology and Ethnography. In: ATKINSON, P. *et al.* (Eds.). *The Handbook of Ethnography*. Sage: London, 2002.

PPP. Projeto Político Pedagógico da Escola dos Meninos e Meninas do Parque da rede pública do Distrito Federal. Brasília, DF [2015]2016.

PRETI, D. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. In: PRETI, D. (org.). *et. al.* *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMALHO, V; RESENDE, V. de M. Ivan, o andarilho-jardineiro: representação discursiva da situação de rua em um texto de mídia escrita. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidades silenciadas e (in)visíveis: entre a inclusão e a exclusão*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. pp. 83-99.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In: Lopes, L. P. da M. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSA, M. *Marcadores de atenuação*. São Paulo: Contexto, 1992.

SILVERMAN, D. *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. 3ª ed. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SINGER, P. A cidadania para todos. In: PINSKY, J.; PINSKY, C.B. (Org.). *História da cidadania*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 191-263.

SOARES, M. *O livro didático e a escolarização da leitura*. Disponível em: <<http://entrevistasbrasil.blogspot.com.br/2008/10/magda-soares-o-livro-didatico-e.html>>. Acessado em: 14 out. 2015.

_____. *Alfabetização e letramento*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008a.

SOUZA, A. M. *A norma padrão e o professor de português: representações que orientam as práticas pedagógicas*. 2009. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

TANNEN, D. Involvement in discourse. In: *Talking voices: Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. New York: Cambridge University Press, 1989.

_____. *Conversational style: Analysing talk among friends*. New Edition. New York: Oxford University Press: University Press, 2005.

WESTBROOK, R. B. A Pedagogia de Dewey (Esboço da teoria de educação de John Dewey). In: TEIXEIRA, A.; ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. (org.). *Dewey, John*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 12ª. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

URBANO, H. A expressividade na língua falada de pessoas cultas. In: Preti, D. (org). et al. *O discurso oral culto*. 2 ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999. pp. 115-139

_____. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. (org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999. pp. 81-102.

VAL, M da G. C.; CASTANHEIRA, M. L. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa (de 1ª a 4ª série). In: VAL, M da G. C.; MARCUSCHI, B. (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008a. p. 147-184

VAN DIJK, T. A. Introdução. In: VAN DIJK, T. A. (org.). *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. *Discurso e Poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª ed. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afêche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Pensamento e Linguagem*. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores, [1947]2002. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>.

WATSON-GECEO, K. A. Classroom Ethnography. In: HORNBERGER, N. H. & CORSON, D. (Eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. v.8. Research Methods in Language and Education, 1998.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1999.

ANEXO I

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS / UNIVERSIDADE
DE BRASÍLIA / CAMPUS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação para cidadania: práticas interacionais entre professor e alunos em situação de rua

Pesquisador: Adriane Mendes de Souza

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 43848015.5.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.083.154

Data da Relatoria: 29/05/2015

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa de doutorado, partindo do pressuposto de que o ensino público pode transformar vidas através de construção contínua de ações para cidadania, compartilhadas entre docentes e discentes, buscando a interpretação das interações entre professor de língua portuguesa e alunos em situação de rua com o objetivo de revelar as ações pedagógicas voltadas à reintegração social e à construção de conhecimentos voltados a práticas cidadãs. Pretende-se contribuir para as práticas pedagógicas no âmbito da educação para a cidadania, no contexto de alunos em situação de rua, e gerar reflexões para o profissional que possui, acrescida a suas funções, a responsabilidade de formar futuros cidadãos. A pesquisa terá como fundamento o quadro teórico da Sociolinguística Interacional e incluirá contribuições da Pragmática, da Sociologia, da Análise de Discurso Crítica e da História. Utilizará os recursos metodológicos da Etnografia Crítica, da Etnomedologia e da Análise da Conversação aplicada a contextos institucionais. Trata-se de investigação que aborda problemática da sociedade atual e é pertinente para todos que se interessam por políticas educativas e pelo papel do professor como agente capaz de alterar e de melhorar práticas individuais e coletivas, assim como, de formar, por meio de trocas compartilhadas, cidadãos conscientes de direitos e de deveres sociais.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITARIO DARCY RIBEIRO - ICC 2 ALA NORTE 2 MEZANINO 2 SALA B1 2 606 (MINHOÇÃO)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3307-2760 **E-mail:** ihd@unb.br

Continuação do Parecer: 1.083.154

Objetivo da Pesquisa:

Investigar se e como o processo interacional entre professor de língua portuguesa e alunos em situação de rua favorece ações pedagógicas voltadas à reintegração social e à construção de conhecimentos voltados a práticas cidadãs.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora não informa possíveis riscos aos participantes, mesmo sendo uma população considerada vulnerável. Em relação aos benefícios, apresenta de forma ampla que a pesquisa poderá apresentar proposta didática reflexiva que beneficie alunos oriundos da situação de rua.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa qualitativa com grande relevância social, prevendo delineamento etnográfico combinado com recursos metodológicos adicionais da Análise da Conversação e da Etnometodologia, aplicados a contextos institucionais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- TCLE: a pesquisadora já havia apresenta novo modelo, atendendo a solicitação do primeiro parecer emitido pelo CEP.

- Apresentou justificativa para não apresentar termo de assentimento, para o caso de participantes menores de idade, em mensagem eletrônica enviada ao CEP-IH cujo texto segue na íntegra:

"Bom dia! Gostaria de agradecer a atenção e a presteza dos esclarecimentos relacionados à submissão do meu projeto de pesquisa e aproveitar para informar que esclareci no anexo "Informações complementares" que entre os colaboradores não há menores e, por isso, não acrescentei o "termo de assentimento para participante menores de idade". A citação de provável participação de menores no projeto, já foi retirada, porque quando o escrevi, imaginava que houvesse a possibilidade de algum menor na instituição, mas ao entrar em contato e negociação de pesquisa com a direção e professora-colaboradora, descobri que, atualmente, o público-alvo que frequenta a escola, nas aulas de Língua Portuguesa, que será o objeto da minha pesquisa, é composto só de maiores.

Grata,

Adriane"

- Apresentou adequadamente Termos de Ciência da Instituição (Escola de Meninos e Meninas do Parque) e da SEDF/EAPE;

- Foi apresentado Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Voz, solicitado como pendência no parecer anterior, já que utilizará videogravação;

Endereço: CAMPUS UNIVERSITARIO DARCY RIBEIRO - ICC 2 ALA NORTE 2 MEZANINO 2 SALA B1 2 606 (MINHOÇÃO)
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3307-2760 E-mail: ihd@unb.br

INSTITUTO DE CIENCIAS
HUMANAS / UNIVERSIDADE
DE BRASÍLIA / CAMPUS



Continuação do Parecer: 1.083.154

- Apresentou o CV Lattes da pesquisadora responsável (exigido), solicitado no parecer anterior;
- Apresentou Folha de Rosto com o carimbo institucional da Coordenadora do PPGL/UnB, solicitado no parecer anterior.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora resolveu as pendências apontadas anteriormente.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

BRASÍLIA, 27 de Maio de 2015

Assinado por:
Livia Barbosa
(Coordenador)

Endereço: CAMPUS UNIVERSITARIO DARCY RIBEIRO - ICC e ALA NORTE e MEZANINO e SALA B1 e 606 (MINHOCÃO)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3307-2760 **E-mail:** ihd@unb.br

APÊNDICE I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Você está sendo convidado(a) para participar, como colaborador(a), da pesquisa **EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA: PRÁTICAS INTERACIONAIS ENTRE PROFESSOR E ALUNOS EM SITUAÇÃO DE RUA**. A seguir são feitos os esclarecimentos e as informações sobre o projeto, no caso de aceitar fazer parte do estudo, leia as informações com atenção e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Você tem toda a liberdade de aceitar ou não e, no caso de recusa, você não sofrerá nenhuma penalidade.

Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Brasília-DF, pelo telefone (61) 3107-1947 ou pelo e-mail cepih@anis.org.br, horário de atendimento de 10:00h às 12:00h e de 13:30h às 15:30h, de segunda à sexta-feira.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título: **EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA: PRÁTICAS INTERACIONAIS ENTRE PROFESSOR E ALUNOS EM SITUAÇÃO DE RUA**. Coordenadora: Adriane Mendes de Souza.

- Telefones para contato: (61) 30363223 e (61) 81293167
- Descrição da pesquisa: O projeto **EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA: PRÁTICAS INTERACIONAIS ENTRE PROFESSOR E ALUNOS EM SITUAÇÃO DE RUA** tem o objetivo de identificar, descrever, colaborar, analisar e refletir sobre **se e como** o processo interacional entre professor de língua portuguesa e alunos em situação de rua favorece a reintegração social e a construção de conhecimentos voltados a práticas cidadãs. Temos a expectativa de que nossas conclusões contribuam para o estudo da Sociolinguística e do aprimoramento das práticas pedagógicas. Os dados serão divulgados na tese de doutorado da pesquisadora no meio acadêmico e, possivelmente, em congressos ou publicações especializadas. O sujeito participará da pesquisa se for de seu interesse e só se identificará nas narrativas gravadas se quiser. Nossa pesquisa prevê uma participação ativa dos sujeitos pesquisados para se obter os resultados.

Assinatura da pesquisadora

Adriane Mendes de Souza

Veja verso

EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA: PRÁTICAS INTERACIONAIS ENTRE PROFESSOR E ALUNOS EM SITUAÇÃO DE RUA.

Coordenadora: Adriane Mendes de Souza.

Eu, _____,

RG nº _____ CPF nº _____

morador em _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo desenvolvido pelo projeto **EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA: PRÁTICAS INTERACIONAIS ENTRE PROFESSOR E ALUNOS EM SITUAÇÃO DE RUA** como colaborador. Para isso autorizo o uso de minhas informações orais e escritas, gravadas ou não em fitas, bem como o uso de minhas imagens, se necessário, para serem estudadas, academicamente, pela pesquisadora aluna do doutorado em Linguística da Universidade de Brasília. Declaro que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa pela própria pesquisadora. No verso desta folha, tomei conhecimento dos objetivos, de como será a coleta e como os dados serão estudados. Compreendo que em nenhum momento, meu nome será divulgado, mantendo sigilo sobre minha imagem pessoal e assegurando minha privacidade. Sei que farei um trabalho de análise reflexiva juntamente com o grupo de pesquisa e a pesquisadora. Estou ciente de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data -

Nome e assinatura do colaborador

APÊNDICE II

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA

Eu, _____ autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado **Educação para cidadania: práticas interacionais entre professor e alunos em situação de rua** sob responsabilidade de Adriane Mendes de Souza, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise da pesquisadora Adriane Mendes de Souza, sendo que não haverá exposição de imagem ou som de voz em congressos e conferências, mas apenas a transcrição de minha fala.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitada acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança em relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de _____