



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**UM CONVITE À CENA NÃO ENSAIADA:
ENQUADRES INTERACIONAIS E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (EJA)**

DIEGO BORGES DE CARVALHO

**Brasília
2017**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

DIEGO BORGES DE CARVALHO

**UM CONVITE À CENA NÃO ENSAIADA:
ENQUADRES INTERACIONAIS E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (EJA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguagem e Sociedade.
Linha de Pesquisa: Língua, Interação Sociocultural e Letramento.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosineide Magalhães de Sousa

DIEGO BORGES DE CARVALHO


**UM CONVITE À CENA NÃO ENSAIADA:
ENQUADRES INTERACIONAIS E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (EJA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.


Área de Concentração: Linguagem e Sociedade.
Linha de Pesquisa: Língua, Interação Sociocultural e Letramento.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosineide Magalhães de Sousa

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Rosineide Magalhães de Sousa
(Orientadora) Presidenta – PPGL/UnB



Prof.^a Dr.^a Veruska Ribeiro Machado
Membro externo – Instituto Federal de Brasília – IFB



Prof.^a Dr.^a Stella Maris Bortoni-Ricardo
Membro interno – PPGL/UnB



Prof.^a Dr.^a Christine Maria Soares de Carvalho
(suplente) – Universidade Católica de Brasília – UCB

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

CC331c Carvalho, Diego Borges de
Um convite à cena não ensaiada: enquadres
interacionais e letramento na Educação de Jovens e
Adultos (EJA) / Diego Borges de Carvalho; orientador
Rosineide Magalhães de Sousa. -- Brasília, 2017.
121 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística) -
Universidade de Brasília, 2017.

1. Estudos de interação . 2. Letramento. 3.
Educação de Jovens e Adultos . I. Sousa, Rosineide
Magalhães de, orient. II. Título.

Para minha mãe, responsável pelos princípios que norteiam minha vida
e meus comportamentos.

Irene no céu

Irene preta

Irene boa.

Irene sempre de bom humor.

Imagino Irene entrando no céu:

— Licença, meu branco!

E São Pedro bonachão:

— Entra, Irene. Você não precisa pedir licença.

(Manoel Bandeira)

“Oh, Santo Deus, fico maravilhado,
Tu és muito mais do que eu possa expressar...”

(Ana Paula Valadão)

O sonho

Sonhe com aquilo que você quer ser,
porque você possui apenas uma vida
e nela só se tem uma chance
de fazer aquilo que quer.

Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.
Dificuldades para fazê-la forte.
Tristeza para fazê-la humana.
E esperança suficiente para fazê-la feliz.

As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas.
Elas sabem fazer o melhor das oportunidades
que aparecem em seus caminhos.

A felicidade aparece para aqueles que choram.
Para aqueles que se machucam
Para aqueles que buscam e tentam sempre.
E para aqueles que reconhecem
a importância das pessoas que passaram por suas vidas.

(Clarice Lispector)

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de muitos ‘enquadres interativos’ nos quais me engajei durante a vida social e acadêmica, e como toda ação, que julgo afirmativa em educação, ele é resultado de um processo coletivo de persistência e colaboração. Ensejei momentos como este desde bem cedo. Parto daqui para outras etapas... Por isso,

Agradeço a Deus, por me amar, por me maravilhar a cada dia... “Por tudo o que tens feito, por tudo o que vais fazer, por tuas promessas e tudo o que és, eu quero te agradecer com todo o meu ser...”. Obrigado, Senhor!

À professora Rosineide Magalhães, minha orientadora, pelo acolhimento, pela paciência, pela generosidade e pela compreensão, desde as incertezas – ainda bem tímidas – no início desta caminhada até a materialização deste relatório de pesquisa. Muito obrigado por fornecer subsídios, de ordem pessoal e profissional, para o meu amadurecimento acadêmico.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB, em especial à professora Cibele Brandão, pelas aulas e pelas discussões acerca de metodologias qualitativas e de Sociolinguística Interacional, pela generosidade e pelo conhecimento que me inspiram e ao professor Guilherme Rios, pela atenção dispensada ao ministrar o curso de extensão em “Letramento, discurso e ensino”.

À banca examinadora, professoras Veruska Machado, Stella Maris Bortoni-Ricardo e Christine Carvalho, pela disponibilidade para leitura da dissertação.

Às professoras Veruska Machado e Stella Maris Bortoni, pelas contribuições na Avaliação do Projeto de Pesquisa, que culminaram no redirecionamento de ações que deixaram mais claras ideias ainda atrofiadas.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, em especial, a Juscelino Sampaio, Jhessyka Bessa, Ana Carolina, Ester, Marlene Rodrigues.

Às minhas irmãs, Inácia e Jucirene, sempre, pela satisfação em minhas conquistas.

À Eliane Sousa, da Capes, pela amizade, pelas oportunidades profissionais, pela torcida e pelos momentos de reflexões a cerca da EJA e de letramento.

Aos dirigentes da Capes: Janaina Carvalho, minha ex-coordenadora, pela liberação das atividades profissionais, e, por isso, pela compreensão do significado desse curso para mim, pela amizade e pelos *insights* intelectuais nos momentos (in)formais de diálogo. Ao Manoel Santana, pela disponibilização do material a cerca da obra de Pierre Bourdieu, além dos

esclarecimentos de questões teóricas da Sociologia e à Idelazil Talhavini, pela generosidade ao anuir minha liberação das atividades profissionais.

À Cátia Martins, pela amizade, pelas oportunidades acadêmicas e profissionais, pelo compromisso com a função social do professor e pelas dicas pré-Mestrado – meu agradecimento, sempre.

À Mara Castilho, pelo apoio, pelo material de metodologias qualitativas e pela condução dos meus primeiros passos acadêmicos, lá na graduação.

À Maria Eleusa Montenegro, líder do grupo de pesquisa “Prática Pedagógica e Formação de Professores” e responsável pela minha inserção no universo da pesquisa científica.

À Dr.^a Marília Bulhões, pela preocupação sempre, pela lembrança e pela torcida.

Um agradecimento especial à Elci Moura, Coordenadora de Programas Especiais da Capes e minha chefe, pela amizade, pela forma generosa, profissional e dedicada com que conduz nossas atividades na CPE.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), não pela bolsa, mas pelo exercício das minhas atividades profissionais, desde dezembro de 2009. Aos colegas e amigos de trabalho, em especial, à Stephanie Brito, pela amizade sincera e companheira.

À Direção do Centro de Ensino Médio 111 do Recanto das Emas, na pessoa do diretor, professor Laércio Franco, pela colaboração ao permitir a realização da pesquisa lá. Às professoras regentes e, principalmente, aos colaboradores da pesquisa, sujeitos de sonhos, que vencem desafios diários no processo de retomada aos estudos e que se motivam constantemente por perspectivas de um futuro melhor. *Tamu* juntos!

Enfim, a todos aqueles que, de maneira direta ou indiretamente, contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui. Muito obrigado!

RESUMO

Este trabalho se insere no domínio dos estudos interacionais e tem o objetivo de analisar como os enquadres interativos (*frames*), propostos no domínio da Linguística, contribuem para os estudos de letramento no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Procuramos estabelecer uma interface entre a Sociolinguística Interacional, a partir dos trabalhos de Gumperz (1998); Goffmann (1998) e Tannen (1998) e os estudos de letramento, com Street (2006; 2012; 2014) e Barton (1994), propondo algumas reflexões de natureza prática e linguística no que tange às habilidades, em língua portuguesa, desenvolvidas no âmbito da EJA. Por meio de observação participante, utilizamos como metodologia a orientação etnográfica da pesquisa qualitativa. Os enquadres, gerados a partir de interação face a face, além de referência teórica, nos serviram como base metodológica. Os dados foram gerados em turmas do 3º segmento da EJA, correspondente ao ensino médio na modalidade regular, em escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. Por meio deles, foi possível perceber que os enquadres nos revelam muitas possibilidades, especialmente, no que se refere às práticas e aos procedimentos de ampliação do letramento escolar dos estudantes. Notamos que se faz necessário o bom aproveitamento de condições pragmáticas de uso da língua, sobretudo por se tratar de contexto menos escolarizado, como o da EJA. O diálogo entre o conhecimento social e o conhecimento novo, trazido a partir do letramento escolarizado, resulta em um papel de completude no desenvolvimento das competências comunicativa e interacional dos alunos. Neste sentido, ficou evidenciando, ainda, a importância do papel que o professor exerce, como a principal referência em sala de aula. No que tange às entrevistas semiestruturadas, foi possível compreender a importância e o valor que os colaboradores atribuem às habilidades letradas, desenvolvidas a partir do processo de escolarização. Para alguns, os conhecimentos produzidos na escola servem para atender necessidades mais subjetivas e pontuais. Para outros, esses conhecimentos são oportunidades de transformar as suas realidades e representam ações de natureza mais social.

Palavras-chave: Sociolinguística Interacional. Letramento. EJA. Pesquisa Etnográfica

ABSTRACT

This dissertation is inserted in the field of interactive studies and has as its objective analyzing how the proposed frames in the field of Linguistics contribute to literacy studies in the context of Youth and Adult Education (YEA). We try to establish an interface between interactional sociolinguistics, based on the works of Gumperz (1998); Goffmann (1998) and Tannen (1998) and the literacy studies, with Street (2006; 2012; 2014) and Barton (1994), proposing some reflections of a practical and linguistic nature concerning skills with the Portuguese language developed under the scope of YAE. By means of a participative observation, we use as methodology the ethnographic orientation of qualitative research. The frames, resulting from face to face interaction, besides being theoretical reference, served as a methodological basis. The data were gathered in groups of the 3rd segment of the YAE, corresponding to the high school of the regular system, in a school part of the public school system of the Federal District. As a result, it was possible to perceive that the frames reveal many possibilities, especially with regard to the practices and procedures for expanding students' literacy in public system schools. It has been noted that it is necessary to make good use of pragmatic conditions for the use of language, overall considering the fact that we are dealing with a less scholarly context, such as the YAE. The dialogue between social knowledge and new knowledge, brought forth by schooling literacy, results in a wholeness role in the development of students' communicative and interactional skills. In this sense, it was also highlighted the importance of the role that the teacher plays, as the main reference in the classroom. Regarding the semi-structured interviews, it was possible to understand the importance and value that the employees attribute to the literate skills, developed as part of the schooling process. For some, knowledge developed at school serves to meet more subjective and specific needs. For others, these knowledge are opportunities to change their realities and it represents actions of a more social nature.

Keywords: Interaction Sociolinguistics. Literacy. YAE. Ethnographic research

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxas de analfabetismo – pessoas de 15 anos ou mais no Brasil.....	27
---	----

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Analfabetismo e Alfabetismo	29
Esquema 2 – Triangulação de dados	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Alfabetismo funcional	30
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cinco conceitos-chave da etnometodologia	40
Quadro 2 – Bases da Sociolinguística Interacional	44
Quadro 3 – Quadro metodológico para análise de estratégias da comunicação	48
Quadro 4 – Esferas de atividade social ou circulação dos discursos.....	58
Quadro 5 – Tipologia das estratégias de entrevistas	68
Quadro 6 – Perfil sociolinguístico dos colaboradores	81

LISTA DE SIGLAS / ABREVIATURAS

AC	Análise da Conversação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEM	Centro de Ensino Médio
CNE	Conselho Nacional de Educação
Codeplan	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFB	Instituto Federal de Brasília
Inaf	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
Mova	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
OP	Observador Participante
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SI	Sociolinguística Interacional
UFG	Universidade Federal do Goiás
UnB	Universidade de Brasília

NORMAS DE TRANSCRIÇÃO¹

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
↑	(seta para cima)	mais agudo
↓	(seta para baixo)	mais grave
palav-	(hífen)	marca de corte abrupto
Pala::vra	(dois pontos)	prolongamento de som (maior duração)
pal<u>av</u>ra	(sublinhado)	sílaba ou palavra enfatizada
PALAVRA	(maiúsculas)	intensidade maior (“volume” alto)
°palavra°	(sinais de graus)	intensidade menor (“volume” baixo)
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
hh	(série de h’s)	aspiração ou riso
.h	(h’s precedidos de ponto)	inspiração audível
=	(sinais de igual)	elocuições contínuas, sem intervalo
[]	(colchetes)	início e fim de falas simultâneas/sobrepostas
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	micropausa de até 2/10 de segundo
()	(parênteses vazios)	fala que não pode ser transcrita
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
((olha para baixo))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal

Fonte: GARCEZ, BULLA e LODER, 2014

¹ Adotamos como convenções para transcrição dos dados orais o quadro apresentado em Garcez *et al*, 2014. Deixaremos em formato de quadro, porque assim está no texto original dos autores. Entendemos, todavia, que as normas de transcrição variam a depender da referência que se segue e, por isso, o mais adequado, neste caso, seria o formato de tabela.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Capítulo 1	19
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	19
1.1 Sobre a Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos	19
1.2 Discutindo o analfabetismo entre jovens e adultos	27
1.3 Educação de adultos no Distrito Federal	28
<i>1.3.1 Recanto das Emas –Região Administrativa XV do DF</i>	32
Capítulo 2	35
BASE TEÓRICA: SOCIOLINGUÍSTICA E LETRAMENTO	35
2.1 Sociolinguística: língua e contexto social alinhados	35
2.2 A Sociolinguística Interacional	37
<i>2.2.1 Interacionismo simbólico</i>	38
<i>2.2.2 Etnometodologia</i>	40
<i>2.2.3 Análise da conversação</i>	42
<i>2.4.4 Etnografia da comunicação</i>	44
2.3 Enquadres de interação	45
<i>2.3.1 Footing</i>	47
2.4 Pistas de contextualização	48
2.5 Sociolinguística Educacional	50
2.6 Capital Simbólico	51
2.7 Letramento: um panorama geral	53
<i>2.7.1 Dois modelos para o letramento: o autônomo e o ideológico</i>	57
<i>2.7.2 Múltiplos letramentos</i>	58
<i>2.7.3 Letramento e Educação de Jovens e Adultos: demanda prática</i>	60
Capítulo 3	61
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	61
3.1 A pesquisa qualitativa	61
<i>3.1.1 O pesquisador</i>	64
3.2 Etnografia	65
<i>3.2.1 A etnografia educacional</i>	66
3.3 Instrumentos de geração dos dados	67
<i>3.3.1 Entrevista</i>	68
<i>3.3.2 Observação participante</i>	70
<i>3.3.3 Dois auxiliares: diário de campo e gravador de áudio</i>	71
3.4 Constituição do corpus	72
Capítulo 4	74
GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	74
4.1 Um convite à cena não ensaiada: enquadres de interação na EJA	74
<i>4.1.1 Enquadre 1: aula de Língua Portuguesa – 12/04/2016</i>	75
<i>4.1.2 Enquadre 2: aula de Língua Portuguesa – 26/04/2016</i>	77
<i>4.1.3 Enquadre 3: aula de Língua Portuguesa – 26/09/2016</i>	78

4.2 Um olhar para as entrevistas semiestruturadas	81
4.2.1 <i>O perfil sociolinguístico dos colaboradores de pesquisa</i>	81
4.2.2 <i>Práticas de letramento no trabalho</i>	83
4.2.3 <i>Práticas de letramento na escola</i>	85
4.2.4 <i>A interrupção dos estudos</i>	87
4.2.5 <i>Perspectivas a partir da escolarização</i>	89
4.2.6 <i>Do domínio doméstico ao domínio social</i>	91
4.3 Ato final: reflexões gerais	93
4.3 <i>Práticas de letramento em língua portuguesa na EJA: o que há para a inserção social?</i>	93
4.3 <i>Uso dos conhecimentos de leitura e escrita nos domínios sociais</i>	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS: FECHANDO AS CORTINAS	96
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE A	104
APÊNDICE B	106
APÊNDICE C	107
ANEXO	119

INTRODUÇÃO

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.” *Cora Coralina.*

Em um mundo cada dia mais globalizado tecnológico e cientificamente, tendo como consequência uma sociedade igualmente demandante, o acesso a bens e meios tornou-se mais urgente e necessário, o que passou a requerer dos sujeitos sociais conhecimentos variados para responder às exigências contemporâneas, principalmente, no que diz respeito às habilidades desenvolvidas a partir da leitura e da escrita. Nessa linha de raciocínio, não é novidade advogarmos que a sociedade de hoje, mais do que sempre, reconhece o indivíduo a partir daquilo que ele possui e domina. Essa é uma temática histórica, cultural e social que sempre existiu, mas que, devido aos avanços sociais nas últimas décadas, evidencia como nunca, a necessidade de tornar-se parte da identidade do indivíduo.

Nesse sentido, o estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que retorna ao processo de escolarização, tem por objetivo central a conclusão da educação regular tradicional, mas carrega em si motivações particulares diferenciadas, que alimentam desejos, aspirações e sonhos, que em algum momento foram interrompidos ou nem oportunizados. É um público expressivamente heterogêneo e, por isso, constitui uma realidade de desafios tanto pessoal, quanto no âmbito da escola.

A partir de experiência no contexto da EJA, no ano de 2010, foi possível vivenciar distintas realidades em contato em um único ambiente: a sala de aula. Essas realidades revelaram variados contextos de práticas de letramento e motivaram a realização da pesquisa resultante nesta dissertação, posto que a nossa maior inquietude é alimentada pela compreensão de fatores práticos, no âmbito social, que requerem desses estudantes o uso da língua escrita e falada.

Posto isso, à luz dos princípios teóricos da Sociolinguística Interacional, formulamos a seguinte questão de pesquisa, a fim de orientar as discussões as quais nos propomos: “qual o significado simbólico que as habilidades, em língua portuguesa, desenvolvidas a partir do letramento escolar, exercem na vida social do estudante jovem e adulto que procura a EJA como finalidade para a conclusão da educação escolar formal?” Essa questão norteou o objetivo geral, que buscava investigar e analisar, a partir dos enquadres interativos, o significado simbólico do letramento escolar para o estudante da Educação de Jovens e Adultos.

Com esse ponto principal construído e tendo ele como elemento basilar, elencamos os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar o perfil sociolinguístico dos colaboradores da pesquisa.
2. Identificar quais práticas de letramento escolar, em língua portuguesa, contribuem para a inserção social do estudante jovem e adulto.
3. Examinar de que modo o estudante da EJA utiliza os conhecimentos de leitura e escrita nos domínios sociais.

Visando orientar as respostas a esses objetivos específicos, estabelecemos algumas perguntas de investigação, que apresentamos na sequência:

- qual o perfil sociolinguístico dos colaboradores de pesquisa?
- o ensino de língua portuguesa na EJA contribui, em que medida, para o desenvolvimento do letramento escolar dos alunos?
- quais práticas de letramento são identificadas nos contextos sociais de circulação do estudante da EJA?

Deste modo, fazendo uso de analogia lançada em uma aula da disciplina de Letramento como Prática Social, no âmbito do PPGL/UnB, quando o professor comparou o relatório de pesquisa a uma escola de samba, pontuando os quesitos das agremiações como as partes do relatório, fazemos no Capítulo 1, destinado a tratar da Educação de Jovens e Adultos, uma breve apresentação da EJA, apontando aspectos históricos e atuais, e abordando, inclusive, questões voltadas ao analfabetismo. Fazemos isso, pois pensamos neste Capítulo como uma espécie de Abre-Alas, para que o leitor possa se familiarizar e compreender do que estaremos tratando na dissertação.

No Capítulo 2, intitulado de “Base teórica: sociolinguística e letramento”, apresentamos as teorias que fundamentaram a análise linguístico-social. Para iniciá-lo tratamos primeiro da sociolinguística interacional, trazendo as bases sociológicas e antropológicas que influenciaram seu surgimento, no início da década de 1980. Depois, expomos um panorama geral do letramento, seguido da concepção teórica de termos importantes, cunhados, principalmente, por Street e Barton. Finalizamos este capítulo tratando de questões aplicadas e de experiências de letramento no âmbito da EJA. Essas seriam as alegorias e os adereços.

No capítulo 3, desenhamos o percurso metodológico da pesquisa. Pensando na analogia inicialmente apresentada, a metodologia se configura como a bateria da escola de samba; ou seja, o coração do trabalho. Aqui, trazemos a fundamentação da abordagem

qualitativa das pesquisas sociais, tratamos de etnografia no âmbito social e no âmbito escolar, passamos pelos instrumentos de geração de dados e finalizamos o capítulo com a construção do *corpus* de pesquisa.

O 4º e último capítulo destina-se à análise de dados. Ele está organizado em duas partes: na primeira, apresentamos os enquadres de interação, gerados em sala de aula, e a análise deles. Na segunda parte, sistematizamos as entrevistas semiestruturadas a partir de alguns critérios de análise eleitos com base nos objetivos estabelecidos. Na última parte fazemos as considerações finais da dissertação.

Esperamos, assim, com este trabalho, contribuir para as reflexões práticas concernentes ao processo de ensino de língua portuguesa no âmbito da EJA, especialmente, com relação às práticas que podem propiciar a inserção desse público na cultura letrada. Conhecer a perspectiva simbólica, a partir da apropriação de habilidades letradas, por parte dos estudantes, pode favorecer a compreensão dos interesses subjetivos que os motivaram a retomar ao processo educativo escolar e, conseqüentemente, oferecer subsídios para o repensar das ações em sala de aula.

Capítulo 1

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. (Paulo Freire, 1996)

Um breve mergulho pela revisão da literatura acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) mostra-nos que essa modalidade do ensino já faz parte do contexto social há bastante tempo. É possível datar o seu marco introdutório, a se pensar em uma perspectiva de ordem histórica, nos anos de 1500, quando da chegada dos portugueses no Brasil, e do consequente processo de colonização. Como herança desse período, a EJA durante muito tempo assumiu como finalidade precípua a de ensinar a ler e escrever, restringindo-se, apenas, ao domínio do código escrito e numérico – resultado do processo de alfabetização. Todavia, em virtude dos avanços globais e das demandas sociais cada dia mais exigentes do mundo moderno, foi necessário um olhar mais minucioso sobre essa modalidade do ensino.

Este capítulo é destinado à Educação de Jovens e Adultos. Nele, apresentaremos um breve histórico da EJA, contemplando aspectos históricos, sociais e políticos que foram importantes para a sua consolidação no cenário nacional. Partiremos de uma exposição nacional afunilando para o contexto dela no âmbito do Distrito Federal.

1.1 Sobre a Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos

No entendimento atual e, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, a Educação de Jovens e Adultos é destinada aos cidadãos que não tiveram a oportunidade de concluir a educação formal na idade recomendada. Se pensada em um paradigma histórico, é necessário reportar-se ao período de colonização do Brasil, nos anos de 1500. Lá, começamos a compreender como se deu origem do sistema educacional no Brasil.

No período da colonização, as primeiras manifestações educacionais eram designadas aos jesuítas. Cabia à igreja, que naquela época possui boa relação com o Estado, a função de catequizar os índios que habitavam o Brasil. Segundo Hilsdorf (2003), a atuação dos jesuítas

no território nacional pode ser compreendida em dois diferentes momentos, batizados de “período heroico” e de “período de consolidação”.

O primeiro abrange a fase de catequização, isto é, o ensinamento da doutrina cristã católica, realizada a partir do contato e do convencimento dos índios. Os portugueses utilizavam de mímicas e de presentes para se aproximarem dos chefes das tribos e assim manterem contato com as comunidades indígenas. A interação neste momento se dava, principalmente, por meio de intérpretes mamelucos. O objetivo deste período centrava na unificação das culturas espiritual e escolar.

Houve, nesse momento, grande resistência por parte dos índios. Os jesuítas, então, inverteram as ações: primeiro foram atrás de suprir a cultura indígena, para depois ensinar a doutrina cristã. O que resultou como consequência disso foi a fuga de tribos inteiras para outras localidades, como forma de escapar dos jesuítas e dos colonos. Esse período compreendeu os anos entre 1549 e 1570. (HILSDORF, 2003).

O segundo momento nasce, então, a partir dessas malsucedidas tentativas de imposição da cultura europeia aos índios. Batizado de “período de colonização”, esse momento se voltou ao ensino para os filhos dos colonos portugueses. Os jesuítas fundaram colégios que atendiam gratuitamente os meninos da Coroa portuguesa em troca de benefícios que possibilitavam o sustento das ações missionárias. A partir daqui os jesuítas passaram a recusar o ingresso de alunos mestiços, mamelucos e índios em seus colégios, alegando que o propósito do ensino era formar os padres da Companhia. (HILSDORF, 2003).

Esse período vigorou até 1759, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil e o ensino passou a ser responsabilidade do Império. Segundo Strelhow (2010)

“... a educação de adultos, ‘a partir de 1759’ entra em colapso. A identidade da educação brasileira foi sendo marcada então, pelo elitismo que restringia a educação às classes mais abastadas. As aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), ênfase da política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se assim as populações negras e indígenas. Dessa forma, a história da educação brasileira foi sendo demarcada por uma situação peculiar que era o conhecimento formal monopolizado pelas classes dominantes.” (STRELHOW, 2010, p. 51)

A promoção do Marquês de Pombal ao cargo de Secretário de Estado da Coroa Portuguesa marcou uma ruptura com os jesuítas, tanto em Portugal quanto nas colônias. Preocupados com a ascensão dos interesses econômicos da Coroa, a partir de Pombal, o controle da educação passou a ser um encargo do Estado. Esse período foi marcado por grande reforma no sistema de ensino, resultado da ruptura como o modelo de educação dos jesuítas.

Segundo Maciel (2006), as propostas de Pombal para o ensino eram inspiradas nos pensamentos dos Iluministas do século XVIII. Esses ideais concebiam o homem como um sujeito que se formava por intermédio da educação. Esse autor reconhece a importância do ensino jesuíta, mas destaca que ele não mais atendia às necessidades modernas que se implantavam a partir daquele momento. Ele alerta, ainda, que a intenção de Pombal, ao romper com os jesuítas, e implantar novos métodos no sistema educacional, era colocá-lo a serviço dos interesses políticos do Estado. As ações implantadas por Pombal perduraram até o início do século XIX, quando D. João e a família Real desembarcam no Brasil.

A primeira Constituição Brasileira, promulgada em 1824, ao tratar dos direitos civis e políticos dos cidadãos, institui, no Art. 179, que a instrução primária deveria ser gratuita para todos. Strelhow (2010) destaca que, no período do Império, houve o propósito de universalizar a educação, mas que essa tentativa não se concretizou na prática:

Havia uma grande discussão em todo o Império de como inserir as chamadas camadas inferiores (homens e mulheres pobres livres, negros e negras, escravos, livres e libertos) nos processos de formação formais. E a partir do Ato Constitucional de 1834, ficou sob a responsabilidade das províncias a instrução primária e secundária de todas as pessoas, mas que foi designada especialmente para jovens e adultos. É importante ressaltar que a educação de jovens e adultos era carregada de um princípio missionário e caridoso. O letramento destas pessoas era um ato de caridade das pessoas letradas às pessoas perigosas e degeneradas (STRELHOW, 2010, p. 51).

Essa Constituição revelava os interesses do Império, implantado no Brasil a partir da vinda da família real portuguesa, no início do Século XIX. Paiva (1985) chama a atenção para o fato de a vinda da família real ter modificado o cenário da educação brasileira. Segundo ela, foi necessária a organização do ensino para atender à demanda educacional da aristocracia portuguesa. Essas alterações atingiram, sobretudo, o ensino em nível superior, com a criação de cursos de Medicina, Economia, Agricultura, etc.

Paiva (1985) registra, ainda, que durante a década de 70 do século XIX foram criadas escolas noturnas para atender à educação de adultos. Todavia, destaca ela, as escolas não sobreviveram muito tempo, tendo em vista que os estabelecimentos de ensino não cumpriam o seu papel; haviam sido criadas apenas como forma de cumprir protocolo.

Em síntese, durante o Império, não houve avanços que gerassem repercussão histórica, no que diz respeito ao sistema educacional primário brasileiro. Pelo contrário, aumentou-se mais ainda a sectarização das pessoas não escolarizadas. Os analfabetos passaram a ser vistos como sujeitos dependentes no âmbito social, e, a partir das eleições diretas, houve restrição ao

voto deles. Em relação à educação primária, ela era exclusividade da elite. Quem podia, recebi-a em suas casas, como ensino privado.

Posto isso, avançamos para 1921 – já num contexto republicano –, ano em que ocorreu no Rio de Janeiro, a Conferência Interestadual de Ensino Primário. Essa conferência denunciava que cerca de 90% das crianças do país estavam privadas do ensino, o que gerou preocupação e alimentou debates no curso de sua realização. O principal resultado das discussões que culminaram na conferência foi a proposta de difusão do ensino com vistas à nacionalização das escolas primárias.

Destacamos, a partir desse momento histórico da educação brasileira, o pouco espaço atribuído à instrução da pessoa jovem e adulta não escolarizada, naquele momento. Os documentos dos anais das discussões desse congresso, no que se refere ao projeto de resolução referente ao ensino primário, registram que:

O esforço principal da educação primária será dirigido no sentido das escolas destinadas às crianças de 7 a 12 anos: os Estados e os municípios poderão abrir, no entanto, sem prejuízo da rede escolar normal, cursos ou postos de ensino para adolescentes e adultos com variável duração de estudo. (BRASIL.MEC, 1946, p. 51).

É possível notar que a educação da pessoa jovem e adulta, apesar de figurar, não era reconhecida pelo Estado, naquele momento. Todavia, é a primeira vez que se registra, oficialmente, menção a ela. Com isso, a partir de 1931, por meio do Convênio Estatístico², onde é incluída a categoria “ensino supletivo”, a educação de jovens e adultos passou a ser tratada de forma desvinculada da educação primária.

Conforme encontramos em Paiva (1985), nos anos de 1930, constatou-se que 55% dos adultos de 18 anos a mais eram analfabetos. A partir dessa década, os sistemas supletivos começaram a ampliar, como resultado do embate educacional entre os que acreditavam solucionar o problema do analfabetismo com a criação de programas específicos em menor prazo e os que advogavam que a solução estaria na ampliação da rede de ensino.

Para agregar a esse momento, nos reportamos à Constituição de 1934, quando ela reconhece a educação como um direito de todos. Nessa década, foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE), cuja uma das atribuições era a de elaborar o Plano Nacional de Educação, instituído somente em 1937. Nesse documento, destaca Cury (2015), o ensino supletivo era proposto como responsabilidade dos poderes públicos e deveria ser ofertado

² Trata-se de convênio entre a União e as unidades políticas da Federação para o desenvolvimento e a uniformização das estatísticas educacionais. Foi normatizado pelo Decreto nº 20.826, de 20 de dezembro de 1931.

tanto aos adultos, que não frequentaram a escola em idade regular, quanto aos indígenas nativos.

Assegura Paiva (1985) que as primeiras iniciativas oficiais de se discutir e efetivamente implementar a educação de adultos, no âmbito nacional, aconteceram no período compreendido entre os anos de 1946, após o processo de redemocratização do Brasil, e 1958. Surgiu, então, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) com o intuito de gerar mão de obra alfabetizada, de atingir a população do campo e de melhorar os índices estatísticos mundiais do analfabetismo no Brasil.

Essa autora chama a atenção para o aspecto político que desencadeou a criação da CEAA. Segundo ela, a educação e, conseqüentemente, o processo de desenvolvimento instrutivo eram importantes para a solidificação do regime democrático que se instalava a partir daquele momento. O adulto analfabeto, nessa época, era marginalizado, sendo considerado um ser com menor capacidade e com poucos direitos sociais assegurados. A Campanha, então, cumpriria sua meta com o lema “educação para a democracia”.

Apesar de ter alcançado um expressivo número de pessoas, obtendo resultados satisfatórios, a Campanha vigorou até meados de 1963, ano em que foi definitivamente extinta. Nos últimos anos de atividades, a CEAA enfrentou muitas dificuldades, como o contingenciamento de recursos e a dificuldade de recrutamento das pessoas analfabetas, que nutriam resistência ou evadiam durante o processo. (PAIVA, 1985).

Desde o início dos anos de 1920, após a Segunda Guerra Mundial, começam no Brasil, iniciativas, ainda bem tímidas, do que se conveniu chamar de educação popular. Isso se deu, de acordo com Brandão (1983), em virtude, sobretudo, das mudanças econômicas e do surgimento de grupos sociais e da criação de partidos políticos de tendências liberais. Reportamo-nos, todavia, para o início dos anos de 1960, quando a atividade em torno da educação popular ganha destaque, a partir de Paulo Freire e do seu método de alfabetização. O método de alfabetização idealizado por Freire gerava resultados satisfatórios. O educador conseguiu a proeza de alfabetizar 300 trabalhadores em 40 dias. O método, então, passou a ganhar apoio do Governo Federal, e no ano de 1963 a meados de 1964 foram realizados cursos de formação de coordenadores nas principais capitais do estado brasileiros.

Brandão (1983) destaca que:

Não houve tempo para passar das primeiras experiências para os trabalhos de amplo fôlego com a alfabetização de adultos. Em fevereiro de 1964, o governo do Estado da Guanabara apreendeu na gráfica milhares de exemplares da cartilha do Movimento de Educação de Base: Viver é Lutar. Logo nos primeiros dias de abril, a Campanha Nacional de Alfabetização, idealizada sob direção de Paulo Freire, pelo

governo deposto, foi denunciada publicamente como “perigosamente subversiva”. Em tempo de baioneta a cartilha que se cale. Aqueles foram anos — cada vez piores, até 1968 — em que por toda a parte educadores eram presos e trabalhos de educação, condenados. (BRANDÃO, 1983, p. 8)

Paulo Freire, então, foi perseguido, preso e depois exilado. Durante 16 anos passou por inúmeros países: Chile, Estados Unidos e depois pela Europa, difundindo seu pensamento e ideias de libertação social. O cenário político do Brasil naquele momento não era favorável às ideias renovadoras de Freire. Em 1964, os militares tomam o poder e instalam no Brasil o período da Ditadura Militar.

Em meados de dezembro de 1967, o governo cria, por meio da Lei nº 5.379, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Junto com essa iniciativa, o poder público baixou vários decretos que visavam subsidiar as ações a serem desenvolvidas a partir da instituição do Mobral, entre elas, a criação de um grupo de trabalho interministerial, com o propósito de levantar recursos destinados à alfabetização e à criação de campanha em prol da erradicação do analfabetismo.

O Mobral, criado durante o período do regime militar no Brasil, tinha como objetivo a alfabetização funcional de jovens e adultos. De acordo com Jannuzzi 1987 *apud* Coleti 2008, o Mobral concebia a educação como investimento, como preparação de mão-de-obra para atender aos interesses do Estado, naquele momento. O método de alfabetização centrava na decomposição de palavras geradoras, que não eram, necessariamente, retiradas do meio em que os alfabetizandos viviam. Essa é a primeira e principal diferença que contraria o método de Freire. (COLETI, 2008).

O Mobral perdurou até o término do regime militar no Brasil, em 1985, e foi a principal ação política em torno da educação da pessoa jovem e adulta durante a ditadura militar. A perspectiva tecnicista do Mobral, de acordo com Coleti (2008), tentava copiar algumas das ações metodológicas de alfabetização de Paulo Freire, todavia sem êxito, visto que esbarrava nas questões políticas, ideológicas e filosóficas, presentes no pensamento daquele educador e ausentes na perspectiva do regime militar.

Paulo Freire retornou ao Brasil somente em 1980, quando o regime militar já perdia forças. Em 1989, já num Estado democrático de direito, Paulo Freire é nomeado Secretário de Educação de São Paulo, na gestão de Luiza Erundina. Nesse período, foi criado o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), naquela cidade, a partir de parceria entre os movimentos sociais que lutavam pela defesa da mulher, pela defesa da alfabetização e pela moradia e a Secretaria de Educação do município. (TORRES, 2007).

É importante lembrar que foi a Constituição Federal de 1988 que fixou a obrigatoriedade de oferta do ensino fundamental para os jovens e adultos que não concluíram os estudos na idade recomendada. Agregada a isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, reserva os Artigos 37 e 38 da seção V, para tratar da EJA. Neles, institui sua finalidade, a gratuidade da oferta de ensino, as idades mínimas para ingresso nos ensinos fundamental e médio e recomenda a articulação da EJA à educação profissional.

No ano de 2000, por meio da Resolução nº 1, de 5 de junho, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Estava previsto, na Resolução, a observação do proposto nos Artigos 35 e 36 da LDB, que estabelece, entre outras coisas, condições para o conhecimento das formas contemporâneas da linguagem, desenvolvimento intelectual, crítico e cidadania, além de formação ética e preparação básica para o trabalho. Este último já dialoga com ações que foram propostas em meados de 2005, com a instituição do Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Antes de tratarmos do Proeja, é importante registrarmos a criação do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), em 2003. Esse programa tinha como objetivo capacitar alfabetizadores e alfabetizar cidadãos com 15 anos ou mais que não sabiam ler ou escrever. O objetivo central das ações do PBA era, portanto, a erradicação do analfabetismo.

Segundo Rummert e Ventura (2007), as ações do PBA não estavam inseridas no eixo da educação básica e, por isso, esse é um dos pontos de crítica ao Programa. Essas autoras questionam o caráter de campanha do PBA, equiparando-o ao fracasso de programas anteriormente desenvolvidos, como o Mobral e o Programa Alfabetização Solidária (PAS)³. Segundo elas, a transferência de recursos públicos para empresas privadas enfraquece a presença direta do Estado na área social, negligenciando o compromisso de consolidação da EJA nos sistemas públicos de ensino.

Entretanto, essas autoras lembram que o diálogo entre especialistas da área de educação de adultos e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

³ O Programa Alfabetização Solidária manifestava como objetivo reduzir os índices de analfabetismo do país, focalizando nos jovens de 12 a 18 anos. Em 1997, priorizava os municípios com taxas de analfabetismo superiores a 55%: os localizados nas regiões norte e nordeste. Em 1999, atingiu os Grandes Centros Urbanos e, em 2002, as regiões Centro-Oeste e Sudeste. Atuava mediante as chamadas “parcerias”: com empresas que custeavam metade dos gastos por aluno (a outra metade era coberta com fundos públicos, advindos do MEC); com universidades, que executavam as ações de alfabetização por meio de coordenadores e alfabetizadores que elas selecionavam e capacitavam; com os municípios, que eram responsáveis por questões operacionais (salas de aula, merenda, convocatórias). Os alfabetizadores eram pessoas do próprio município ou estudantes das universidades que recebiam um curso de capacitação. As aulas estavam organizadas em módulos de seis meses de duração cada um, e os alunos e alfabetizadores apenas podiam participar de um módulo. (BARREYRO, 2010).

(SECAD)⁴, do Ministério da Educação, resultou em esforços para aperfeiçoar o programa. Destaca-se, entre eles, a ampliação do período de alfabetização (de seis para oito meses), o aumento dos recursos para a formação dos alfabetizadores, a implantação de um sistema integrado de monitoramento e avaliação do programa, além de mudanças nos critérios e procedimentos para a distribuição de recursos financeiros. (RUMMERT e VENTURA, 2007).

Em 2007, de acordo com o Ministério da Educação, o programa passou por outra reformulação. As bolsas, pagas aos alfabetizadores, passaram a ser creditadas diretamente nas contas correntes dos bolsistas, pelo MEC. Isso diminuiu a ação das empresas privadas e aumentou a participação do Estado nas políticas públicas em favor da EJA. O fato é que, entre 2003, quando o programa foi criado, e 2012, cerca de 14,7 milhões de jovens e adultos foram atendidos pelo PBA. Com o objetivo de que esses alunos saiam alfabetizados e deem continuidade aos estudos na rede básica de educação, é reconhecível que o PBA cumpre importante papel na busca pela erradicação do analfabetismo do país.

Retomando, então, o propósito de integrar a educação básica da EJA à educação profissional, em 2005, por meio do Decreto nº 5.478, de 24 de junho, – que foi substituído no ano seguinte pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho –, o Governo criou, no âmbito federal, o Proeja, que, entre outras coisas, abrange a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio.

O Proeja nasceu da necessidade de se formar um cidadão capacitado a exercer atividades específicas no domínio profissional. Como todo projeto de caráter promissor, o programa nos anos iniciais foi foco de inúmeras iniciativas de natureza educacional. No âmbito da pós-graduação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do MEC, lançaram o Edital 03/2006, com o objetivo de apoiar projetos que possibilitassem a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-graduados em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos.

Uma das propostas recomendadas por esse edital intitulava-se “O Proeja indicando reconfiguração do campo da Educação de Jovens e Adultos com a qualificação profissional – desafios e possibilidades”. O projeto foi elaborado por João Ferreira de Oliveira, da Universidade Federal do Goiás (UFG), em parceria com os pesquisadores Remi Castioni, Renato Reis e Lúcio Teles, da Universidade de Brasília (UnB). Esses três últimos foram os

⁴ A SECAD, atualmente, atende pelo nome de SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

responsáveis pelo desenvolvimento da pesquisa nessa universidade. (CASTIONI e REIS 2009).

Castioni e Reis (2009) destacam a dificuldade de começar a desenvolver as ações da pesquisa no DF. Primeiro porque o número de matrículas na EJA caía anualmente, e segundo porque havia baixa oferta de educação profissional, à época, sendo que a pouca oferta que existia era atendida por estudantes que já haviam concluído a educação básica. Isso dificultou a seleção das unidades de ensino onde a pesquisa seria realizada. A primeira constatação, portanto, era a de que não havia escolas que ofertasse a EJA, na modalidade integrada à educação profissional.

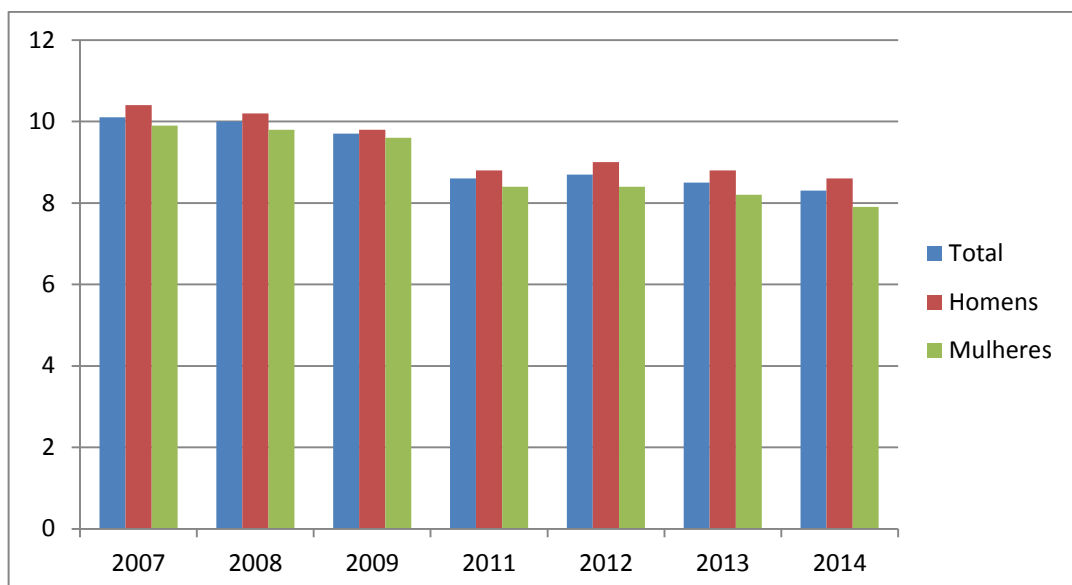
Posto isso, julgamos necessário registrar a instituição da rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação e ampliação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir de 2008. Essa ação governamental representa um passo expressivo no que diz respeito à educação de jovens e adultos. É um dos objetivos primeiros dos Institutos Federais a oferta de educação profissional e técnica para o público da EJA.

O Distrito Federal conta, atualmente, com 10 *campi* do Instituto Federal de Brasília (IFB), distribuídos pelas cidades satélites, sendo que em três deles há oferta de cursos na modalidade do Proeja.

1.2 Discutindo o analfabetismo entre jovens e adultos

Dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2015, demonstram que o Brasil ainda conta com mais de 13 milhões de analfabetos, o que representa 8,7% da população acima de 15 anos de idade. Esse número dá ao Brasil a 8ª posição no ranking mundial de adultos analfabetos, ficando à frente de países como a Indonésia e o Congo. Ribeiro (2007) destaca, todavia, que, no século 20, as taxas de analfabetismo entre os brasileiros com 15 anos ou mais caíram de 65% em 1920 para 13% em 2000. Defende ela que esse decréscimo se deu em virtude da expansão dos sistemas de ensino público, resultando no acesso à educação primária.

Apresentamos, na sequência, um gráfico ilustrativo dos últimos números referentes às taxas de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, divididos por sexo, no Brasil.



Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2007/2014.

Os números revelados pelo IBGE, em 2015, são expressivos. No entanto, demonstram consideráveis avanços no combate ao analfabetismo rudimentar, como já expunha Ribeiro (2007). Partindo para uma perspectiva mais micro, encontramos o estado de Alagoas, com os piores índices de analfabetismo no Brasil: cerca de 22,52% da população, é o que revelam os dados do último censo, divulgados em 2010.

No Distrito Federal, unidade da Federação mais bem colocada no ranking nacional, 3,25% da população é considerada analfabeta na perspectiva rudimentar do termo, conforme o censo de 2010. Isso rendeu ao DF o selo de território livre do analfabetismo – honraria oferecida pelo Ministério da Educação, em 2014.

1.3 Educação de adultos no Distrito Federal

O Distrito Federal é a Unidade Federativa mais bem avaliada nos dados de analfabetismo. No PNAD de 2011, que avaliou o grau de instrução da população, o DF possuía apenas 2% dos sujeitos de 15 anos ou mais em condição de analfabetos. Esses dados são valiosos para a capital federal, que é reconhecida nacionalmente por ter erradicado o analfabetismo. Entendemos, todavia, que essa é uma questão peculiar, visto que anualmente o DF recebe milhares de pessoas, de todas as regiões do país, motivados por crença em condições melhores de vida na capital federal.

É oportuno dizer que o PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – é um instrumento do IBGE, criado em 1967, e que levanta informações sobre características da

população, como sexo, idade, educação, trabalho, entre outras. A pesquisa é realizada com periodicidades específicas a depender dos interesses, sendo a maioria deles obtidos anualmente.

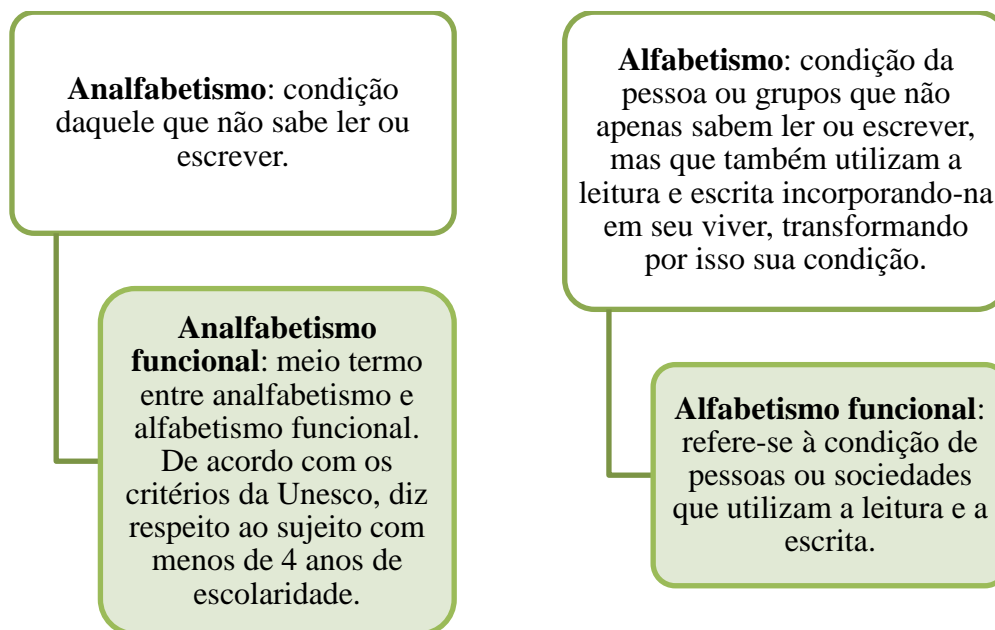
Julgamos necessário, entretanto, destacar os dados referentes ao alfabetismo e a sua concepção funcional. Isso é importante porque essas informações transitam e dialogam com maior proximidade com o nosso objeto de estudo, além de revelarem condições de letramento da população. Antes disso, cabe-nos tratar das concepções de **alfabetismo** e de **alfabetismo funcional**, primeiro.

O termo alfabetismo funcional surgiu na década de 1930, nos Estados Unidos da América, pelos militares, durante a segunda Guerra Mundial, para “indicar a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares”, expandindo-se, posteriormente, como forma de caracterizar a capacidade de ler e escrever em contextos cotidianos. Já o alfabetismo versa sobre a capacidade de não somente ler e escrever, mas também de utilização das habilidades de leitura e escrita nos contextos pragmáticos de uso da língua (RIBEIRO, 1997).

Encontramos em Ribeiro (1997) discussão relevante em torno desse ponto. Ao tratar da questão, a autora lembra que houve mundialmente uma disseminação do termo **analfabetismo funcional**, em função da definição de alfabetização proposta pela Unesco em 1978. Agregado a isso, o órgão definiu alfabetismo funcional como o estágio em que os indivíduos possam inserir-se adequadamente em seu meio, sendo capazes de executar tarefas em que a leitura, a escrita e o cálculo sejam demandados, objetivando o seu próprio desenvolvimento e o de sua comunidade.

Em síntese, essa autora esclarece que a concepção de analfabetismo funcional, em muitos casos, era empregada como “meio termo” para designar os sujeitos que estavam entre a condição de analfabetos e os sujeitos enquadrados na condição de alfabetizados funcionais. Todavia, destaca ela, há outros fenômenos que estão associados ao termo analfabetismo funcional, como, por exemplo, o analfabetismo por regressão, caracterizado por grupos que tenham em algum momento aprendido a ler e escrever e, devido ao não uso dessas habilidades, retornam à condição de analfabetos. (RIBEIRO, 1997).

Com o intuito de clarear as concepções desses conceitos, elaboramos, na sequência, um esquema síntese, com base em Ribeiro (1997 e 2007):



Com vistas a gerar informações que subsidiam a dimensão e o debate em torno de políticas educacionais e de propostas pedagógicas, a Ação Educativa, em parceria com o Instituto Paulo Montenegro, criou em 2001 o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf). Esse instrumento mede as habilidades da população por meio de aplicação de testes, anualmente, a pessoas de faixa etária entre 15 e 64 anos.

Ribeiro (2007) ressalta que o Inaf⁵, diferentemente, de outros estudos internacionais, adota a concepção de analfabetismo, justificando o fato de que esse é um problema que persiste no Brasil. Adverte ela, todavia, que o Indicador trabalha com três níveis de habilidades da população alfabetizada, a constar: o **nível rudimentar**, que pressupõe a localização de informações simples em enunciados de uma só frase; o **nível básico**, caracterizado pela localização de informações em textos curtos ou médios, com a realização de inferências simples e o **nível pleno**, em que o sujeito localiza mais de um item de informação em textos mais longos, compara informações contidas em textos diferentes, estabelece relações (causa/efeito, opinião/fato), etc.

Atualmente, o Inaf opera com dois grandes grupos para identificar o grau de domínio das habilidades em leitura, escrita e matemática da população alvo do levantamento: analfabetos funcionais e funcionalmente alfabetizados. De acordo com o Indicador:

analfabetos funcionais:

⁵ É válido lembrar que o Inaf também mensura habilidades matemáticas. Todavia, suprimimos informações referentes a elas desta seção, tendo em vista que elas não são importantes para o objeto do trabalho.

- **Analfabeto** - Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.);
- **Rudimentar** - Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou um bilhete), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica;

Funcionalmente alfabetizados:

- **Elementar** - As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, resolvem problemas envolvendo operações na ordem dos milhares, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e compreendem gráficos ou tabelas simples, em contextos usuais. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações;
- **Intermediário** – Localizam informações em diversos tipos de texto, resolvem problemas envolvendo percentagem ou proporções ou que requerem critérios de seleção de informações, elaboração e controle de etapas sucessivas para sua solução. As pessoas classificadas nesse nível interpretam e elaboram sínteses de textos diversos e reconhecem figuras de linguagem; no entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto.
- **Proficientes** - Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião. Quanto à matemática, interpretam tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, compreendendo elementos como escala, tendências e projeções. (INAF, 2016)

Abaixo, apresentamos os últimos dados referentes ao alfabetismo funcional da população, no cenário nacional, de acordo com o Inaf de 2015 e divulgados em 2016.

Tabela 1: Analfabetismo funcional

Grupo	%	N ° de respondentes
Analfabeto	4%	88
Rudimentar	23%	457
Elementar	42%	843
Intermediário	23%	453
Proficiente	8%	161
Total	100%	2002
Analfabeto + rudimentar: analfabetos funcionais	27%	545
Elementar, intermediário e proficiente: alfabetizados funcionalmente	73%	1.457

Fonte: Inaf 2015.

Esses números, em âmbito nacional, revelam que apenas 8% da população consultada é capaz de ler e compreender textos mais complexos com proficiência, analisando e relacionando as partes constituintes da tese. Num outro extremo, o Indicador demonstrou que

42% dos cidadãos são classificados como funcionalmente alfabetizados em nível “elementar”. Os sujeitos enquadrados nessa categoria demonstraram limitações quando as ações solicitadas envolviam maiores elementos, etapas e complexidade.

Para começarmos a tratar desse assunto, no âmbito do Distrito Federal, é necessário tomarmos como base pesquisa realizada entre 2006 e 2010 pela Universidade Católica de Brasília e divulgada em novembro de 2012. Nela, os resultados demonstraram que cerca de 50% dos alunos ingressos em cursos superiores no DF são considerados analfabetos funcionais. O estudo revelou, ainda, que os acadêmicos que possuem mais dificuldades são aqueles oriundos do ensino público que ingressam na universidade particular.

Os números revelados por essa pesquisa são preocupantes, também, no que diz respeito ao processo de qualidade da educação no ensino superior e nos levam a conceber as condições do analfabetismo funcional entre os jovens e adultos em processo de escolarização tardia. Não há, na esfera estadual, instrumentos que mensurem essas habilidades, uma vez que os dados revelados pelo Inaf demonstram uma realidade nacional.

Neste sentido, o DF conta com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), vinculada à Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), que obtém informações socioeconômicas da população, divididas por Regiões Administrativas (RA). Na seção seguinte, tratamos desses dados na esfera da RA do Recanto das Emas, *locus* da pesquisa de campo que realizamos.

1.3.1 Recanto das Emas – Região Administrativa XV do DF

O Recanto das Emas é uma das 31 Regiões Administrativas do Distrito Federal, e foi criada em 1993, com o objetivo de atender ao Programa de Assentamento do Governo Federal. A cidade conta, hoje, com uma população de aproximadamente 145.304 habitantes, de acordo com o PDAD 2015, dos quais 51,15% são do sexo feminino e 48,85% do sexo masculino. Os dados de 2015 do PDAD demonstram, ainda, que 50,75% dos moradores do Recanto das Emas nasceram no DF, e que 72,17% declararam naturalidade das Regiões Norte e Nordeste do país.

Ao tratar do nível de instrução, o PDAD identificou que, da população total do Recanto das Emas, 73,03% não estudam. Registraram, ainda, que 38,48% da população possui ensino fundamental incompleto, seguido de 23,03% que tem, apenas, o ensino médio completo. Já analfabetos representam 2,26%.

Dados do Censo Escolar 2016 indicam que 51.005⁶ alunos estão matriculados em cursos da Educação de Jovens e Adultos no DF. Desse número, 2.867 matrículas foram registradas no Recanto das Emas, que conta com sete escolas que oferecem a EJA nos períodos matutino, vespertino e noturno. Entre essas escolas, está o Centro de Ensino Médio 111 do Recanto das Emas, que abriga a EJA no período noturno. Foi nessa escola que realizamos a pesquisa de geração de dados.

Selecionei⁷ o CEM 111 adotando dois importantes critérios: um de ordem mais específica e o outro de natureza um pouco ampla, que abrange uma motivação mais pessoal. O primeiro estrutura-se em torno da transição na escola. Nessa instituição cursei, entre 2005 e 2008, o último ano do ensino fundamental e todo o ensino médio. Engajado em ações de política estudantil (representação de turma, grêmio estudantil, além de participação em projetos escolares), sempre me motivei em buscar questões que pudessem, de algum modo, resultar em reflexões para o espaço escolar em que vivíamos.

Ao ingressar na faculdade de Letras em 2009, pude vivenciar um universo situado em outro extremo no qual estava inserido durante o ensino médio. A universidade, em especial, a universidade particular, dispõe de estrutura e tecnologia de última geração, que permitem o acesso ao que há de mais novo. Fiz uso de tudo o que foi oferecido durante a graduação: iniciação científica – com bolsa institucional –, monitoria, extensão e, ainda, representação estudantil. No quarto período, a partir de um trabalho desenvolvido na disciplina “Pesquisa e Prática Pedagógica”, tive o primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos. A partir daí percebi que poderia contribuir com a EJA, visto que a minha formação, até aquele momento, não contemplava aspectos específicos dos contextos teóricos e práticos da EJA. Excetua-se, claro, o trabalho desenvolvido no quarto período, e, ainda assim, porque essa foi a temática escolhida.

Desse trabalho surgiu a monografia de conclusão do curso, que consistiu em reflexões sobre letramento e gêneros textuais no âmbito da EJA. Pude, no segundo semestre de 2011, a partir de um trabalho de natureza etnográfica, vivenciar o contexto da EJA na prática. Naquele momento, algo que me chamou bastante a atenção e se tornou objeto de inquietude

⁶ Os dados do Censo Escolar apresentam informações referentes às matrículas realizadas na rede pública de ensino do Distrito Federal. Neste caso, excetua-se o número de matrículas realizadas no Instituto Federal de Brasília, por exemplo.

⁷ Nos próximos parágrafos, até o término desta seção, faço uso da 1ª pessoa do singular a fim de apresentar os critérios que me levaram a selecionar a escola, como *locus*, e a realização da pesquisa lá. Faço isso com o propósito de registrar e reafirmar o meu compromisso com uma realidade da qual vivi durante a infância e, posteriormente, no período da escolarização, em Brasília. No CEM 111, cursei o 8º ano do ensino fundamental e todo o ensino médio, entre os anos 2005 e 2008.

foi a heterogeneidade constitutiva dos estudantes. Alguns chegavam à aula atrasados, vindo de seus trabalhos, e traziam na expressão facial o cansaço e a preocupação em justificar o atraso para a professora. Outros chegavam atrasados, timidamente sentavam-se no fundo da sala e ali ficavam até o término da aula. Os mais idosos eram pontuais e, na grande maioria, concentrados e atenciosos.

O segundo fator, que julgo mais amplo para esta dissertação e mais íntimo para mim, diz respeito ao contexto em que fui criado. Nasci em 1990 no município de Curimatá no interior do Piauí em uma família que já tinha 9 irmãos. Sou o caçula e mamãe me pariu com 41 anos. De todos os irmãos, fui o único a chegar ao ensino superior. Exceto as duas irmãs, os outros não chegaram nem ao ensino fundamental completo.

Minha mãe sabia escrever o nome com muita dificuldade, fazia operações matemáticas básicas, mas era de uma sabedoria incrível. Apesar de saber somente escrever o nome, e ainda assim, com dificuldade, ela não admitia a possibilidade de ser chamada ou considerada analfabeta. Isso era o maior argumento que ela utilizava para justificar que não era analfabeta. Por vezes, isso era dito de forma orgulhosa. Para mamãe, analfabeto era aquele que, no lugar do nome, assinava com a digital. Esse, sim, era analfabeto; ela, não. É esse último fator, em especial, que me levou a tratar de questões simbólicas, como posto por Bourdieu, no conceito de *Capital Simbólico*. Trataremos desse conceito no próximo capítulo, destinado à fundamentação teórica.

Capítulo 2

BASE TEÓRICA: SOCIOLINGUÍSTICA E LETRAMENTO

Tenho defendido que diversidade linguística é mais do que uma questão de comportamento. A diversidade linguística funciona como um recurso comunicativo nas interações verbais do dia a dia. *Gumperz, 1984.*

Neste capítulo, trataremos das contribuições teóricas, no âmbito da Sociolinguística e do Letramento como Prática Social, que serviram como suporte para a análise dos dados da dissertação. Nesta primeira parte, ao explorarmos os subsídios teóricos da Sociolinguística, julgamos importante registrar desde o contexto do seu surgimento, passando pela sua perspectiva interacional – onde se insere a presente pesquisa – à Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2014), contexto do qual partimos e chegamos.

A segunda parte é destinada a tratar de Letramento. Introduzimos a seção apresentando a nossa concepção para o termo. Apoiamo-nos nos conceitos teóricos de Street (2006, 2012 e 2014) e finalizamos o capítulo tratando de questões práticas de letramento na EJA, a partir de Reis (2012) e Kleiman (2012).

2.1 Sociolinguística: língua e contexto social alinhados

O componente social, no que diz respeito aos estudos de linguagem, tornou-se parte integrante da linguística a partir do surgimento da sociolinguística, em meados da década de 1960, por meio do trabalho desenvolvido pelo linguista norte-americano, William Labov. Labov é considerado o precursor da sociolinguística e um dos responsáveis por introduzir aspectos sociais para maior compreensão do conceito de língua, até então restrito pela concepção do Estruturalismo de Saussure e do Gerativismo de Chomsky. Estes dois e, teoricamente, as correntes representadas por eles, concebiam a língua como um produto abstrato, não reconhecendo os fatores sociais, pragmáticos e históricos como elementos constitutivos dela.

O modelo estruturalista, por si só, não mais atendia às necessidades e expectativas dos estudos de língua porque não dava conta de tratar a natureza de mudança, inerente a todas as línguas do mundo. Lucchesi (2012) destaca quatro pontos que acentuam a **limitação** da abordagem estrutural da língua, a constar: (i) a mudança não atinge o sistema linguístico, (ii) a

mudança linguística não pode ser observada diretamente, (iii) a rigor, a língua não deveria mudar e (iv) a mudança/variação contraria o funcionamento da língua.

Ao tratar de questões teóricas e conceituais em relação ao componente de estudo da linguística, Camacho (2013) destaca que Saussure ao distinguir a língua, como um produto geral e social, da fala, caracterizada pelo que é particular e individual, projetava a construção de um objeto de estudo delimitado e bem definido para a linguística. Quando esse autor elegeu a língua como o objeto da linguística, ele acreditava na premissa de que a fala não fosse observável e, por ser um produto individual e abstrato, não poderia ser objeto de estudo de uma ciência da linguagem.

De igual modo, Chomsky, representante do modelo Gerativista da língua, em pouco se distanciava das perspectivas adotadas por Saussure quanto ao objeto de estudo da linguística. Todavia, por postular o caráter inatista da língua, Chomsky centrava sua teoria em questões como a competência e o desempenho. Aqui, a “atividade real e concreta da linguagem foi mantida sob o nome de desempenho, e seu enfoque só seria possível a partir do esclarecimento das regras da competência”. (CAMACHO, 2013:41).

Camacho (2013) registra que é a partir de um encontro, organizado pelo linguista, William Bright, na Universidade da Califórnia, em 1964, que a sociolinguística é aportada como um modelo alternativo para os estudos ligados à relação entre linguagem e sociedade. Compunha esse encontro os pesquisadores William Labov, Dell Hymes, John Gumperz, John Fisher, entre outros.

É nesse contexto histórico que está inserido o início dos estudos de Labov, na década de 1960. Uma das primeiras investigações, que resultou na sua dissertação de mestrado, foi realizada na comunidade da ilha de Martha's Vineyard, em Massachusetts, e consistia em analisar a relação entre aspectos sociais e traços linguísticos na variação do inglês dessa região. Para Labov, era impossível compreender o processo de mudança linguística sem considerar, para isso, questões da vida social da comunidade em que a mudança ocorria. (LABOV, [1972] 2008).

Na sua tese de doutorado, esse autor tratou da estratificação do (r), a partir de entrevistas individuais gravadas com trabalhadores de departamentos logísticos da cidade de Nova York. Esse estudo de Labov revelou que a variável linguística (r) era um diferenciador social em todos os níveis de fala naquela cidade. A sua primeira hipótese para esta questão estruturava-se em torno de: “se dois subgrupos quaisquer de falantes nova-iorquinos estão dispostos numa mesma classe de estratificação social, logo estarão dispostos na mesma ordem

por seu uso diferenciador do (r)”. (LABOV, [1972] 2008, p. 65). A Teoria da Variação Linguística, eixo central da perspectiva Variacionista da Sociolinguística, emerge a partir desses dois trabalhos desenvolvidos por Labov.

Neste sentido, Bortoni-Ricardo (2014) assegura-nos que:

Na sua infância, a pesquisa sociolinguística foi motivada pela constatação de que crianças oriundas de grupos linguísticos minoritários apresentavam desempenho escolar muito inferior ao das crianças provenientes de classe média alta. [...] Nesses tempos em que se firmavam as raízes da Sociolinguística, essa ciência voltou-se prioritariamente para a descrição da variação e dos fenômenos em processo de mudança [...] (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 12/13).

Firma-se, então, a primeira perspectiva da Sociolinguística. Batizada de Sociolinguística Variacionista, ou laboviana (como forma de homenagear o seu expoente), essa vertente tinha como propósito principal a observação e descrição de fenômenos de variação e mudança linguística. Os trabalhos em Sociolinguística Variacionista adotam procedimentos metodológicos de natureza quantitativa, como a elaboração de hipóteses linguísticas, para a coleta de dados, e tem grande familiaridade com um processo sistemático que busca analisar a regularidade de variação na língua.

A outra vertente – objeto da Sociolinguística – é a sua orientação Interacional. Os estudos em Sociolinguística Interacional estão inseridos na natureza analítica da microsociolinguística. Essa orientação trata de questões relacionadas a marcadores como as expressões faciais e gestuais e a proxêmica no curso de uma interação. Há, portanto, aqui, uma preocupação com fatores que extrapolam a dimensão social, indo além do que é observado na natureza macrossocial de análise. Deter-nos-emos a essa vertente da Sociolinguística porque aqui está inserido o nosso trabalho.

2.2 A Sociolinguística Interacional

A Sociolinguística Interacional (SI) tem o propósito de descrever e compreender a disposição e organização dos processos comunicativos, partindo do pressuposto de que língua e contexto social não podem ser estudados separadamente. (cf. BORTONI-RICARDO, 2014). Por isso, as pesquisas interacionais em sociolinguística não têm compromissos com generalizações; elas são contextualmente situadas e se valem de recortes micro-etnográficos como constituintes do *corpus* de análise.

É nos estudos desenvolvidos por Gumperz e Goffman, no final da década de 70, início de 80, que os estudos interacionais constroem suas acepções teórica e metodológica. Neste

sentido, a Sociologia, a Antropologia e a Linguística formaram um tripé fundamental, que forneceram as condições científicas para que ela se firmasse, deixando clara a relação entre linguagem e sociedade, que é o seu cenário principal. Nas seções que seguem, trataremos de algumas correntes teóricas que deram origem à Teoria da SI.

2.2.1 Interacionismo simbólico

Ao tratarmos do Interacionismo Simbólico remetemo-nos primeiro ao trabalho desenvolvido pelos intelectuais da Escola de Chicago, no início do Século XX. Lá, está a base fundadora dessa corrente. De acordo com Becker (1996), a principal preocupação dos pesquisadores do Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago – fundadores da Escola –, entre eles, Albion Small, William I. Thomas e Robert Park, estruturava-se em torno dos problemas sociais enfrentados pelas grandes cidades norte-americanas naquela época, como a pobreza e a imigração. É importante registrar, também, que emana dos estudos realizados por esses pesquisadores vertentes como a psicologia social, que segundo Becker (1996) trata da relação entre mente e sociedade; busca compreender como as pessoas agem e se relacionam entre si.

O legado desses pesquisadores do início do século XX é repassado para outras gerações de profissionais, como Blumer, Hughes, Wirth e Redfield, que juntos deram seguimento aos trabalhos desenvolvidos no Departamento de Sociologia da universidade e formaram o que ficou conhecida como a “nova Escola de Chicago”.

É nesse contexto que surge o que Herbert Blumer cunhou como **Interacionismo Simbólico**, que, de acordo com ele, é baseado em três premissas interligadas entre si. A primeira diz respeito à ação dos indivíduos. Aqui, os seres humanos agem em relação ao mundo a partir dos significados que esse mundo oferece. Esses significados compreendem tudo que pode ser observado e compartilhado no convívio social (objetos físicos, família, instituições sociais, sentimentos, valores, ideologias e etc).

A segunda fundamenta-se no pressuposto de que os significados desses elementos são oriundos da interação social que se estabelece com os membros de uma comunidade. A terceira, e última premissa, versa sobre o fato de tais significados serem regidos por um processo interpretativo, que é construído e utilizado na relação que se forma no curso de uma interação. (BLUMER, 1980)

Ainda de acordo como Blumer (1980), essa corrente é fundamentada em uma série de conceitos básicos, ou como os sociólogos preferem chamar, “imagens-raiz”.

Tais imagens-raiz referem-se à e descrevem a natureza dos seguintes problemas: grupos ou sociedade humanas, interação social, o homem como agente, atividade humana e conjugação das linhas de ação. Tomadas em conjunto, tais imagens-raiz representam a maneira pela qual o interacionismo simbólico considera a sociedade e o comportamento humano, constituindo nossa estrutura de estudo e análise. (BLUMER, 1980, p. 123)

Na sequência, como forma de apresentar resumidamente cada um desses conceitos, sistematizamos, a partir de Blumer (1980), cada uma dessas imagens-raiz da qual esse autor trata:

- **Natureza da sociedade humana:** os grupos humanos são constituídos por seres humanos em ação, que estão em um processo contínuo de ajuste das atividades de seus membros. O empenho em agir compreende a infinidade de atividades que os indivíduos desempenham de forma coletiva ou individualmente.
- **Natureza da interação social:** a sociedade é constituída de indivíduos que estão em processo permanente de interação. Crítica ao fato de a tradição sociológica típica atribuir o comportamento social a fatores relacionados à posição social e econômica, a aspectos culturais, a valores, etc. Pelo contrário, a interação social equivale a um processo interativo entre agentes, e não entre fatores a eles atribuídos.
- **Natureza dos objetos:** o mundo social compõe-se de “objetos”⁸, e esses objetos são o produto da interação simbólica. A natureza do objeto compreende o significado subjetivo que ele possui para o indivíduo (os objetos devem ser considerados criações sociais, formados a partir do processo de interpretação na interação). A coexistência grupal humana, para o interacionismo simbólico, traduz-se em um processo no qual a os objetos são criados, confirmados, transformados e desprezados. A vida e os atos do homem são necessariamente alterados conforme as mudanças ocorridas em seu universo de objetos.
- **O ser humano como um organismo agente:** o ser humano é um organismo que não apenas reage a outrem no nível não simbólico, como também lhe fornece indícios e interpreta suas indicações. Por isso, é possível identificar-se, por exemplo, como homem, jovem, estudante, depressivo, nervoso, etc.

⁸ Entende-se por objeto tudo que for passível de ser indicado, evidenciado ou referido (uma nuvem, um fantasma, um livro, uma legislatura, uma doutrina religiosa, um banqueiro, etc.). Os objetos são classificados como: a) objetos físicos – cadeiras, árvores ou bicicletas; b) objetos sociais – estudantes, padres, presidentes, mães e c) objetos abstratos – princípios morais, doutrinas, sentimentos, etc. (BLUMER, 1980)

- **Natureza da ação humana:** o homem depara-se com um mundo onde deve interpretar as ações a fim de agir nele. Deve, também, elaborar e orientar seus atos, ao invés de somente reproduzi-los em respostas aos fatores que os influenciam ou que através deles produzem seus efeitos. Os atos por parte do ser humano consistem na atenção que é dada aos vários elementos que ele observa e também na maneira com a qual os interpretam.

Seguindo esse raciocínio, julgamos importante destacar a concepção de “estrutura social”. O conceito de estrutura ou estrutura social é discutido por Giddens no texto, “A Constituição da Sociedade”, de 1984. Para ele, toda ação é realizada em contextos com regras e normas pré-existentes que orientam o comportamento social. Giddens concentra seu estudo na tentativa de compreender a relação entre agente e agência, ou seja, entre um sujeito que age numa determinada estrutura. A estrutura social, portanto, não é algo estanque e concreto; ela é moldada pela ação do indivíduo e ao mesmo tempo molda as ações dele.

O Interacionismo simbólico pressupõe, portanto, que os seres humanos agem no mundo de acordo com suas experiências e com os sentidos que os elementos sociais têm para eles. Esses sentidos são construídos e aperfeiçoados na interação. Todavia, Blumer (1980), quando desenhou esse quadro teórico para a interação simbólica, defendeu que a constituição das estruturas não exercia influência sobre as ações sociais, atribuindo maior importância à organização dessas ações.

No sentido oposto, Goffman (2001 [1961]), contrariando a posição de Blumer, assegurou-nos que as estruturas influenciavam, sim, as ações sociais; ele “reconhece que o foco está na ordem da interação, mas que não se pode descartar a ordem social, buscando compreender que tipo de relação há em cada caso” (BODART, 2012). Adotando essa posição, Goffman já dava indícios do que posteriormente definiria como **enquadres de interação**. Passaremos a tratar deles, que constituem o objeto de estudo da dissertação, nas seções finais deste capítulo.

2.2.2 *Etnometodologia*

Emerge da Teoria simbólica da interação o conceito de etnometodologia, que pode ser compreendido enquanto teoria, segundo o qual a realidade social é constituída de ações práticas do cotidiano das pessoas. Atribui-se a Arnold Garfinkel (1967), a partir da publicação da obra *Studies in Ethnomethodology*, a definição teórica para esse termo. Nas palavras desse

autor: “eu uso o termo ‘etnometodologia’ para me referir à investigação das propriedades racionais de expressões indexicais⁹ e outras ações práticas como realizações contínuas e contingentes de práticas engenhosas da vida cotidiana.”. (GARFINKEL, 2009 [1967] p. 118). Enquanto orientação metodológica, a etnometodologia trabalha com o entendimento de pesquisa compreensiva, estabelecido em detrimento à concepção de pesquisa explicativa. Ela se aproxima bastante do conceito de etnografia, diferenciando-se pelo fato de que a etnografia debruça sua atenção para a descrição das práticas e dos comportamentos do grupo, enquanto a etnometodologia volta-se para uma análise mais detalhada e profunda dessas ações.

Neste sentido, Coulon (2005, *apud* Bispo e Godoy 2012), define a etnometodologia como “a busca empírica dos métodos empregados pelos indivíduos para dar sentido e, ao mesmo tempo, realizar suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar”, etc. Esses autores, com base em Coulon (2005) e Garfinkel (2006), apresentam um quadro síntese, que reproduzimos abaixo, com os cinco principais conceitos da etnometodologia Garfinkeana.

Quadro 1: Cinco conceitos-chave da etnometodologia

CONCEITO	CONTEÚDO
Prática/Realização	Indica a experiência e a realização da prática dos membros de um grupo em seu contexto cotidiano, ou seja, é preciso compartilhar desse cotidiano e do contexto para que seja possível a compreensão das práticas do grupo.
Indicialidade	Refere-se a todas as circunstâncias que uma palavra carrega em uma situação. Tal termo é adotado da linguística e denota que, ao mesmo tempo, em que uma palavra tem um significado, de algum modo “genérico”, esta mesma palavra possui significação distinta em situações particulares, assim, a sua compreensão, em alguns casos, necessita que as pessoas busquem informações adicionais que vão além do simples entendimento genérico da palavra. Trata-se da linguagem em uso.
Reflexividade	Está relacionada aos “efeitos” das práticas de um grupo, trata-se de um processo em que ocorre uma ação e, ao mesmo tempo, produz uma reação sobre os seus criadores.
Relatabilidade	É como o grupo estudado descreve as atividades práticas a partir das referências de sentido e significado que o próprio grupo possui, pode ser considerada como uma “justificativa” do grupo para determinada atividade e conduta.
Noção de membro	O membro é aquele que compartilha da linguagem de um grupo, induz

⁹ Os indexicais são itens que dependem do contexto de proferimento para estabelecerem seus referentes. Podemos citar os pronomes como ‘eu’, ‘tu’, ‘ele’, advérbios como ‘amanhã’, ‘agora’, ‘ontem’, etc. BASSO, *et al* (2011).

a uma condição de “ser” do e no grupo e não apenas de “estar”.
--

Fonte: Bispo e Godoy (2012)

De grosso modo, sem o propósito de simplificar os estudos de Garfinkel, a etnometodologia pode ser compreendida como uma corrente teórico-metodológica que trata de questões voltadas à compreensão dos comportamentos e das práticas de determinado grupo, a partir de imersão e da convivência no universo desse grupo. Há, portanto, a premissa de que os grupos são constituídos de membros, dotados de identidades que permitem compartilhar a linguagem característica dele. A linguagem, como já foi tratada no conceito de Garfinkel, é pragmática e depende do contexto de uso.

Kerbrat-Orecchioni (2006) orienta que a etnometodologia deve ser compreendida numa perspectiva que busca descrever os métodos (procedimentos, saberes e técnica) que os membros de uma determinada sociedade devem usar para organizar os problemas comunicativos da vida cotidiana. Segundo ela, o procedimento etnometodológico é teoricamente aplicável a todos os campos da atividade social, e é a partir desse princípio que surge, como domínio autônomo de pesquisa, a análise conversacional, para a qual destinamos a próxima seção.

2.2.3 *Análise da conversação*

Maynard e Clayman (2003) asseguram que a Análise da Conversação (AC) é a mais proeminente forma de pesquisa inspirada na etnometodologia. De acordo com esses autores, os analistas da conversa não têm grande intimidade com demandas teóricas, mas buscam sempre fundamentar suas afirmações nas questões observadas no curso interativo.

Philips (1976 [1998]), a partir de Sacks, Jefferson e Schegloff (1973), destaca seis características da conversa, na qual essa autora, antecipadamente, já adverte que não há nenhuma reivindicação de que essas características sejam universais. São estas:

- (1) A troca de falante ocorre repetidamente, ou, no mínimo, uma vez.
- (2) Na grande maioria dos casos, fala um de cada vez.
- (3) Ocorrências de mais de um falante por vez são comuns, mas breves.
- (4) As transições de um turno para o outro sem intervalo ou sobreposição entre eles é comum. Elas constituem, juntamente com as transições caracterizadas por intervalos curtos ou sobreposições breves, a grande maioria das transições...
- (12) Usam-se, é claro, técnicas de atribuição de turno. Um falante em posse da palavra pode escolher o próximo falante (como, por exemplo, quando um falante em posse da palavra dirige uma pergunta a uma outra parte); as partes podem se auto selecionar ao começar a falar.

(13) Empregam-se várias unidades de construção de turno para a produção da fala que ocupa um turno. Os turnos podem ser do tamanho de uma palavra, ou do tamanho de uma frase. (PHILIPS, 1998, p. 18)

Philips (1976 [1998]) destaca que essas características surgem a partir do trabalho desenvolvidos por Sacks, Jefferson e Schegloff, mas que esses autores lidavam exclusivamente como dados oriundos de transcrição de gravações de áudios e que, por isso, questões voltadas ao comportamento do ouvinte não eram apreendidas. Para que isso se desse de maneira proveitosa era necessária a gravação e o posterior exame de filmagens das conversas, por meio da qual seria possível a captação de outras informações de natureza não verbal.

Para este trabalho, não fizemos uso de mecanismos que pudessem filmar as interações em sala de aula. Reconhecemos, neste sentido, a importância de uma câmera filmadora, mas a instalação de um objeto dessa natureza na sala de aula poderia enviesar o comportamento do professor e dos alunos ou até mesmo incomodar e prejudicar o andamento da aula. Como forma de resolver essa situação, tendo em vista que as pistas não verbais constituem sinalizações importantes na interação, lançamos mão do diário de campo. Esse instrumento foi o responsável por registrar as informações que o gravador de áudio não captava e será mais bem tratado no Capítulo 3, destinado à metodologia.

A Análise da Conversação é, pois, um ramo da etnometodologia e tem por objetivo “descrever o desenvolvimento das conversações cotidianas em situação natural” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 22). Essa definição de Kerbrat-Orecchioni, a princípio, já nos leva a compreender que a AC não está preocupada somente em descrever as conversas; mas em descrever o desenvolvimento das conversas, e isso pressupõe que são importantes, para ela, o contexto, a disposição dos interagentes, os papéis que eles desempenham, entre outros fatores no curso da interação.

A partir da AC é possível observar como os interagentes se comportam e se organizam em determinados contextos, a alternância dos turnos de fala, as negociações da interação, além das falhas e das correções na comunicação. Por isso, o contexto é extremamente importante; e segundo Kerbrat-Orecchioni (2006) o seu papel pode ser considerado em relação a dois processos: **produção** e **interpretação**. No nível da produção, o contexto determina as ações e os comportamentos (escolhas discursivas, formas de tratamento, etc.). No nível da interpretação, ele orienta os interagentes na identificação implícita dos discursos.

A análise da conversação, portanto, municia a sociolinguística interacional, uma vez que é dela que a SI toma emprestado os termos técnicos e funcionais para a transcrição de dados das interações.

2.2.4 *Etnografia da comunicação*

Interessado na relação entre o campo da Antropologia e a linguagem, Hymes (1962) cunha a expressão Etnografia da Comunicação, que surge como reação aos conceitos de competência e desempenho, desenvolvidos por Chomsky, na década de 1950. Hymes (1971), quando tratou desse conceito, criticava o fato de a Linguística daquele momento eleger a estrutura como o fim primordial da ciência, negligenciado, assim, a língua em uso.

Foi motivado por essa insatisfação que Hymes, ao contrário de Chomsky, que restringia a concepção de competência e desempenho à capacidade de produzir e de interpretar um número infinito de frases bem formadas, propôs que saber falar ia além disso, pois implicava no domínio das condições de uso adequado das possibilidades linguísticas (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). O conceito de competência comunicativa, defendido por ele, surge a partir dessa reflexão.

Hymes (1972) deixa bem clara sua posição científica quando tece críticas ao modelo chomskyano, especialmente, ao entendimento de falante e ouvinte ideal e à concepção homogênea da língua, independente de fatores socioculturais. Em reação, esse autor advoga em favor de uma competência que é alimentada pela experiência social, por atitudes, valores e por questões a respeito da língua, de suas características e usos. Para Hymes, a aquisição da língua não se dá somente por questões gramaticais, mas também por práticas de adequação. “[...] uma criança adquire competência quando fala, quando não fala, e no que fala sobre alguém, quando, onde e de que maneira.” (HYMES, 1972, p. 86).

De forma mais didática, Bortoni-Ricardo (2004) apresenta a competência comunicativa como:

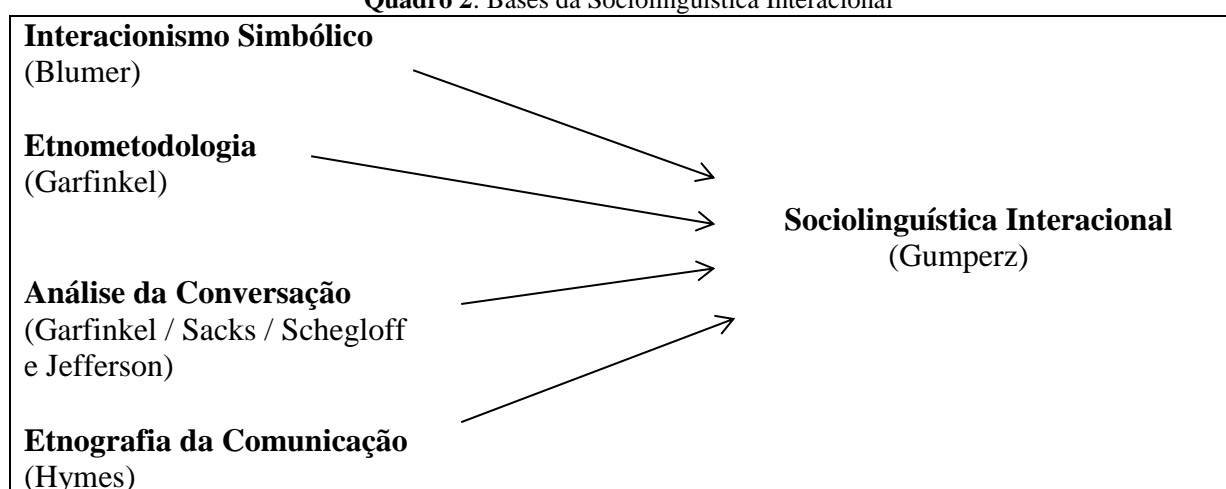
[...] a competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias. A principal novidade da proposta de Dell Hymes foi, portanto, ter incluído a noção de *adequação* no âmbito da competência. Quando faz uso da língua, o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, mas também faz uso de normas de adequação definidas em sua cultura. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.73)

A competência comunicativa, segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), pode ser compreendida “como o conjunto de capacidades que permitem ao sujeito falante comunicar

de modo eficaz, em situações culturalmente específicas.”. O simples domínio da competência linguística, como propunha o modelo de Chomsky, não fazia os indivíduos competentes no âmbito social. A competência linguística precisa estar relacionada a fatores socioculturais para tornar o sujeito um ser eficiente.

A Sociolinguística Interacional tem como interesse, portanto, o estudo da diversidade linguística e cultural, “[...] com foco na inferência conversacional e na interpretação dos processos comunicativos da fala cotidiana [...]” (OLIVEIRA e PEREIRA, 2016, p. 112). Na figura abaixo, esquematizamos, para fins didáticos, as bases da SI.

Quadro 2: Bases da Sociolinguística Interacional



Passamos, agora, a tratar dos principais conceitos, desenvolvidos por Goffman e por Gumperz, que nos serviram como base para análise dos dados da dissertação. Concentremo-nos primeiro da teoria dos enquadres de interação.

2.3 Enquadres de interação

O conceito de enquadres interativos (*frames*) foi desenvolvido e ampliado por Goffman, a partir da década de 1970, mas proposto e conceituado por Bateson ([1955] 1998). A noção de enquadre está relacionada ao entendimento do que está acontecendo aqui e agora; são compreendidos como “[...] estruturas sociais relacionadas intimamente com a linguagem, reconhecidas e modificadas pelos indivíduos. [...] diz respeito ao enquadramento social dos falantes na interação” (GOFFMAN, 1974 *apud* MORATO, 2010).

Bateson (1998) trata do conceito de “enquadre” e da noção de “contexto”. Para esse autor, o entendimento dos dois conceitos necessita antes que compreendamos que eles estão

situados no âmbito da Psicologia. Ele utiliza duas analogias para discutir esses conceitos: a analogia física da moldura de um quadro e a analogia do conjunto matemático.

Na teoria dos conjuntos, os matemáticos desenvolveram axiomas e teoremas para poder discutir com rigor as implicações lógicas de pertinência em categorias ou conjuntos que se intersectam. As relações em conjunto são geralmente ilustradas por diagramas nos quais os itens ou membros de um universo maior são representados por pontos e os conjuntos menores são delimitados por linhas imaginárias contendo os membros de cada conjunto. (BATESON, 1998, p. 64).

Assim, o primeiro ponto necessário para se definir o enquadre seria considerar ou delimitar uma classe ou um conjunto de mensagens (ou de ações significativas). As atividades de dois ou mais indivíduos em uma determinada situação seriam compreendidas como o conjunto de todas as mensagens trocadas por eles em um período delimitado de tempo e modificadas pelo contexto. (BATESON, 1998).

Pensando sob a perspectiva da estrutura dos diagramas da teoria de conjuntos, as mensagens seriam representadas por pontos e o conjunto seria rodeado de linhas que separariam estes pontos de outros pontos representando mensagens. Bateson considera essa analogia muito abstrata para representar o enquadre porque o enquadre não é concebido com satisfação por uma linha imaginária, visto que ele possui certo grau de existência real. “Em muitos casos, o enquadre é reconhecido conscientemente e até representado no vocabulário (brincadeira, filme, entrevista, etc). Em outros casos, os sujeitos podem não ter consciência deles”. (BATESON, 1998, p. 65).

Em contrapartida, a analogia da moldura do quadro, segundo ele, é extremamente concreta para representar o enquadre. O enquadre de uma gravura orienta um observador que o raciocínio que ele deve utilizar para interpretá-la não pode ser o mesmo adotado caso ela fosse utilizada como papel de parede fora da moldura. Por isso, do ponto de vista psicológico, os enquadres são exclusivos e inclusivos. São exclusivos porque, ao incluir mensagens (ou ações significativas) no enquadre, outras mensagens são excluídas. São inclusivas porque, ao excluir certas mensagens, outras são incluídas.

Tannen e Wallat¹⁰ (1998) estabelecem uma discussão a partir do conceito de enquadre, afirmando que ele pode ser encaixado em duas categorias. A primeira é de natureza interacional, onde se enquadram os trabalhos dos sociólogos, antropólogos e linguistas, e que

¹⁰ Déborah Tannen é linguística e professora de *Georgetown University* e Cynthia Wallat é psicóloga e professora da *Florida State University*. “A partir de conceitos advindos da Psicologia, Tannen e Wallat propõem um melhor discernimento para as noções de *enquadre* e *esquema* – que consideram interligadas, porém distintas” (RIBEIRO e GARCEZ, 1998, p. 120)

tem a concepção de Bateson (1998) como referência. A segunda é a categoria de estrutura do conhecimento, a qual elas batizam de “esquema”.

Segundo essas autoras, o termo esquema é utilizado para se referir às expectativas dos participantes acerca das pessoas, objetos e eventos no mundo. Elas asseguram que a única maneira de um indivíduo compreender qualquer comunicação é através da metagemagem discursiva, que é resultado do conhecimento e de experiências anteriores no mundo. A noção de esquema, bem como a de enquadre, portanto, é dinâmica.

“A noção interativa de enquadre se refere à definição do que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução (ou movimento ou gesto) poderia ser interpretada.” (TANNEN e WALLAT, 1998, p. 123). Essa concepção nos remete à ideia de que no enquadre, os sujeitos estão dispostos de modo a compreender o que está em “jogo na interação”, e “quais os sentidos que os falantes dão ao que dizem”. É de situações verbais e não verbais que os enquadres se constituem.

Os enquadres, portanto, conforme Tannen (2009), constituem contextos de interação, nos quais os participantes estão engajados nos eventos e negociam por meio de sinalizadores as relações na interação. Essa autora, na tentativa de clarear o conceito de enquadre, faz pedagogicamente uma metáfora com a dramaturgia teatral. Na encenação teatral existem os atores que interpretam determinados e diferentes papéis em diferentes cenas. Tannen, então, destaca que os artistas sinalizam os papéis que pretendem executar por pistas, mas que o público pode ou não perceber que papéis são esses. Esse exemplo evidencia bem os conceitos de *frame* e *footing*, postulados por Goffman.

Diretamente ligado à concepção de enquadre está o conceito de *footing*. *Footing* ou alinhamento faz referência à mudança de enquadre no curso de uma interação, ou seja, “uma outra forma de falar de uma mudança em nosso enquadre dos eventos” (GOFFMAN, [1979] 1998, p. 75). Goffman, embora não tenha voltado o foco do seu trabalho para a linguagem, sugere que a mudança de *footing* está diretamente ligada a ela.

2.3.1 *Footing*

Junto com a ideia de enquadre, Goffman (1998 [1979]) postula um conceito para *footing*. O *footing* diz respeito ao alinhamento, à postura à posição de um interagente na relação estabelecida com o outro durante uma interação. De acordo com ele, de forma resumida, o *footing* pode ser assim pensado:

1. O alinhamento, ou o porte, ou o posicionamento, ou a postura, ou a projeção pessoal do participante está de alguma forma em questão.
2. A projeção pode ser mantida através de uma faixa de comportamento que pode ser mais longa ou mais curta do que uma frase gramatical, de forma que a gramática frasal não será de grande ajuda, embora pareça claro que alguma forma de unidade cognitiva está minimamente presente, talvez uma “oração fonêmica”. Estão implícitos segmentos prosódicos, não sintáticos.
3. Deve ser considerado um contínuo que vai das mais evidentes mudanças de posicionamento às mais sutis alterações de tom que se possam perceber.
4. Quanto aos falantes, a alternância de código está comumente presente e, se não está, estarão presentes ao menos os marcadores de som que os linguistas estudam: altura, volume, acentuação e timbre.
5. É comum haver, em alguma medida, a delimitação de uma fase ou episódio de nível “mais elevado” da interação, tendo o novo footing um papel liminar, servindo de isolante entre dois episódios mais substancialmente sustentados. (GOFFMAN, 1998, p. 74).

Para esse autor, a mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento para o próprio interagente e para os sujeitos presentes na interação; trata-se, pois, de uma mudança no enquadre dos eventos. Goffman (1998) assegura que a mudança de *footing* está diretamente ligada à linguagem “[...] quando este não for o caso, ao menos podemos afirmar que os marcadores paralinguísticos estarão presentes.”.

Chamaremos de marcadores paralinguísticos, aqui, os traços proxêmicos e cinésicos. Entendemos por proxêmica, a distância estabelecida entre os interagentes no ato interacional. Essa distância pode ser tanto física, quanto social (hierarquia, classe, idade, etc.). A cinésica diz respeito aos traços imprimidos no gesto corporal, na postura e nas expressões faciais. Outro fator importante da paralinguística é a entonação e a pronúncia, estudadas no âmbito da prosódia.

Philips (1976 [1998]), ao analisar o comportamento interacional entre falante ouvinte, observou que a principal característica que os diferenciava era que o falante utiliza tanto de recursos verbais, quanto de recursos não verbais para se comunicar, enquanto o ouvinte comunica-se somente na forma não verbal. Essa constatação nos evoca a tratar de pistas sinalizadoras na interação.

2.4 Pistas de contextualização

Um conceito importante, nos estudos interacionais, é o de pistas de contextualização, proposto por Gumperz ([1982] 1998), segundo o qual traços linguísticos contribuem para sinalizações contextuais. As pistas de contextualização abrangem todos os pressupostos linguísticos que constituem indicações para o processo interpretativo das e nas interações. As

pistas, como traços contextuais, podem se manifestar de diversas formas: na postura corporal, nas expressões faciais, na alteração prosódica, nas escolhas lexicais e sintáticas, etc.

Todo o curso de uma interação é servido de pistas contextualizadoras que estruturam e marcam o ritmo interativo. Em alguns casos, quando os interagentes estão em sintonia, as pistas são imperceptíveis, já em outros contextos, há a necessidade de negociações para que a conversação siga compreensível.

Gumperz (1998) chama a atenção para os episódios de mal-entendidos, que são ocasionados quando um dos interagentes não compreende a função de uma pista sinalizadora. É o caso de um pós-graduando, em Psicologia Educacional, que entrevista uma dona de casa negra em um bairro de baixa renda da cidade. Neste exemplo, Gumperz evidencia como o aspecto sociocultural pode gerar quebra de expectativas, desencadeando mal-entendidos, por falha na compreensão de pistas contextuais.

Por isso, segundo esse autor, os aspectos sociais e culturais são indicadores indispensáveis para interpretação das pistas contextualizadoras. Conseqüentemente, ele chama a atenção para o papel do contexto em que ocorre a interação. Para Gumperz, os significados das pistas de contextualização são implícitos e nunca serão considerados fora do contexto. Daí de se dizer que os estudos interacionais são contextualmente situados e os seus resultados revelam uma realidade local; nunca universal.

Para contribuir com o quadro teórico da SI, Bortoni-Ricardo (2005 e 2014) propõe uma metodologia para análise dos quadros interacionais, que sistematizamos na sequência.

Quando 3: Quadro metodológico para análise de estratégias de comunicação

1. Características estruturais e comunicativas do evento
 - 1.1 Gêneros discursivos
 - 1.2 Papéis sociais
 - 1.3 Exercício e a negociação do poder
2. Processo interpretativo
 - 2.1 Pressuposições contextuais
 - 2.2 Informação básica ou background
 - 2.3 Inferências ou mecanismos usados para negociar a interpretação
 - 2.4 Avaliação ou modo como os participantes se dirigem reflexivamente à atividade que está sendo construída
3. Uso da Língua ou práticas verbais
 - 3.1 Organização do raciocínio lógico
 - 3.2 Recursos de metalinguagem
 - 3.3 Tarefas comunicativas ou tipos discursivos; narração, justificação, ênfase, argumentação, descrição etc.

3.4 Recursos suprasegmentais: entonação ritmo, intensidade
4. Regras dialógicas
4.1 A tomada de turno
4.2 Início, sobreposição e conclusão
4.3 Recursos fáticos: atenuação ou mitigação
4.4 Regras de polidez
4.5 Conflito
5. Linguagem não verbal
5.1 Proxêmica
5.2 Postura
5.3 Decoração facial
5.4 Gesticulação

Esse quadro metodológico proposto por Bortoni-Ricardo (2014) orienta-nos nos procedimentos de análise dos enquadres interativos. Como os enquadres são resultados de interação no contexto educacional, o gênero discursivo será sempre a aula de língua portuguesa.

2.5 Sociolinguística Educacional

Em entrevista concedida à Revista Científica Letra Magna, em 2008, o sociolinguista, Pedro Garcez, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ao tratar de questões que aproximam as duas principais orientações da Sociolinguística, a partir de um contínuo prático de investigação, afirmou que “[...] entre nós, talvez só Stella Maris Bortoni-Ricardo tenha reunido perspectivas para o entendimento de fenômenos relacionados à experiência de escolarização dos brasileiros de comunidades pouco letradas”.

O resultado desse diálogo que Bortoni-Ricardo faz entre as duas principais vertentes da sociolinguística, a interacional e a variacionista, dá-se o nome de **sociolinguística educacional**, à qual a autora dedica um capítulo do livro “Manual de Sociolinguística”, publicado em 2014. Nessa obra, Bortoni-Ricardo afirma que:

Denominei Sociolinguística educacional o esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógico mais efetivas. Para isso, o paradigma incorpora resultados de estudos sociolinguísticos quantitativos e qualitativos, enriquecendo-o com subsídios oriundos de áreas afins, como a pragmática, a linguística do texto, a linguística aplicada e a análise do discurso. (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 158).

A base da Sociolinguística Educacional está situada nos princípios teóricos que pautaram a heterogeneidade linguística e o relativismo cultural – orientação que postula nenhuma língua ser superior ou inferior a outra. Uma das principais questões que a motivou é o fato de a escola ter reproduzido de modo equivocado orientações linguísticas que tratavam da condenação de se atribuir erro a variantes não padrão. “A escola concluiu erroneamente que, não sendo essas variantes erros, não deveriam ser corrigidas sob pena de criar insegurança linguística nos alunos.” (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 158).

Reservamos a próxima seção para trazer o conceito de Capital Simbólico, definido por Pierre Bourdieu. Fazemos isso, aqui, por entendermos que ele faz uma interface tanto com a Sociolinguística quanto com Letramento.

2.6 Capital simbólico

A problemática teórica dos escritos de Bourdieu repousa essencialmente sobre a questão da mediação entre o agente social e a sociedade. (ORTIZ, 1983, p. 8)

Pierre Bourdieu é considerado, no campo das Ciências Humanas, uma das maiores referências intelectuais do Século XX. Sua obra abrange uma variedade de objetos e temas que muito contribuiu para os estudos no âmbito da Sociologia, da Educação e da Linguística, por exemplo. De acordo com Setton (2008), os escritos de Bourdieu se destacam por representar uma crítica mordaz aos mecanismos de reprodução das desigualdades sociais. Essa autora assegura, todavia, que a obra de Bourdieu é objeto de grandes controvérsias.

Embora a maior parte dos críticos o caracterize como um teórico das desigualdades sociais, Setton (2008) chama a atenção para a singularidade contida nas reflexões propostas por ele. [...] “Para ele, os condicionamentos materiais e simbólico agem sobre nós (sociedade e indivíduo) numa complexa relação de interdependência”. Isso significa que a posição social que o sujeito detém na sociedade não depende exclusivamente do volume de capital que ele acumulou durante a vida, mas sim da articulação de sentidos que esses aspectos podem assumir em cada contexto histórico social.

Bourdieu cunhou muitos conceitos no âmbito da pesquisa social. Trataremos, nesta seção, do entendimento dado por ele ao termo *Capital Simbólico*. Antes, entretanto, buscaremos esclarecer alguns outros conceitos que julgamos importantes para a compreensão de capital simbólico. O principal deles é o próprio conceito de capital, que, segundo Socha (2010), refere-se a todo recurso ou poder que se manifesta em uma atividade social.

O conceito de capital não está associado exclusivamente a sua forma econômica, mas também se refere às perspectivas cultural e social. Bonamino *et al.* (2010) relatam que esse termo, originário da área econômica, foi utilizado por Bourdieu e outros sociólogos – no estudo das desigualdades escolares – como referência às vantagens culturais e sociais que os indivíduos ou famílias mobilizam e, por consequência, o conduzem a um nível socioeconômico mais elevado. Isso se desencadeia porque Bourdieu concebe o espaço social como um campo, onde se determinam posições e se estabelecem as relações entre os sujeitos. Desse ponto emanam quatro outros importantes conceitos definidos pelo autor.

O primeiro deles, e, não necessariamente nessa ordem, é o de capital econômico, que diz respeito à posse de bens materiais (salários, patrimônios, riquezas, etc.). Como registrado por Bonamino *et al.* (2010), o capital econômico é acumulado, reproduzido e ampliado por meio de esquemas específicos de investimento econômico, mas também por meio de estratégias relacionadas a fatores culturais e sociais. Em outras palavras, o acesso a capital econômico pode favorecer a manutenção de relações sociais e culturais que possibilitem estabelecer algum elo econômico.

Bonamino *et al.* (2010) discutem também como os sujeitos, inseridos em determinado contexto social, podem se beneficiar das relações estabelecidas a partir das posições que ocupam. Neste sentido, de acordo com elas, Bourdieu destaca dois elementos constitutivos para o capital social: o primeiro faz referência às redes de relações sociais, que permitem aos indivíduos o acesso compartilhado aos recursos do grupo ou da rede. Para ele, as relações estabelecidas pelos indivíduos em determinado grupo social não são resultados apenas da proximidade no mesmo espaço, mas se fundamentam também nas trocas materiais e simbólicas. De forma mais objetiva, isso significa dizer que as redes sociais possibilitam ao sujeito o sentimento de pertencimento a um determinado grupo.

O segundo ponto estrutura-se em torno da quantidade e qualidade de recursos do grupo. Aqui, o volume de capital social de um indivíduo depende tanto da extensão das redes de relações, quanto das diferentes formas de capital (econômico, social ou simbólico). (BONAMINO *et al.* 2010).

Preocupado com o processo de ensino no contexto escolar, Bourdieu desenvolve o conceito de capital cultural, a partir da compreensão de que as formas de ensino na escola não seguem, na prática, padrões de natureza democrática, isto é, o ensino não é igual para todos os alunos. A tendência da escola é, involuntariamente, privilegiar formas de ensino com base em culturas socialmente valorizadas. Nesta perspectiva, a cultura, caracterizada por uma

sociedade dividida em classes, é concebida como instrumento de predomínio e as classes dominantes a utilizam como forma para acentuar as diferenças.

De acordo com Bourdieu ([1979] 1999) o capital cultural pode existir sob três formas: *incorporada*, *objetivada* e *institucionalizada*. No estado incorporado, a acumulação de capital cultural pressupõe algo subjetivo, marcado por traços e características da origem familiar. Essas especificidades determinam, portanto, o desempenho escolar dos indivíduos. No estado objetivado, o capital cultural materializa-se sob a forma de bens culturais. Nesse estágio, ele está ligado diretamente ao capital econômico, visto que o acesso à aquisição de livros e a visitas a museus, por exemplo, dependem de questões econômicas. O terceiro estado, o institucionalizado, acontece sob a forma da conquista e do reconhecimento por meio de diplomas e títulos acadêmicos.

Exposto isso, é possível chegarmos, por fim, ao conceito de capital simbólico, como proposto por esse autor. Para Bourdieu (1989) capital simbólico pode ser compreendido como qualquer propriedade resultante de qualquer tipo de capital (econômico, cultural ou social), que seja percebida pelos agentes sociais como formas valorizadas. Desse conceito emana o que o autor concebeu como *poder simbólico*, isto é, “um poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. Aqui, também fica evidente que tem de haver, para que o poder simbólico se efetive, a legitimação do seu valor por parte do outro agente social.

Bourdieu ([1978] 2013) estabelece uma discussão entre em torno da aplicabilidade da concepção de capital simbólico aos estudos de classes sociais. Ele destaca, nesse texto, que os agentes sociais podem ser classificados por duas propriedades que conseqüentemente estabelecem duas leituras diferentes da realidade social: 1) a propriedade material, que diz respeito a qualquer objeto físico e que o autor caracteriza como objetivista e a 2) a propriedade simbólica, que, segundo ele, é adquirida nas relações com outros sujeitos que a percebem e a apreciam.

Interessa-nos, para esta pesquisa, a concepção de capital simbólico aplicada ao contexto escolar. De grosso modo, a nossa intenção estará voltada para o entendimento e a compreensão do valor simbólico que os estudantes atribuem à conclusão do curso realizado no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

2.7 Letramento: um panorama geral

A palavra letramento, versão em português do termo *literacy*, foi registrada, academicamente, pela primeira vez no Brasil, em 1984, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de Mary Kato. Desde então, muitas áreas de investigação o adotaram e passaram a discuti-lo em seus domínios, o que dificultou a atribuição de um conceito que agradasse a todos.

No âmbito da linguística, é necessário, primeiro, que diferenciemos letramento de alfabetização. De modo bem enxuto, devemos compreender a alfabetização como um processo pontual que consiste na aquisição e no domínio do código linguístico e numérico. Em contrapartida, o letramento é caracterizado como um processo contínuo de uso e aplicação dos conhecimentos de leitura, escrita e oralidade nas práticas sociais de uso da língua.

Há pesquisadores, como Emília Ferreiro, que manifestam resistência ao termo ‘letramento’. Ela defende a ideia de que em alfabetização estaria compreendido o conceito de letramento, bem como em letramento estaria compreendido o conceito de alfabetização, e que, por isso, seria dispensável a criação de um termo para designar algo que já estava afirmado em outro. (SOARES, 2004).

Corroboramos, ao mesmo tempo em que contrariamos, com/a ideia de Soares (2004), quando ela contesta Ferreiro, alegando que alfabetização e letramento se constituem como processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos. Mas, que, todavia, são de natureza diferente, pois envolvem conhecimentos, habilidades e competências específicas, com as formas de aprendizado e de ensino diferenciadas.

É certo que abdicamos da posição de Ferreiro, mas contestamos alguns dos termos utilizados por Soares (2004). Partimos da premissa de que letramento se desenvolve e, por isso, a dicotomia “ensinar/aprender” não caberia aqui. Adotar essa atitude restringe a concepção do termo e fortalece a crença da tese de que a escola¹¹ seria a única agência promotora do letramento. Street (2014), ao tratar da escolarização do letramento, adverte que a principal maneira como o letramento escolarizado é visto por pais e professores é através da relação entre ele e a pedagogia.

Para sustentar isso, esse autor lança mão do argumento de que, nessa perspectiva, o letramento passa a ser visto e praticado dentro de um quadro de aprendizagem, ensino e

¹¹ Reconhecemos que a escola é a principal agência promotora do letramento formal, escolarizado. Mas, não podemos deixar de perceber que o letramento social, oriundo das práticas cotidianas e dos saberes subjetivos, é indispensável para o desenvolvimento e a constituição do indivíduo.

escolarização. Esse autor apresenta-nos algumas concepções de letramento, entre elas, a de Ogbu (1990), que trata o letramento como sinônimo de desempenho acadêmico ou como a capacidade de ler e escrever e calcular na forma esperada após a escolarização formal, para advogar que:

O letramento não precisa ser associado com escolarização ou com pedagogia: a ‘concepção’ de Ogbu é inadequada [...] se quisermos entender os ricos e plenos significados das práticas letradas na sociedade contemporânea. A pesquisa precisa, ao contrário, começar de uma concepção mais comparativa, mais etnograficamente fundamentada de letramento como as práticas *sociais* de leitura e escrita e evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros letramentos. (STREET, 2014, p. 127).

Rios (2010) propõe que ao se falar em letramento é preciso que se diferencie dois sentidos para esse termo: 1) o letramento como um campo de estudo e 2) o letramento como um processo ocorrente na vida social. O primeiro sentido situa o letramento num campo de natureza interdisciplinar que é tratado nos quadros teóricos das áreas de Educação, Linguística, Psicologia e das Ciências Humanas em geral. Essa ordem, situando o letramento como um campo de estudo em primeiro lugar, segundo Rios (2010), não é aleatória. De acordo como ele, é a postura teórica que o pesquisador adota que determinará o segundo sentido.

Se um (a) estudioso (a) parte do pressuposto de que o letramento é um ponto de chegada após um tempo de escolarização, tem-se então que para ele ou ela o que deve ser estudado é o que o indivíduo sabe fazer de leitura e escrita em decorrência desse tempo que passou na escola. Se, por outro lado, outro (a) estudioso (a) pensa que o letramento compreende tudo que um indivíduo tenha feito de leitura e escrita em sua vida, então estamos diante de uma visão mais ampla e aplicada a todas as esferas da vida social. (RIOS, 2010, s/p).

Com isso definido e partindo do pressuposto de que a escola é a principal agência promotora do letramento formal, entendemos que o ambiente escolar deve propiciar e explorar condições de ampliação dos conhecimentos do seu público, mas que, para isso, deve considerar e aproveitar questões voltadas às práticas sociais dos alunos.

Ao encontro desse entendimento, destacamos a discussão que Barton (1994) estabeleceu para eventos e práticas de letramento. Para ele, os eventos de letramento estão associados ao papel que a escrita desempenha na vida cotidiana dos sujeitos. Esse autor atribui sua origem ao conceito de eventos de fala¹², definido por Hymes (1972). Já as práticas

¹²Atividade ou aspectos da atividade “social” que estão diretamente governados pelas regras ou normas para uso da fala. (Pereira, 2009). Cf. JHONSTONE e MARCELLINO (2010), que ilustram com exemplos práticos a concepção de “eventos de fala”, no texto *Dell Hymes and the Ethnography of Communication*.

de letramento são compreendidas como formas “culturais gerais” de utilização do letramento. Essas formas subsidiam e orientam o comportamento das pessoas dentro dos eventos de letramento. Segundo ele, os dois juntos, eventos e práticas, constituem a unidade básica de análise da atividade social do letramento.

Numa perspectiva aplicada, Street (2012) define ‘práticas de letramento’ como forma de destacar as práticas e as concepções sociais da leitura e da escrita. Para esse autor, é preciso que pensemos nessas práticas sob uma orientação de natureza etnográfica. Segundo ele, os eventos de letramento podem ser registrados com recursos metodológicos que captam as ações dos indivíduos. Já as práticas de letramento, não. “[...] Temos de começar a conversar com as pessoas, a ouvi-las e a ligar sua experiência imediata de leitura e escrita a outras coisas que elas também façam.” (STREET, 2012, p. 76).

Street (2006) assegura que as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da personalidade dos indivíduos. Em outras palavras, significa dizer que os usos da leitura e da escrita estão associados a identidades e papéis que os sujeitos assumem e desempenham socialmente. Elas estariam, ainda, diretamente ligadas à perspectiva ideológica do letramento.

Segundo Kleiman (2001), o modelo ideológico do letramento pressupõe não somente o processo de aquisição das habilidades linguísticas escritas e oralizadas, mas sobretudo como o indivíduo utiliza essas habilidades nas práticas cotidianas. Por isso, nesse modelo, o letramento é compreendido como uma prática social. Esse entendimento contraria a perspectiva autônoma, que concebe a escrita como um processo completo e independente de fatores de natureza social.

Nessa direção, Street (2006) sustenta a necessidade de abandonar a separação entre as acepções práticas dos termos, “letramento” e “iletramento”, como forma de representar aquele como sendo superior a este. Ele advoga que é necessário que se compreendam os significados, os traços e os usos culturais das práticas de letramento dos sujeitos em ambientes situados de circulação. Para Street, o mais importante é o estudo das práticas de letramento em contextos culturais e ideológicos diversos e não a divisão entre os que dominam, em maior número, as habilidades escolarizadas (letramento dominante) e os que não possuem tais habilidades.

Esse autor destaca, ainda, o papel dos letramentos como lugares de negociação, que diz respeito ao modo como as pessoas rejeitam e aceitam as “posições que lhes são aparentemente atribuídas”. Para Street (2006), essas negociações implicam questões consideráveis, como: a aquisição de novas práticas de letramento, uma vez que elas estariam associadas a identidades culturais particulares. Além disso, subsidiam reflexões sobre as

práticas de letramento dominantes, visto que, na maioria dos casos, os sujeitos mais propensos à flexibilização dos papéis são aqueles que não estão inseridos em contextos de práticas sociais influentes.

2.7.1 Dois modelos para o letramento: o autônomo e o ideológico

Os conceitos de letramento autônomo e ideológico são postulados por Street, ainda, na década de 1980, para tratar de duas abordagens relacionadas aos usos da leitura e da escrita. Preocupado em compreender as “práticas sociais específicas de leitura e escrita”, esse autor defendeu a ideia de letramento ideológico em oposição ao letramento que ele denominou de autônomo. Este é voltado para a aquisição do código linguístico e para as consequências sociais desse domínio. A escola seria, aqui, a agência promotora desse quadro. O modelo autônomo de letramento abre mão das questões externas e sociais, voltando-se prioritariamente para questões técnicas e estruturais.

De acordo com Street (2014)

O modelo [autônomo] pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associado ao “progresso”, “civilização”, liberdade individual e mobilidade social. Ele isola o letramento como uma variedade independente e então alega ser capaz de estudar suas consequências. [...] O modelo “ideológico”, por outro lado, força a pessoa a ficar mais cautelosa com grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do letramento “em si mesmo”. ‘Aqui, o mais importante são as’ [...] práticas sociais específicas de leitura e escrita. (STREET, 2014, p. 44).

Para Street (2014), o modelo ideológico se preocupa com a influência dos aspectos sociais na construção do significado do letramento para os sujeitos e, por isso, são importantes os contextos específicos e não somente as instituições “pedagógicas”, como pressupõe a abordagem autônoma.

No contexto brasileiro, a responsável por difundir esses conceitos, a partir da década de 1990, foi Angela Kleiman, pesquisadora da Universidade Estadual de Campinas. De acordo com ela, o modelo autônomo de letramento é caracterizado pela “autonomia”, cunhada na ideia de que a escrita seria um produto completo e que não dependeria de outros fatores para ser desenvolvida. “[...] o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, por exemplo [...]”. (KLEIMAN, 1995, p. 22).

Para essa mesma autora, a concepção ideológica é pautada por práticas letradas desenvolvidas a partir dos contextos sociais. Ela adverte, todavia, que o modelo ideológico não deve ser encarado como uma negação aos resultados obtidos a partir da concepção autônoma, advogando que o processo de aquisição da escrita na escola deve ser pautado em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa. (KLEIMAN, 1995).

2.7.2 Múltiplos letramentos

Um cobrador de transporte coletivo e um encarregado pelo caixa de uma distribuidora de bebidas são profissionais que utilizam a língua de maneiras diferentes. O caixa da distribuidora de bebidas, por exemplo, não saberia abrir e/ou fechar o sistema eletrônico das catracas de um ônibus coletivo, bem como o cobrador do ônibus não saberia preencher corretamente as informações necessárias nas comandas que orientam a entrada de produtos no estabelecimento comercial.

Essa orientação e esses usos diferentes da língua motivaram a se pensar numa maior concepção para abranger as práticas de letramento. Emerge daqui a ideia de letramentos múltiplos ou múltiplos letramentos. Segundo Street (2012), a criação do conceito de múltiplos letramentos, no início da década de 1980, serviu, entre outras coisas, para contestar a concepção de letramento autônomo, tão fortemente difundida àquela época. Esse autor adverte, ainda, que, ao caracterizar o letramento como múltiplo, essa concepção não deve ser entendida de forma que se suponha a existência de um único letramento e que associado a ele existam as formas múltiplas.

Associado a essa ideia, Street (2012) trata de multiletramento. O conceito de multiletramentos está ligado ao domínio de habilidades relacionadas, por exemplo, ao letramento do computador e ao letramento visual. Isso pressupõe aprender a lidar com textos visuais, ícones, símbolos e ferramentas da tecnologia digital. Trata-se de uma forma que vai além da linguagem tradicional, esquematizado pela gramática, pelo léxico e pela semântica; passa a envolver os sistemas semióticos da comunicação.

Neste sentido, Rojo (2016) destaca que as múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta vão requerer da escola a multiplicação das práticas e textos que devem circular e serem abordados nela. Segundo essa autora, será necessário ampliar e

democratizar tanto as práticas e eventos de letramento quanto o universo e a natureza dos textos que circulam na escola.

De acordo com Rojo (2016)

O conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multisssemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente. (ROJO, 2009, p. 108-109)

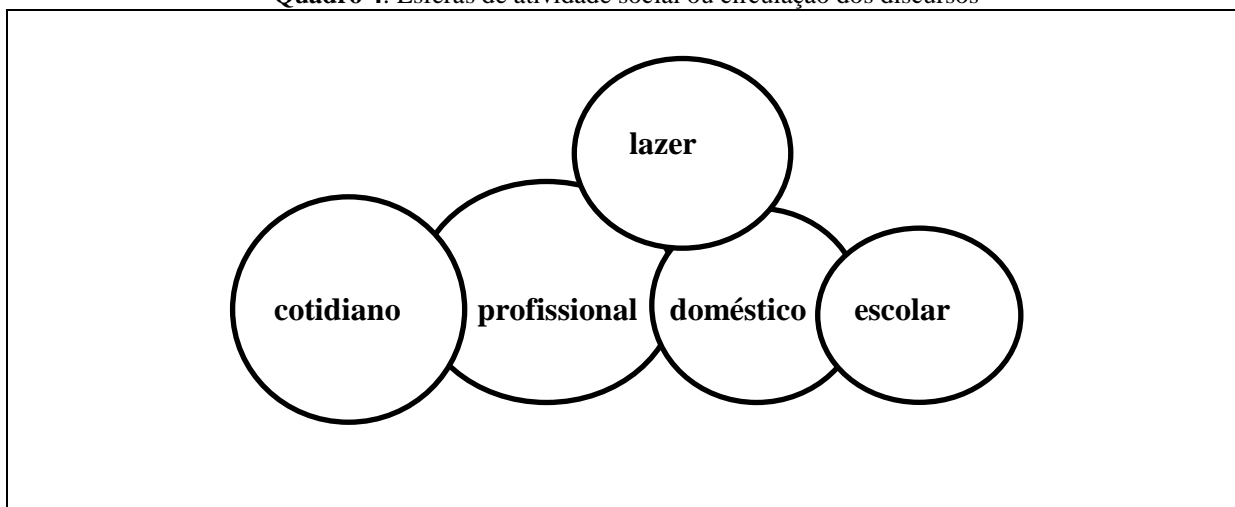
Posto isso, Rojo (2016) questiona “como organizar, na escola, a abordagem de tal multiplicidade de práticas? Que eventos de letramento e que textos selecionar? De que esferas?” A autora sugere, para responder essas perguntas, dois conceitos oriundos de Bakhtin: *esfera de atividade ou de circulação de discurso* e *gêneros discursivos*. Como forma de esclarecer esses conceitos, Rojo utiliza o exemplo da professora D. Naná, da qual trata no decorrer do texto.

Seguindo o mesmo raciocínio, vamos nos remeter a um caso real, etnograficamente constatado, como Street (2006; 2012 e 2014) sugere que deve ser feito. O caso em questão é o da nossa colaboradora, Ana Helena, de 56 anos. A entrevista com a Dona Ana Helena foi transcrita e consta nos apêndices desta dissertação. As informações que lá não constarem, foram adicionadas por nós a fim de materializarmos os conceitos sugeridos por Rojo.

A rotina de Dona Ana Helena começa bem cedo, na *esfera doméstica*, quando ela prepara o cuscuz e o café para deixar para o filho mais novo que irá para a escola. Na sequência, já na *esfera cotidiana*, dirige-se à parada de ônibus para tomar o coletivo até o trabalho, onde se inserirá na *esfera profissional*. No horário do almoço, após fazer a refeição, ela lê a bíblia e participa de cultos, na *esfera do lazer*. No final do dia dirige-se ao colégio para aula no curso da EJA, na *esfera escolar*.

Assim, percebemos que os sujeitos sociais estão inseridos em esferas de atividade durante todo o dia e essas esferas não são estanques e separadas, mas se conectam e se organizam nos orientando nas posições e ações do dia a dia. Esquematizamos, abaixo, a partir do que Rojo (2016) sistematiza para representar o movimento constante pelas esferas de atividade:

Quadro 4: Esferas de atividade social ou circulação dos discursos



Fonte: baseado em Rojo (2016)

Finalizamos esta seção chamando a atenção para os letramentos múltiplos na perspectiva multicultural. Rojo (2016) assegura que é função da escola potencializar o diálogo entre as culturas, trazendo para dentro do seu domínio não somente a cultura valorizada, como já observado por Bourdieu, quando propôs o conceito de capital cultural. Por isso, as culturas popular, local e de massa têm de ter espaço no âmbito da escola.

2.7.2 Letramento e Educação de Jovens e Adultos: demanda prática

Tratando-se, portanto, de questões aplicadas, recorreremos à Kleiman (2012), quando a autora fala dos projetos de letramento e da importância que eles exercem nos contextos de ensino de língua na EJA. Essa autora assegura que uma das principais consequências de um projeto de letramento é a diminuição da distância entre a língua falada e a língua escrita. Para fundamentar isso, ela alega duas coisas: a primeira, diz respeito às práticas de letramento, que também são práticas oralizadas, como uma entrevista de trabalho ou um seminário escolar e a segunda porque o uso da escrita e da oralidade está implicado em situação de legitimação de grupos, o que permite perceber a imbricação entre usos da linguagem e mudança social.

Os projetos de letramento são, portanto, definidos por Kleiman (2012), como:

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O texto e, portanto, a atividade linguístico-discursiva é central no projeto de letramento, daí seu

diferencial se comparado com outros tipos de projetos didáticos. (KLEIMAN, 2012, p. 29)

Discussão semelhante já era realizada por Reis (2000), quando esse autor tratou de *situação-problema-desafio*, como ponto indicador de partida para o desenvolvimento de habilidades. Para Reis (2000), as situações-problema-desafio dizem respeito às necessidades sociais que são enfrentadas pelos indivíduos no cotidiano, o que caracteriza, segundo ele, a condição de exclusão dos sujeitos jovens, adultos e idosos em processo de escolarização tardia.

Reis (2000) estabeleceu essa discussão na sua Tese de Doutorado. O trabalho realizado por ele versou sobre a alfabetização de sujeitos jovens e adultos na Região Administrativa do Paranoá, cidade satélite do Distrito Federal. A referência de Reis é importante, porque, entre outras coisas, a realidade do Paranoá é semelhante à realidade do Recanto das Emas, *locus* da geração de dados da nossa pesquisa.

Capítulo 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. (Minayo, 1994)

As pesquisas científicas da área de Humanas, que investigam temáticas de ordem social, costumam se apoiar, para o processo de geração dos dados, na abordagem qualitativa de se fazer pesquisa. Trata-se de metodologia que oferece melhor embasamento e maiores condições de compreensão de fatores que geram problemáticas sociais, tendo em vista que apresenta mais familiaridade e mais propriedade entre os dados gerados, o contexto de investigação e o pesquisador.

Nessa perspectiva, tratando-se este trabalho de uma investigação no contexto escolar, Bortoni-Ricardo (2008) afirma que “[...] é tarefa da pesquisa qualitativa construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto”. Este trabalho, portanto, insere-se dentro da abordagem qualitativa. A opção por esse percurso metodológico definiu-se a partir da compreensão de que a pesquisa qualitativa oferece subsídios mais completos para as reflexões acerca das questões formuladas.

Pretendemos com este capítulo apresentar os caminhos percorridos durante o processo de geração dos dados. Ele começa com a apresentação de proposições epistemológicas da investigação qualitativa, passará pelos mecanismos de pesquisa e será finalizado com as orientações para análise do *corpus*. Essa ordem permite a compreensão do ponto de partida ao fecho dos objetivos.

3.1 A pesquisa qualitativa

Nascida para atender à demanda das investigações sociais, a partir da necessidade de entender o que se passa no ambiente investigado, a pesquisa qualitativa tem suas origens nos estudos realizados pelos pensadores da Escola de Chicago¹³, entre os anos de 1920 e 1930, e

¹³ A Escola de Chicago surgiu nos Estados Unidos, na década de 1910, por iniciativa de sociólogos americanos que integravam o corpo docente do Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago. A Escola produziu um vasto e variado conjunto de pesquisas, direcionado à investigação dos fenômenos sociais que ocorriam especificamente no meio urbano da grande metrópole norte-americana. (CANCIAN, 2009). Essa questão foi mais detalhadamente tratada no Cap. 2, quando falamos do Interacionismo Simbólico.

pelo pioneirismo das pesquisas antropológicas, representadas pelo trabalho de Malinowski. (cf. Denzi e Lincoln, 2006).

Considerando esse cenário, a pesquisa qualitativa constitui-se, em si mesma, um campo de investigação. Por isso, sua fundamentação metodológica está centrada nos estudos culturais e no interpretativismo, é o que afirmam Denzi e Lincoln (2006). Segundo eles:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. (DENZI e LINCOLN, 2006, p. 17).

Schwandt (2006) apresenta-nos três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: a hermenêutica, o construcionismo social e o interpretativismo. É importante tratarmos, resumidamente, delas nesta seção, a título de esclarecimento das posturas analíticas que adotamos na condução dos dados gerados.

Esse autor apresenta a hermenêutica como um método ou uma estratégia para a compreensão de textos. Nessa perspectiva, os textos são analisados criticamente a partir de condições e circunstâncias específicas, apresentando e esclarecendo o contexto em que ocorreu a compreensão. Para o princípio hermenêutico nunca existe uma interpretação definitivamente correta. Schwandt (2006) diz o seguinte:

A hermenêutica não é uma metodologia para “resolver problemas” de mal-entendidos ou problemas relacionados ao significado correto da ação humana. Gadamer (1975) enfatizou várias vezes que a tarefa da hermenêutica “não é desenvolver um procedimento de compreensão, mas esclarecer as condições na qual ocorre a compreensão.” (SCHWANDT, 2006, p. 200)

Outra postura para a investigação qualitativa, cunhada por esse autor, é o construcionismo social, que parte da compreensão de como a realidade social é construída. Essa posição epistemológica compreende que o conhecimento não é desinteressado, visto que é construído a partir de fatores ideológicos, políticos e revestidos de valores. (cf. SCHWANDT, 2006).

Por fim, Schwandt (2006) fala do interpretativismo, segundo o qual as ações sociais são entendidas a partir do momento que o investigador compreende o significado que constitui essas ações: “para entender o significado da ação humana, é preciso que se compreenda a consciência ou a intenção subjetivada do ator a partir de dentro.” (Schwandt, 2006, p. 196).

A tradição interpretativista, segundo esse autor, apresenta três aspectos comuns:

a) consideram a ação humana significativa;

- b) evidenciam um compromisso ético na forma de respeito e de fidelidade em relação à experiência de vida e
- c) enfatizam a contribuição da subjetividade humana em relação ao conhecimento sem sacrificar a objetividade do conhecimento. (SCHWANDT, 2006, p.197).

O interpretativismo tem seu foco na subjetividade humana, por meio dele é possível compreender o significado subjetivo da ação, porém de maneira objetiva: “o significado que o intérprete reproduz ou reconstrói é considerado o significado original da ação”. (SCHWANDT, 2006, p. 197). Para que essa interpretação represente fielmente o real, o intérprete deve adotar métodos que se distanciem o maior possível dos seus conceitos, referências e crenças pessoais.

Seguindo essa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2008) define o interpretativismo como um paradigma que surgiu como opção para contrariar as orientações metodológicas e epistemológicas do Positivismo de Augusto Comte, que defendia a ideia de que as pesquisas humanas e sociais seguissem os mesmos procedimentos metodológicos adotados para as ciências exatas. Essa autora assegura, ainda, que a pesquisa qualitativa busca interpretar e entender fenômenos sociais inseridos em determinados contextos.

Flick (2007) já corroborava com o entendimento de Bortoni-Ricardo, quando indicava que a pesquisa qualitativa considera a comunicação do pesquisador com o campo, componente integral da produção do conhecimento, o que pressupõe ser a subjetividade do pesquisador e daqueles que estão sendo investigados parte integrante do processo de pesquisa. Além disso, analisa casos em sua particularidade temporal e local, tendo como ponto de partida as expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais.

No processo de geração de dados isso ficou evidenciado pela prática. Estivemos inseridos no contexto escolar da EJA durante dois períodos letivos, entre março e outubro de 2016. Esse processo foi importante para que ganhássemos a confiança dos estudantes e para compreendermos o funcionamento das atividades escolares e da rotina deles. Durante esse período integramo-nos com a direção da escola, com assistentes de biblioteca, com vigilantes, com as merendeiras e com funcionários da lanchonete.

A programação inicial previa que passássemos dois meses em campo (março e abril de 2016). Todavia, em virtude de questões burocráticas do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da UnB e da necessidade de construir relações mais familiarizadas com os colaboradores e como ambiente de geração de dados, foi necessário maior tempo para a observação participante e para a realização das entrevistas.

Por isso, considerando o fato de que ingressamos no campo de pesquisa, para identificar e analisar as práticas ali desempenhadas, é importante, para este trabalho, apresentarmos, também, o papel do pesquisador qualitativo e a sua posição diante do contexto de pesquisa.

3.1.1 O pesquisador

A postura do pesquisador qualitativo diante do contexto de investigação é definida por componentes de ordem pessoal – quando o pesquisador se configura como um ser comprometido com os significados e com a fidelização dos dados a serem gerados, e social, quanto à postura ética, respeitosa e revestida de compromisso com os colaboradores e com ambiente de investigação.

No contexto de geração de dados, vários são os métodos e papéis que o pesquisador pode adotar e desempenhar. Esses mecanismos e essas representações devem possibilitar um maior compromisso com as informações que serão construídas para análise. Denzi e Lincoln (2006) apresentam a terminologia *bricoleur* para se referir à multidisciplinaridade e às diversas práticas metodológicas adotadas pelo pesquisador no campo de investigação. Citando o antropólogo francês Lévi-Strauss (1966), eles dizem que o *bricoleur* “é um pau para toda obra”.

Deste modo, Sousa (2006) assegura-nos que:

A condição de pesquisador pode ser vista como de poder em relação aos pesquisados, quando o pesquisador passa a registrar o *quê* e *como*, com a intenção de apenas gerar dados para sua pesquisa sem considerar que podemos pesquisar com a finalidade de transformar uma situação ou de mostrar uma realidade que venha a ser objeto de reflexão ou de transformação. (SOUSA, 2006, p. 119).

Essa autora vê a postura do pesquisador como cooperativa e participativa. Para ela, esses dois entendimentos diminuem a distância entre colaborador e pesquisador, oferecendo inclusive maior familiaridade para a relação entre eles.

André (2014) trata de algumas qualidades que são importantes para um pesquisador qualitativo. Para ela, o pesquisador precisa, antes de qualquer coisa, ter uma enorme tolerância à ambiguidade, isto é, saber lidar com dúvidas e incertezas, que são inerentes a essa opção metodológica. Outro ponto indispensável é saber da condição de flexibilidade das ações, visto que na pesquisa qualitativa não existem normas prontas para serem seguidas à risca; no máximo orientações gerais que norteiam a entrada a campo e, preliminarmente, os primeiros contatos.

A sensibilidade, para essa autora, é outra característica necessária que o pesquisador deve assumir. Ela afirma que é por meio da sensibilidade, especialmente, durante o processo de geração de dados, que o pesquisador percebe questões relacionadas ao ambiente físico, às pessoas, aos comportamentos, às emoções e etc.

Por fim, fazendo referência ao princípio da fenomenologia, que pressupõe, nas orientações da investigação qualitativa, que o pesquisador deve se colocar no lugar dos sujeitos colaboradores, com o propósito de tentar entender melhor o que está dizendo, sentido e pensando, ela trata do ser comunicativo, compreendido a partir da empatia que o pesquisador deve mobilizar para a obtenção de dados relevantes e significativos para a pesquisa, de modo que as informações geradas fluam de modo natural. (ANDRÉ, 2014).

3.2 Etnografia

A etnografia foi desenvolvida por antropólogos no final do século XIX, início do século XX, tendo o propósito inicial de estudar sociedades tradicionais, pequenas e isoladas. Credita-se a Bronislaw Malinowski, com a publicação de *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*, em 1922, o primeiro trabalho etnográfico realizado. Trata-se de um relato eminentemente etnográfico, que buscou a descrição do Kula, sistema de comércio dos nativos da Ilha de Trobriand, no interior da Nova Guiné. Para Malinowski (1976), a etnografia é a ciência em que o relato honesto de todos os dados faz-se, mas que em qualquer outra metodologia, necessário.

Bortoni-Ricardo (2008) diz que a etnografia se caracteriza por conduzir a pesquisa durante extensos períodos, no espaço em que estiver sendo investigado, “observando tudo o que ali acontece; fazendo perguntas e reunindo todas as informações que possam desvelar as características daquela cultura, que é o foco de estudo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38).

Silverman (2009) alerta-nos para o fato de que a etnografia não é um caminho simples a ser seguido. Para ele, a etnografia envolve a necessidade de definir claramente um problema de pesquisa, adotar uma orientação teórica e ter métodos rigorosos para registrar e analisar dados. Nos contextos em que a etnografia é o foco, esse autor analisa quatro ambientes em que os estudos etnográficos têm sido utilizados como percurso metodológico: tribos, subculturas, esfera pública e organizações. (cf. Silverman, 2009).

Considerando, pois, que este trabalho foi desenvolvido no ambiente escolar, encontramos em André (2014) explicação concisa da adaptação da etnografia para o contexto

da educação. Segundo essa autora, os trabalhos que são desenvolvidos no âmbito da escola a partir de adaptações dos prescritos da etnografia devem ser classificados como estudos do tipo etnográfico e não etnografia no sentido erudito do termo.

Considerando isso, elegemos como colaboradores para a constituição desse trabalho – o que pode ser melhor compreendido, posteriormente, na descrição do *corpus*, e a partir do que já foi exposto no Capítulo 1 – estudantes que cursam a Educação de Jovens e Adultos, de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, localizada na cidade satélite do Recanto das Emas.

3.2.1 A etnografia educacional

Ao falar em etnografia de sala de aula, certamente, um dos nomes mais expressivo é o de Stella Maris Bortoni-Ricardo. As pesquisas de Bortoni-Ricardo, reunidas em publicações científicas e em orientações de mestrado e doutorado, aproximam com bastante propriedade as teorias acadêmicas do cotidiano da prática escolar. Em suas pesquisas a autora propõe reflexões e apresenta conteúdos de natureza normativa, aparentemente complexos, de modo claro e didático, propondo, inclusive, ações a serem realizadas no âmbito da escola, como o que é tratado no livro “Por que a escola não ensina gramática assim?”, umas das mais recentes obras organizadas pela autora e por Sousa; Freitas e Machado (2014) e em “Os doze trabalhos de Hércules, do oral para o escrito”, Bortoni-Ricardo e Machado (2013).

A preocupação precípua da etnografia educacional está estruturada na compreensão de problemáticas do contexto escolar. Essa proposição justifica o espaço para uma breve apresentação dessa natureza, uma vez que a pesquisa à qual nos propomos tinha a intenção de entender significados simbólicos desenvolvidos a partir de práticas de letramento escolarizado.

A etnografia escolar pressupõe a definição de uma unidade social para estudo. O contexto educacional da escola é compreendido como um todo, composto de diferentes classes, de diferentes pessoas, que assumem diferentes papéis. De modo geral, o ambiente escolar é predisposto para muitas interações das quais resultam importantes informações para a natureza da pesquisa. “Tudo o que acontece na escola é potencialmente significativo, mas algumas coisas são mais significativas que outras.” (ERICKSON, 2004, p. 92).

Para André (2014) as técnicas da metodologia etnográfica possibilitam documentar as minúcias, ou seja, os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da vivência escolar.

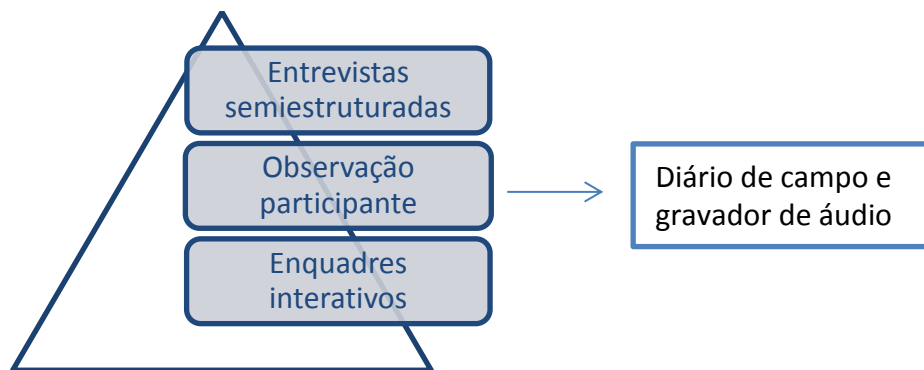
Os benefícios dessa prática de pesquisa para a comunidade se dão porque é possível uma maior proximidade com a escola, de modo a compreender os mecanismos de dominação e resistência, as atitudes, os valores as crenças.

Como já apresentado, anteriormente, as pesquisas etnográficas nascem na Antropologia e é a Malinowski que se atribui suas primeiras bases epistemológicas. Erickson (2004), ao tratar de etnografia da escola, assegura-nos que alguns dos princípios de trabalho de campo e relatos da pesquisa de Malinowski (1922) podem servir de referência para os estudos etnográficos de sala de aula. Todavia, os métodos não cumpririam essa função, visto que o contexto investigativo da escola difere em tamanho e tipo.

Deste modo, a partir da posição de Erickson e das contribuições de André, este trabalho deve ser compreendido como resultado de uma pesquisa classificada como de **natureza etnográfica**. Essa nomenclatura atende mais claramente ao que foi realizado e não se compromete com as orientações metodológicas das pesquisas etnográficas, orientadas a partir da concepção antropológica de Malinowski.

3.3 Instrumentos de geração dos dados

Após definida a natureza da pesquisa e a metodologia a ser utilizada durante o percurso de investigação, foi necessário escolher os instrumentos de pesquisa que fariam parte do processo de geração dos dados. Como forma de garantir uma análise fidedigna, compromissada e ética, elegemos as seguintes ferramentas para gerar os dados: a entrevista, a observação participante e o enquadre interativo¹⁴. Na figura abaixo, é possível observar como se comporta essa triangulação dos dados.



¹⁴ A proposta de Bateson (1998) de caracterizar, metaforicamente, o enquadre interativo como a moldura de um quadro, excita-nos a pensar numa conjuntura organizada que permite estabelecer limites. Essa ideia será, por nós adotada, para tratarmos os enquadres de interação como técnica metodológica de geração de dados.

Julgamos, assim como a literatura em metodologias qualitativa, que é importante a seleção de múltiplos recursos metodológicos, para que a análise não seja enviesada e sofra algum tipo de influência contundente de caráter pessoal, por conta dos princípios ideológicos, culturais e sociais do pesquisador. Por isso, encontramos em Flick (2009) a triangulação significando uma questão de pesquisa construída a partir de, pelo menos, dois pontos, o que se dará, segundo ele, por meio de escolhas de diferentes abordagens metodológicas. Neste sentido, o autor definiu-a assim:

A triangulação implica que os pesquisadores assumam diferentes perspectivas sobre uma questão em estudo ou, de forma mais geral, ao responder a perguntas de pesquisa. Essas perspectivas podem ser substanciadas pelo emprego de vários métodos e/ou em várias abordagens teóricas. Ambas estão e devem estar ligadas. (FLICK, 2009, p. 62)

Esse autor assegura, também, que a triangulação deve combinar diferentes tipos de elementos no contexto das perspectivas teóricas que serão aplicadas aos dados, de modo que elas se equivalham. Para ele, combinar métodos não significa que um método seja escolhido para gerar os dados e outro para analisá-los. Os dados devem passar por todas as orientações de tal modo que a análise seja o mais completa possível.

Trataremos, na sequência, dos três instrumentos selecionados para a geração de dados, a constar: a entrevista, a observação participante e o enquadre interativo.

3.3.1 Entrevista

A entrevista é um dos principais recursos para geração de dados na pesquisa qualitativa. Duarte (2004) assinala que, embora a entrevista seja expressivamente utilizada na pesquisa de natureza qualitativa, há determinados contextos em que ela se configura como uma técnica inadequada. Ambientes em que as falas da comunidade são facilmente identificadas pelos pares ou onde haja violência e abuso de poder são exemplos, citados pela autora, onde a entrevista não deve e não pode ser utilizada como recurso metodológico.

Em contrapartida essa mesma autora assegura que:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004:215)

Essa posição da autora, em relação à entrevista como instrumento de geração de dados, vem ao encontro da investigação à qual nos propomos, uma vez que a curiosidade que alimentou nossas inquietudes estava direcionada à compreensão de fatores de ordem cultural, linguístico, ideológico e social, o que justifica a escolha desse recurso como uma das ferramentas para a constituição dos dados.

Silverman (2009), com base em orientações de Rapley (2004), apresenta-nos algumas razões para a opção pela entrevista. Segundo ele: a) as entrevistas qualitativas não envolvem habilidades de caráter extraordinário; pelo contrário, o seu propósito é apenas interagir com o sujeito de pesquisa, tentando entender suas experiências, suas opiniões e suas ideias; b) o pesquisador e o colaborador usam seus conhecimentos de mundo, o que dá a ela um caráter colaborativo; c) o entrevistador (pesquisador) é um ser ativo no momento de realização da entrevista, ele controla a interação, os pontos a serem abordados e o recorte que será explorado e d) que sustenta a proposição de que nenhuma modalidade de entrevista é melhor do que a outra; todas cumprem suas funções.

Na sequência, há um quadro, retirado de Silverman (2009), no qual o autor apresenta os tipos de entrevista alinhados às habilidades que o pesquisador deve dominar para a sua condução:

Quadro 4: Tipologia das estratégias de entrevista

Tipologia das estratégias de entrevistas	
Tipo de entrevista	Habilidades requeridas
Entrevista estruturada	Neutralidade; ausência de estímulo; ausência de improvisação; treinamento para garantir consistência.
Entrevista semiestruturada	Algum estímulo; <i>rappor</i> ¹⁵ com o entrevistado; entendimento dos objetivos do projeto.
Entrevista aberta	Flexibilidades; <i>rappor</i> com o entrevistado; escuta.
Grupo focal	Habilidades de facilitação; flexibilidade; habilidade para se manter distanciado da discussão para que a dinâmica de grupo possa emergir.

Fonte: Adaptada de Noaks e Wincup, (2004, p. 80)

¹⁵ Para Gaskell (2010) esse termo se refere à relação de confiança que deve ser estabelecida entre o entrevistador e o entrevistado, para que o colaborador da pesquisa possa se sentir a vontade e se expressar livremente.

Optamos, neste trabalho, pelo estilo semiestruturado da entrevista. As entrevistas com esse caráter são construídas por questionamentos que combinam perguntas abertas e fechadas. Nogueira-Martins e Bógus (2004) asseguram que esse tipo de entrevista parte de questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipótese que interessam à pesquisa e vão evoluindo para novas interrogativas, como resultado de novas hipóteses que vão surgindo na interação que se constrói.

Kaufmann (2013), ao tratar da entrevista compreensiva, afirmou que o roteiro de perguntas dessas entrevistas funciona como um guia muito flexível, e que:

Uma vez redigidas, é raro que o investigador tenha que lê-las ou ordená-las uma após a outra. É um simples guia para fazer os informantes falarem em torno de um tema, sendo que o seu ideal é o de estabelecer uma dinâmica de conversação mais rica do que a simples resposta às perguntas, evitando que se fuja do tema e, de certa forma, se esqueça da grade. (KAUFMANN, 2013, p. 74/75).

O roteiro de entrevista semiestruturado, deste trabalho, foi elaborado a partir de questões que buscavam compreender de que modo os estudantes da EJA faziam uso dos conhecimentos escolarizados, em especial das habilidades de leitura e escrita, na vida cotidiana, e o valor que eles atribuíam a esses conhecimentos. Para isso, nosso roteiro constituiu-se de 11 perguntas abertas e fechadas e orientaram as respostas aos objetivos propostos.

Uma das principais funções das entrevistas neste trabalho foi identificar os aspectos sociolinguísticos dos colaboradores de pesquisa. A partir da aplicação dos roteiros semiestruturados foi possível desenhar o perfil linguístico dos estudantes, para, a partir daí analisarmos os enquadres de interação, gerados por meio da observação participante. É importante ressaltar que as entrevistas não cumpriam somente esse papel; elas possibilitaram, também, determinadas reflexões a respeito de práticas de letramento, em língua materna, desenvolvidas a partir da escolarização. Trataremos mais detalhadamente desses aspectos no capítulo 4, quando da compilação dos dados gerados.

3.3.2 Observação participante

A observação participante é a técnica de geração de dados que mais caracteriza a etnografia. Para Angrosino (2009), a observação participante não é propriamente um método, mas sim um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo que, depois de aceitos pela

comunidade estudada, são capazes de usar uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida.

Angrosino (2009) apresenta-nos, ainda, algumas orientações pessoais para a definição do campo de pesquisa. Segundo ele, na pesquisa qualitativa etnográfica e de observação participante, o pesquisador deve escolher um campo que não tenha sido exaustivamente estudado e que apresente poucos “obstáculos de acesso”, onde ele não se torne um incômodo para a comunidade. (cf. Angrosino, 2009).

Como pode ser encontrado em Richardson (1999) “o observador, na observação participante, não é apenas um espectador do fato que está sendo estudado, ele se coloca na posição e ao nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno observado” (RICHARDSON 1999, p. 261). Neste aspecto o constituinte da subjetividade, conforme já discutido na seção referente à pesquisa qualitativa, é um ponto de extrema relevância, pois o observado, dentro do contexto de pesquisa, deve vivenciar as ações dos atores engajados nas mais diversas práticas sociais.

Durante a geração de dados, depois de cerca de um mês e meio de observação em sala de aula, a professora regente, após a consultarmos sobre esta possibilidade, permitiu que auxiliássemos os estudantes na realização de tarefas de classe. Ela inclusive nos agradeceu, alegando que, às vezes, era quase impossível dar conta de atender a todos. Pudemos, a partir daí, ter um contato mais direto com os alunos e identificarmos dificuldades que os limitavam na realização de algumas atividades. Esse contato mais direto nos auxiliou, também, a selecionar os sujeitos que colaborariam com as entrevistas.

A observação, para geração dos dados, foi realizada em uma escola da rede pública de ensino, que oferece a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, situada na cidade satélite do Recanto das Emas – Distrito Federal. Foram observadas aulas de língua portuguesa, utilizando um roteiro de observação que auxiliou no levantamento das informações relativas aos objetivos inicialmente propostos, principalmente, no constituinte que compõem a identificação do perfil sociolinguístico dos colaboradores.

3.3.3 Dois auxiliares: diário de campo e gravador de áudio

Gray (2012) assegura-nos que a elaboração de um diário de campo subsidia o pesquisador a realizar registros adequados das observações, além de ajudar a desenvolver uma postura reflexiva. Esse autor critica a tendência de a pesquisa qualitativa apresentar as

“vozes” dos participantes, como se essas vozes falassem por si só. Ele assegura que é o pesquisador que faz as escolhas de como interpretar essas vozes. Por isso, Gray (2012) elenca algumas questões que a observação com um diário de pesquisa deve incluir:

- ✓ Os processos envolvidos ao se aproximar do campo e estabelecer contato;
- ✓ Experiências (positivas e negativas) na obtenção de acesso aos respondentes e no uso de instrumentos de coletas de dados
- ✓ Reflexões sobre a interpretação e a apresentação de resultados, incluindo mudanças de direção importantes. (GRAY, 2012, p. 153/154)

Por fim, Gray (2012) assegura que não há um método correto de se fazer um diário, mas é indispensável que se seja criterioso no registro e reflexivo sobre os dados.

Nesta pesquisa, o diário de campo foi um instrumento importante, sobretudo para registrar informações pertinentes aos quadros interacionais, como as pistas não verbais emitidas no curso da interação e o momento em que passagens que nos interessavam foram registradas. Por exemplo: por meio do diário de campo marcamos o espaço de tempo, olhando no gravador de áudio, em que ocorria os enquadres de interesse da pesquisa. É importante registrar que houve gravações de até 01:01:13. Ouvir essa gravação na íntegra, para encontrar os contextos que se configuraram no recorte de análise, tomaria muito tempo, por isso a importância desse instrumento.

O gravador utilizado nas aulas foi da marca Sony Icd-Px 240 4gb. Além dele, fizemos uso também, nos primeiros encontros, do gravador de voz do celular.

3.4 Constituição do *corpus*

Bauer e Aarts (2010) apresentam o *corpus* de pesquisa como uma alternativa para o processo de geração de dados. Para isso, eles opõem *corpus* à amostragem. Tratam a amostragem como um procedimento de caráter aleatório e estatístico, enquanto a constituição do *corpus* estaria ligada a escolhas sistemáticas de algo alternativo. Essas considerações iniciais de Buer e Aarts casam significativamente com a constituição do *corpus* desta pesquisa, que detalharemos, ainda, nesta seção.

Esses autores alegam, também, que os dois procedimentos – *corpus* e amostragem – se equivalem, mas que se constituem como processos de seleção diversos. A amostragem, de natureza ocasional, não obedece a princípios de prestação de contas pública da pesquisa,

enquanto a construção do *corpus* garante eficiência na seleção de um recorte como constituinte do todo (BAUER e AARTS, 2010).

Em síntese, o que esses autores dizem é “[...] defendemos que a construção de um *corpus* tipifica atributos desconhecidos, enquanto que a amostragem estatística aleatória descreve a distribuição de atributos já conhecidos no espaço social.” (BAUER e AARTS, 2010, p. 40).

Por isso, seguindo essa linha de reflexão, selecionamos colaboradores que constituíam grupos de faixas etárias diferentes, e que estivessem cursando a segunda ou/e terceira fase da etapa 2, correspondente às 2ª e 3ª série do Ensino Médio da modalidade regular da educação. Esse critério não foi aleatório; ele focalizava uma melhor compreensão dos dados que seriam gerados, uma vez que o estudante estaria concluindo os estudos na EJA e teoricamente apto a atender a demanda das práticas sociais de uso da língua.

Foram escolhidos estudantes de três faixas etárias, organizados em grupos, assim divididos: o 1º - de 18 a 30 anos, o 2ª – de 31 a 45 anos e o 3ª – de 46 anos em diante. A constituição do *corpus* assim estruturada atendia aos objetivos propostos que pretendiam analisar práticas de letramento relacionadas ao significado simbólico que representa a EJA. Descreveremos o perfil de cada colaborador no próximo capítulo, ao analisarmos as entrevistas como enquadres interativos.

Com vistas à compreensão e à análise do *corpus* de pesquisa foram utilizados alguns instrumentos para a geração dos dados, como já discutido anteriormente. Faziam parte deles: o gravador, que registrou os episódios interacionais, que foram transcritos; o roteiro de entrevista semiestruturada, que buscou, entre outras coisas, o perfil sociolinguístico dos colaboradores; o diário de campo, que entre outras funções serviu para registrar as pistas não verbais das interações, e a observação participante, que ajudou a validar os dados levantados pelos dois primeiros. Deste modo, a geração de dados se deu da maneira mais fiel e plausível ao contexto investigado, tal como orientam as pesquisas qualitativas de caráter etnográfico.

Capítulo 4

GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

“a interpretação de dados é a essência da pesquisa qualitativa, embora sua importância seja vista de forma diferenciada nas diversas abordagens”. Flick, 2009

Este é o último Capítulo da dissertação. Ele está organizado de modo a atender aos objetivos a que nos propomos no início das reflexões. Iniciamo-lo apresentando e analisando, à luz das concepções teóricas percorridas no capítulo 2, os enquadres de interação, gerados em sala de aula, a partir de situações reais de uso da língua. Esperamos como isso responder, ao menos parcialmente, o objetivo específico que tratava das práticas de letramento escolarizado na inserção social do estudante jovem e adulto. Na sequência, identificamos o perfil sociolinguístico dos colaboradores de pesquisa, para, enfim, passarmos a tratar das entrevistas semiestruturadas, de modo que os objetivos específicos do trabalho sejam desvelados por esses dados.

4.1 Um convite à cena não ensaiada: enquadres de interação na EJA

Neste primeiro momento, optamos por tratar os interagentes pelas nomenclaturas de **professora e aluno/aluna**, acrescentando o número 2 ou 3, e assim por diante, caso participem do enquadre mais de um(a) estudante. Essa decisão, contrariando o que Garcez *et al* (2014) sugerem, quando eles defendem que isso caracterizaria o enquadramento dos participantes em categorias institucionais, não deve enviesar a leitura, porque será referenciado apenas na estrutura dos enquadres. Além do mais, estando nessa condição, os interagentes têm ratificados seus papéis interacionais dentro do enquadre e isso já pode sinalizar questões ligadas às suas ações. No enquadre em que aparece a fala do observador participante, o interagente será identificado com as iniciais OP.

Ademais, ao analisarmos as entrevistas semiestruturadas, nas seções posteriores, seguiremos as orientações de Garcez *et al* (2014), quanto à nomenclatura dos participantes. Conforme orientado por esses autores, empregaremos pseudônimos com a mesma quantidade de sílabas e de letras do nome original do colaborador. Ações dessa natureza visam evitar a desumanização dos colaboradores e tornam práticos os critérios éticos de pesquisas em ciências humanas e sociais.

Descrevemos primeiro, como será visto em todos os excertos, a estrutura de participação do enquadre, além de contextualizarmos o cenário em que ele ocorreu. A partir daí apresentamos o excerto e o analisamos a luz das teorias.

4.1.1 Enquadre 1: aula de Língua Portuguesa – 12/04/2016

Trata-se de uma aula de língua portuguesa, ministrada em 12/04/2016 em uma turma da EJA. A professora, jovem, aparentando idade entre 30 e 35 anos¹⁶, falava de estratégias coesivas para produção textual, focando tópicos frasais para o desenvolvimento de sequências argumentativas. É importante esclarecer que a preocupação maior da professora ao ensinar esse conteúdo é o desempenho dos estudantes na prova do ENEM. Recorrentemente, ela expõe modos adequados de se escrever e modos condenáveis. Em determinado momento da aula, ela fala em elementos conectivos de causa e consequência (enquadre 1):

Excerto:

1. Professora: ... **no que tange... olha só, como é bonito, for::te** ((erguendo o braço em posição de firmeza))
((Uma estudante franzina a expressão facial e faz um movimento curvando a cabeça para trás))
2. Estudante: **oxi... professora, lá na minha terra nois tange é as galinhas... hhhh**
3. Professora: ((após também fechar a expressão facial por alguns segundos complementa)) ... **é::, no sentido de guiar...**

O primeiro destaque desse excerto diz respeito ao estranhamento dos interagentes, resultando, inicialmente, na frustração das estruturas de expectativas, o que gera um desalinhamento no enquadre. É possível perceber que a estudante, ao fazer uma expressão de negatividade diante da palavra “tange”, demonstra desconhecer a significação dela dentro do contexto apresentado pela professora, reportando imediatamente o sentido da palavra para o seu conhecimento social, ao dizer que tange é “tanger as galinhas”. Nos gêneros da Literatura

¹⁶Embora não seja recomendado o emprego de comentários baseados em “impressão”, julgo essa informação pertinente, para que o leitor possa considerá-la na sua interpretação. Pontos como a faixa etária, neste caso, podem indicar questões sociais importantes no curso da interação, tais como a experiência profissional, ou não, e maior maturidade para o diálogo com os estudantes.

de Cordel, principalmente, a expressão “tanger galinhas”, “tanger perus”, etc. é bem corriqueira e de grosso modo significa espantar, assustar as aves.¹⁷

Inferimos, também, que a construção conectiva causou estranhamento à estudante em função do contexto formal em que foi empregada: a sala de aula. É possível dizer que ela foi surpreendida – e, por isso, a expressão de negatividade –, pois o contexto em que conhecia o emprego do verbo “tanger” era diferente do contexto em que a professora orientava sua utilização.

De igual modo, compreendemos o silêncio – com a expressão facial fechada – da professora, como indicativo de que ela também não conhecia a expressão “tanger galinhas”, apresentada pela estudante, ratificando, assim, que elas não estavam alinhadas na interação. Todavia, ao completar a explicação com a sentença “no sentido de guiar”, ela deixa claro conhecer o significado do verbo tanger, ainda que não dê sequência à explicação, de modo a explorar o conhecimento trazido pela estudante. Neste momento, é perceptível a tentativa da professora de realinhar o enquadre, com o propósito, apenas, de encerrar a interação.

Desse modo, assim como Rios (2010), consideramos que língua e prática são componentes indissociáveis, à medida que estudar a língua é estudar o ambiente social em que ela é empregada. Por isso, este enquadre constitui um contexto importante para explorar o significado e os sentidos da expressão “no que tange”, usando inclusive, como exemplo, a situação apresentada pela estudante. Isso permite ampliar as possibilidades linguísticas e, consequentemente, fortalece as condições de uso da língua.

O ambiente escolar da EJA é rico em situações que geram oportunidades de amadurecer conhecimentos formais da língua a partir de experiências trazidas pelos estudantes. Contextos como esse possibilitam que a escola cumpra importante papel, o de fomentar a competência comunicativa dos indivíduos. (HYMES, 1972).

Kleiman (2005), ao falar de práticas escolares, já alertava para o fato de que a escola presume a existência de um sujeito único, independente das condições sociais, históricas e culturais, negligenciando a pluralidade constitutiva escolar. A professora, quando assume o turno de fala, indiciando encerrar a interação, descontrói um contexto propício para explorar fatores que podem favorecer o processo de ampliação do letramento escolarizado no âmbito da EJA.

¹⁷O primeiro significado do verbo **tanger**, no dicionário de Língua Portuguesa Houaiss, é: “chegar até (um ponto, objeto, pessoa etc.); tocar, atingir, roçar”. Há, também, com a significação de “fazer soar ou soar”, expulsar, etc.

4.1.2 Enquadre 2: aula de Língua Portuguesa – 26/04/2016

O excerto que será trazido abaixo foi gerado em aula ministrada no dia 26/04/2016, na mesma turma e com a mesma professora do excerto 1. Na aula, a professora tratava de vícios de linguagem, como formas condenáveis na língua. Como já descrito na estrutura de participação do enquadre anterior, a professora tem grande interesse em que os estudantes evitem certas construções linguísticas na prova de redação do ENEM. Então, a todo o momento ela se reporta ao exame alertando-os a não escrever “assim ou assado”, adjetivando tais construções de feias e chamando a atenção para o fato de que elas fazem perder pontuação.

O primeiro vício de linguagem abordado foi o “barbarismo”, definido por ela, na lousa, como “erro de pronúncia ou escrita”. Como exemplo a professora citou “cidadãos e cidadães”, no nível da escrita e “ruim, nobel e rubrica”, no nível da fala. No meio da explicação, uma estudante interrompe:

Excerto:

1. Aluna: **ah, professora, vai dizer que quando a senhora tá lá conversando com suas amigas, a senhora não erra uma palavra, não?!...**
hhhhh ((a maior parte da turma ri))
2. Professora: **ah, depende, depende da amiga...** ((neste momento, a professora encerra o enquadre e pula para o exemplo seguinte))

A constituição desse enquadre mostra-nos que ambas estavam alinhadas na interação. O que ratifica essa proposição é o questionamento da estudante à professora. Como a definição de “barbarismo” é extremamente normativa, o turno de fala da professora, que respondeu à estudante, gerou os risos coletivos da turma, demonstrando, também, que havia ali um alinhamento no enquadre. É possível dizer, também, que a motivação do questionamento partiu da inquietude da estudante diante de estruturas linguísticas, que, para ela, eram comuns. Todavia, estavam sendo apresentadas como feias e condenáveis.

O marcador “ah, professora”, na primeira oração do turno de fala da estudante, já demonstra contrariedade em relação à exposição do conteúdo. A seguir, a estrutura, “vai dizer”, intimida a professora a concordar com a afirmação que viria na sequência. Neste momento, é importante chamar a atenção para os papéis interacionais que elas desempenham nesse contexto: o de aluna e o de professora. Kerbrat-Orecchioni (2010) diz que os papéis

interacionais caracterizam-se por sua relativa estabilidade no decorrer da interação. Eles cumprem importante função nas situações comunicativas.

Podemos pensar, então, que a professora, ao encerrar o enquadre, mudando para outro exemplo, fez uso de propriedades inerentes ao papel interacional que desempenhava naquele contexto, como o poder e a autoridade do conhecimento formal, que lhes são conferidos, não considerando a possibilidade de reflexão a respeito de manifestações formais e informais da língua, como bem orienta os estudos sociolinguísticos.

Outra questão importante neste enquadre estrutura-se em torno da discussão que Street (2006) faz a respeito dos letramentos como lugares de negociação. Para ele a síntese dessa discussão está no modo como as pessoas, em diferentes posições, rejeitam e negociam as posições que aparentemente lhes são atribuídas, o que pode resultar na aquisição de novas práticas de letramento e em reflexões sobre as práticas de letramento dominante.

Neste caso, em específico, destacamos a “ousadia” da estudante em questionar a professora, atribuindo a ela a possibilidade de cometer erros na língua. É cultura de a escola conceber a língua, ainda, na perspectiva estrutural e a dicotomia certo *versus* errado é muito forte, sobretudo nesse contexto de pessoas menos escolarizadas. A professora, quando encerrou o enquadre, apresentando à aluna uma resposta sem argumentos escolarizados, demonstrou que a sua posição em sala de aula também é orientada pela perspectiva estrutural da língua.

4.1.2 Enquadre 3: aula de Língua Portuguesa – 26/09/2016

Este enquadre foi gerado no dia 26/09/2016. Os alunos da turma do primeiro semestre de 2016 já estavam em outra turma (pelo menos a metade deles). Isso acontece porque a mudança de semestre acarreta também a mudança de série escolar para os alunos aprovados. Na Educação de Jovens e Adultos, cada semestre equivale a um ano letivo da educação regular.

O conteúdo da aula deste dia era “ambiguidade”. A professora distribuiu à turma uma lista de exercícios que deveriam ser feitos na aula, individualmente, ou se os alunos preferissem, em duplas, para que depois fosse realizada a correção coletiva. O comando de uma das questões solicitava que os alunos considerassem orações destacadas e indicassem quais seriam as interpretações possíveis. Ressaltamos que a professora estava lendo todas as questões e explicando o que deveria ser feito em cada uma delas.

Um dos exemplos que deveria ser avaliado, em uma das questões, era o seguinte: “os jurados julgaram o rapaz doente”. Após isso era apresentada a seguinte questão:

Quando analisada, o que percebe é que a construção apresenta algumas inadequações – fato que possibilita o termo “doente” adquirir interpretações distintas. Com base nessa premissa, analise: a) quais seriam essas interpretações? (extraído do material didático da professora regente, 2016)

Quando a professora passou por essa questão, uma estudante que estava acompanhando a leitura da lista de exercícios se dirigiu à colega ao lado e disse:

Excerto:

1. Aluna 1 : **essa professora tá usando palavras muito difícil**
2. Aluna 2 : **é, ela pensa que a gente é igual ela que já fez faculdade de Português.** ((esse turno de fala foi emitido de forma irônica. A Aluna 2 mesmo respondendo à colega, estava com o olhar direcionado para a professora))
3. Aluna 1 : **o que é inadequações?**
((neste momento o observador participante, que está próximo às estudantes, dirige-se para as duas e explica de modo resumido o que significa a palavra “inadequações”))
4. OP: **°é algum tipo de coisa que não está correta... (.) alguma coisa que pode ser entendida de um modo errado°**

Goffman (2002), quando alertava para o fato de que a mudança de *footing* implica na mudança de alinhamento, ele já considerava esse princípio característico do curso da interação humana, taxando-o de inerente à fala natural. Nesse sentido, vários são os fatores que podem gerar desalinhamento da interação, desde questões externas a questões internas.

Chamamos a atenção para o fato de que a estudante, ao estranhar a palavra “inadequações”, não questionou à professora o que a significava, optando por comentar com a colega de turma, que também concordou com o argumento de que a professora fazia uso de palavras difíceis. Isso pode ter sido ocasionado por receio de interromper a leitura da professora, evidenciando, assim, questões voltadas às relações de poder. Elas ocupam, neste contexto, papéis interacionais distintos (aluno/professor), que entendemos foi o motivador para que a aluna não interrompesse a leitura da atividade.

É possível pensarmos também, a partir dos papéis interlocutivos, de falante e ouvinte, que a não interrupção da leitura se deu por uma questão de polidez. É comum, para uma conversação ideal, que os turnos de fala não sejam atropelados ou interrompidos. É importante registrar que a professora adotava, em sala de aula, uma postura de não

autoritarismo, o que poderia dar a abertura para que a estudante a questionasse sobre o significado da palavra.

De todo modo, houve desalinhamento no enquadre, e o fator que levou à mudança de *footing* é de natureza cognitiva. A estudante 1, por desconhecer o sentido da palavra “inadequações”, naquele contexto, não conseguia compreender o comando da atividade para a resposta do exercício.

Notamos que estudantes mais novos tendem a ser mais retraídos em sala de aula, quando se trata de questões voltadas para os conteúdos ministrados. Normalmente, quando estão com dúvidas em algum exercício, eles conversam entre si, fazem brincadeiras com a questão e na maioria das vezes se dispersam da atividade. Já os mais experientes costumam questionar a professora verbalmente ou se dirigem à mesa dela para pedir orientações. Esses argumentos são validados pela observação participante e pelas notas de campo registradas nas aulas.

A professora apresenta a atividade que deve ser realizada. Ela faz a leitura de toda a relação de exercícios, orientando os alunos a prestarem atenção. Somente ao final da leitura da lista, é que eles estão autorizados a responder. Inicia aqui um conjunto de ações observadas no desempenho deles: há a dúvida sobre o exercício. O aluno que tem a dúvida questiona o(s) colega(s) ao lado, eles se olham de modo a sinalizar que nenhum, nem o outro compreenderam a questão. Fazem algum comentário ou piada sobre a pergunta. Essa brincadeira gera os risos e depois eles se dispersam.

Esse comportamento foi registrado em dois momentos durante o período de observação. Fatores como o representado nesse contexto dificultam o processo de aprendizagem em sala de aula, especialmente, entre os alunos mais novos, que, por uma questão social, identificam-se e interagem mais com seus pares (por faixa etária). A disposição dos assentos na sala também obedece a esse princípio: os mais novos sentam-se mais perto uns dos outros e os mais velhos de igual modo.

Por fim, ainda tratando desse enquadre, algo que é possível depreender dele diz respeito à concepção de pedagogia culturalmente sensível. O primeiro turno de fala da Aluna 1: “essa professora tá usando palavras muito difícil”, demonstra-nos, pela escolha do pronome demonstrativo “essa”, e não pelo emprego do artigo definido, certa aversão pela professora. Ratifica-se essa proposição o turno de fala da Aluna 2, emitido de forma irônica e indicado pela palavra pensa: “é, ela pensa que a gente é igual ela que já fez faculdade de Português”.

Como já informado anteriormente, a professora não adota uma posição autoritária em sala de sala, mas isso não significa dizer que ela faça uso de mecanismos de uma pedagogia culturalmente sensível para lidar com os alunos. Não notificamos estratégias de ratificação individual que pudessem, de algum modo, instigar os alunos a esclarecer dúvidas quando o conteúdo era ministrado; no máximo, um questionamento coletivo.

De acordo com Bortoni-Ricardo, o conceito de pedagogia culturalmente sensível foi desenvolvido por Erickson, em 1987, e focaliza as ações do professor e da escola na tentativa de se estabelecer um diálogo melhor nas relações entre eles e os alunos. Trata-se de uma “[...] proposta pedagógica [...] que pode reduzir as dificuldades de comunicação entre professores e alunos, desenvolvendo assim a confiança e prevenindo a gênese de conflitos [...]” (BORTONI-RICARDO, 2003 p. 131).

A primeira parte deste capítulo é encerrada aqui. Já é possível notarmos que os enquadres de interação constituem contexto importante para a compreensão de práticas de letramento no âmbito da EJA. O casamento da teoria da SI com a observação participante, etnograficamente orientada, revela-nos características das identidades, das atitudes e dos comportamentos dos estudantes. É importante, também, considerarmos as ações da professora – embora não seja ela foco das nossas reflexões. Todavia, a sua prática pedagógica possibilita identificar e pensar acerca dos eventos e das práticas letradas na sala de aula.

4.2 Um olhar para as entrevistas semiestruturadas

4.2.1 O perfil sociolinguístico dos colaboradores de pesquisa

As entrevistas foram realizadas em dias diferentes, no período compreendido entre 10 e 30 de outubro de 2016, em variados lugares da escola: na sala de aula (antes do início da aula), no pátio, e na parte externa ao ambiente de salas, mas dentro do espaço da escola. Os encontros eram negociados com os colaboradores, que foram selecionados com base nos critérios de faixa etária, após o período de observação participante. Com alguns colaboradores, houve um acordo para que eles pudessem chegar um pouco mais cedo para a entrevista; com outros, negociamos e no mesmo momento realizamos a entrevista. Em um dos casos a entrevista foi realizada no primeiro horário, por volta de 19h30, porque esse estudante havia chegado atrasado e só poderia entrar no segundo horário de aula.

Passemos a tratar, neste primeiro momento, do perfil dos colaboradores. O perfil sociolinguístico é importante, entre outras coisas, para caracterizar as pessoas da pesquisa. Na sequência esquematizamos, em formato de quadro, o perfil dos colaboradores. Como já registrado no Capítulo metodológico, selecionamos seis colaboradores de grupos etários diferentes, considerando que esse era um fator importante para a pesquisa. Dos participantes, quatro são do sexo feminino e dois do sexo masculino. Três deles trabalham e três não trabalham.

Quadro 6: Perfil sociolinguístico dos colaboradores

Colaborador	Idade (anos)	Trabalha	Em quê trabalha?	Onde nasceu	Escolaridade dos familiares	Sempre estudou em escola pública
Faixa etária 1 – entre 18 e 30 anos						
Pedro	18	Não	-	-	A mãe possui ensino fundamental completo; Não tem contato com o pai	Sim
Taline	18	Não	-	-	O pai e a mãe possuem ensino fundamental completo	Sim
Faixa etária 2 – entre 31 e 45 anos						
Kelly	33	Sim	Cobradora de ônibus	Pará	Não sabe informar. Com a mãe não tem muito contato. O pai morreu ainda bem cedo; não o conheceu.	Sim
Cláudio	44	Sim	Ajudante	Bahia	O pai e a mãe fizeram só até o primeiro ano do ensino fundamental	Sim
Faixa etária 3 – entre 46 em diante						
Vera	49	Não	Não possui trabalho formal. “Dona de casa”	Unai/MG	O pai e a mãe só fizeram até o segundo ano do ensino fundamental. O padrasto é professor de matemática. Duas	Sim

					filhas possuem ensino superior completo: uma em educação física e outra em RH	
Ana Helena	56	Sim	Auxiliar de serviços gerais	Fortaleza /CE	As duas filhas mais velhas concluíram o ensino médio; os outros dois estão em idade escolar, matriculados nos estabelecimentos de ensino.	Estudou apenas um ano em escola particular, na década de 1970.

A partir deste ponto, apresentaremos os cinco critérios, elaborados para a análise das entrevistas. Esses critérios foram pensados a partir do roteiro semiestruturado. Abaixo, trataremos das entrevistas a partir de cada um deles:

- Práticas de letramento no trabalho
- Práticas de letramento na escola
- A interrupção dos estudos
- Perspectivas a partir da escolarização
- Do interno ao externo: o social e a família

4.2.2 Práticas de letramento no trabalho

Nesta seção, tratamos das práticas de letramento no trabalho. Como já informado no perfil sociolinguístico dos colaboradores, três deles trabalham, dos quais dois (Kelly e Cláudio) informaram utilizar a escrita na atividade profissional e uma (Ana Helena), informou que não utilizava.

Kelly, que exerce as atividades de cobradora de ônibus, relatou que usa a escrita apenas na hora de fechar o sistema eletrônico dos coletivos, que recebe o nome de BTC. Ela descreve que, depois de encerradas as atividades de trabalho, é necessária a contabilização da quantidade de passagens obtidas naquele dia. Para isso, tem de somar a quantidade de bilhetes que é categorizada entre: vale transporte, cartão de estudante, cartão de deficientes e pagantes em dinheiro. Há, ainda, que informar o número do ônibus, a linha e a placa do carro. Todas

essas informações são registradas no relatório diário que eles têm de apresentar na hora de fechar o dia de trabalho na arrecadação.

Pelos relatos de Kelly, conseguimos perceber que o domínio da leitura e da escrita é indispensável em sua rotina de trabalho. Ela, além de ler as instruções de preenchimento dos relatórios das viagens, para não marcar os campos inadequadamente, ainda faz uso de operações matemáticas, até certo ponto complexas, na contabilização do dinheiro e dos bilhetes utilizados por dia. As atividades dela requerem tanto um letramento matemático, quanto o letramento voltado para o uso da leitura e da escrita.

As atividades profissionais de Cláudio, nosso segundo colaborador, são diversas. Ele trabalha em uma distribuidora de bebidas e, quando inquerido quais as atividades específicas desenvolvia, respondeu que: “ajudo em tudo”. Cláudio informou-nos que trabalha com o irmão e que o estabelecimento comercial em que trabalha é da família. Na distribuidora, ele carrega e descarrega os caminhões de transporte, e usa a escrita para fazer pedidos de material e preencher comandas de certificação dos produtos.

O trabalho de Cláudio também requer dele a conjugação das habilidades linguísticas de leitura e escrita com as habilidades desenvolvidas a partir do letramento matemático. O PISA, Programa Internacional de Avaliação de Alunos, define o letramento matemático como: “[...] capacidade individual de identificar e compreender o papel da matemática no mundo, de fazer julgamentos bem fundamentados, de se envolver com a matemática de maneira a atender às suas necessidades atuais e futuras [...]” (MACHADO, 2010, p. 271).

Percebemos que as habilidades matemáticas, oriundas das operações básicas, aparecem com maior frequência entre as pessoas menos escolarizadas, no uso das atividades profissionais. São importantes para o letramento matemático habilidades relacionadas à compreensão e ao ato de relacionar fatores contextualizados na resolução de problemas.

Já Ana Helena, que tem 56 anos, trabalha como auxiliar de serviços gerais, em um órgão público do Governo do Distrito Federal. Ela nos informou que trabalha na limpeza e que nas suas atividades não fazia uso da escrita. Quando inquerida se utilizava a leitura no trabalho, Ana Helena relatou que somente a leitura da bíblia, que ela leva de casa. Ela informou que fazia a leitura da bíblia nos horários vagos e no horário do almoço, quando também participava de cultos organizados no órgão.

Kersch e Silva (2012), em pesquisa que tratava do letramento fora do contexto escolar, detectaram que as práticas de letramento presentes no domínio discursivo religioso contribuíam para o desenvolvimento dos indivíduos que compunha esse domínio, não

somente neste âmbito, mas também, em diferentes esferas da vida social, colaborando para a formação integral do indivíduo.

O letramento, como destaca Street (2014) não é desenvolvido somente no âmbito das agências formais (escola, universidades). Os eventos de letramento nos quais Ana Helena se engaja durante o período em que está no trabalho nos revelam, pela fala dela, práticas de letramento importantes para o seu desenvolvimento, inclusive no domínio escolar: a leitura da bíblia, a socialização com os pares, a presença da pastora e o rito do culto são fatores importantes no cotidiano de trabalho dessa colaboradora, embora ficasse perceptível que essas atividades são realizadas na esfera do lazer.

Retornando ao quadro do perfil sociolinguístico dos colaboradores, destacamos a informação gerada a partir da entrevista com a colaboradora Vera. Vera tem 49 anos e nos informou que não trabalha profissionalmente, apenas em casa. Pela entrevista de Vera é possível inferir que ela não considera as atividades desenvolvidas em casa como uma forma de trabalho, sobretudo quando afirma que é “apenas dona de casa”.

Identificar as práticas de letramento no trabalho é importante para que compreendamos a importância das habilidades de leitura e de escrita no domínio profissional dos colaboradores. Os dois colaboradores mais novos, ambos de 18 anos, inseridos na faixa etária 1, não nos descreveram o uso da leitura e da escrita no contexto profissional porque eles não estão inseridos no mercado de trabalho.

4.2.3 Práticas de letramento na escola

O período de observação participante nos revelou preciosas informações em relação ao comportamento dos estudantes no ambiente da escola. As práticas de letramento no contexto escolar são especialmente tratadas nas seções que se destinaram à análise dos enquadres interacionais. A partir daqui, tratamos da percepção que esses estudantes têm em relação à importância da leitura e da escrita na vida deles.

De modo geral, como se esperava, todos eles admitiram a importância da leitura e da escrita na vida do ser humano. Para Ana Helena, de 56 anos, a pessoa que não sabe ler é cega. A resposta de Taline, de 18 anos, também vai na mesma direção. Observemos abaixo fragmento da fala dessas duas colaboradoras:

Ana Helena: *A pessoa que não sabe ler, não sabe escrever é:: cego, é cego, né!?*

Taline: [...] como a minha mãe diz, né!... quem não lê, pouco ouve, pouco fala, né!?... pouco sabe de tudo, então:::, é muito importante, a escrita e a leitura na nossa vida

Ainda que reducionista, por conceber a leitura e a escrita, naquele contexto, ao domínio do código alfabético, a resposta de Ana Helena é extremamente expressiva, pois atribui ao analfabeto total a condição de dependente no âmbito social. Já a resposta de Taline nos dá condições de inferir que a concepção de leitura dela é um pouco mais ampla. Para sustentar seu argumento, Taline exemplifica com fala de sua mãe, que atribui grande importância ao ato de ler.

A colaboradora Kelly, quando questionada sobre a importância da leitura e da escrita disse-nos:

Kelly: Eu acho que::: não é tão importante só na minha, como de todo mundo... porque a escrita como a leitura é igual eu te falei faz muita parte da vida gente, ensina a gente viver muito bem, e hoje em dia muita gente repara quando você fala errado, muitas pessoas te criticam... falando errado, escrevendo errado. Ajudar, ninguém ajuda, mas criticar é o que mais tem, mas eu acho importante, eu acho legal.

O.P.: **Que::: que te corrijam?**

Kelly: Sim, também, né? Porque se a agente tá falando alguma coisa errado igual a professora Cris de português, ali é 10... ela só fala o que é certo, sempre te corrige, não, tá errado, é assim. Então, a gente melhora muito sim. Como se diz, é errando que a gente vai aprendendo.

Para Kelly, a leitura e a escrita estão fortemente associadas ao progresso concebido pela escolarização. Essa colaboradora não vê problemas em ser corrigida quando comete algum desvio da norma padrão da língua; pelo contrário, ela se sente agradecida quando isso acontece. Como forma de fortalecer a importância da leitura e da escrita para si, Kelly cita como exemplo a professora de português, Cris, a qual atribui a nota 10, pois sempre a corrige quando ela fala o escreve algo que contrarie a norma padrão.

A fala de Kelly nos revela também, como já ficou evidenciado nos enquadres interacionais, a postura que a professora assume em sala de aula. Os conteúdos são ministrados de modo tradicional, com grande apreço pela perspectiva estrutural que fortalece a tradição linguística do certo *versus* o errado. Bortoni-Ricardo (2009) assegura-nos que a escola é o espaço em que os educandos adquirem recursos comunicativos que lhes permitirão desempenhar-se competentemente em práticas sociais específicas.

O ensino de língua pressupõe que se reflita sobre o máximo possível de questões voltadas à variação linguística. O professor deve apresentar aos estudantes os desvios da norma padrão como manifestações possíveis na língua. Decorre daqui o conceito de competência comunicativa, postulado por Hymes (1972) e também discutido por Bortoni-Ricardo (2009). A atribuição de erro a uma variante não padrão pode desfavorecer a formação linguística dos alunos e favorecer a crença de uma língua homogênea.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2009, p. 75), “ao chegar à escola, a criança, o jovem ou o adulto já são usuários competentes de sua língua materna, mas têm de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais”. Essa ampliação se dá quando a escola possibilita aos alunos o contato com os mais diversos gêneros textuais que circulam socialmente, desde gêneros que requerem o uso monitorado da língua a gêneros que são produzidos em contextos informais.

A importância da escrita e da leitura para Pedro, de 18 anos, e para Vera, de 49 anos, já indiciam atender a uma demanda prática e pontual na vida. Pedro informou-nos que a escrita é importante para se comunicar e para que se obtenha um bom rendimento em exames de seleção (concursos, emprego, vestibular) “[...] porque se você, por exemplo, for fazer uma prova e não souber escrever... meio que você perde nota por isso... e::: [...]”. Para Vera, a pessoa que não lê, anda na escuridão “[...] tudo hoje em dia precisa de segundo grau, até para lavar louça na lanchonete, trabalhar de cozinheira, faxineira né, tudo é estudo.”.

A fala de Pedro nos oferece subsídios para inferir as suas pretensões com o retorno aos estudos. Trata-se de um jovem de 18 anos que demonstra preocupação com o futuro, quando defende a importância da escrita para o desempenho em exames que atestam o conhecimento dos indivíduos. Já Vera acredita que a leitura e a escrita – que ela universaliza para estudos –, são importantes para que se obtenha uma colocação no mercado de trabalho. Vera é a mesma colaboradora que nos informou que não trabalha formalmente; era apenas dona de casa. Esse pode ser um dos motivos que a trouxe de volta aos estudos.

4.2.4 A interrupção dos estudos

Um aspecto importante, para se compreender questões simbólicas no âmbito do EJA, diz respeito aos fatores que levaram os estudantes a interromper a educação formal. Há colaboradores, nesta pesquisa, que interromperam os estudos há 30 anos, outros há dois anos.

Nesta seção, tratamos desses fatores começando pelos colaboradores que constituem a faixa um da pesquisa (entre 18 e 30 anos). Nessa faixa, temos Pedro e Taline, ambos de 18 anos.

Pedro parou de estudar na primeira série do ensino médio. Usando as palavras dele: “[...] na verdade não parei, meio que eu desisti no ano::: passado [...]”. Ele parou de estudar em 2015 e retornou em 2016, mas já na EJA. De acordo com Pedro, o principal motivo que o levou a interromper os estudos foi a necessidade de ajudar a mãe a cuidar da vó que estava doente. Ele não soube informar o que a vó tinha; apenas nos disse que “era problema de cabeça”.

Já Taline parou de estudar com 15 anos a primeira vez. Ela nos informou que o motivo que a levou a parar de estudar a primeira vez foram as amizades, pois acabou se envolvendo com “más companhias”, afastando-se da escola e como resultado foi reprovada por falta. No ano seguinte, ela retornou aos estudos, no meio do ano letivo engravidou e novamente desistiu. Em 2015 retornou à escola, cursou a primeira série do ensino médio na educação regular e pediu transferência, em 2016, para cursar a segunda e a terceira séries do ensino médio pela EJA.

Os colaboradores constituintes da faixa dois são: Kelly e Cláudio de 33 e 44 anos, respectivamente. Kelly parou de estudar tinha apenas 15 anos. Ela foi mãe muito nova e esse foi o principal motivo que a levou a interromper os estudos. Já Cláudio parou de estudar em 1989, no sexto ano do ensino fundamental, e só voltou aos estudos em 2015. Na época em que parou de estudar, ele morava na Bahia, depois se mudou para Brasília, teve de escolher entre trabalhar e estudar e optou pelo trabalho.

As duas colaboradoras da faixa três são: Vera, de 49 anos, e Ana Helena, de 56. Vera parou de estudar há mais de 20 anos. Ela se casou ainda bem cedo, foi mãe de gêmeos bem cedo também e não pode estudar porque tinha de cuidar da casa. Na época em que parou de estudar, ela era vendedora e teve de abrir mão do emprego. Ana Helena interrompeu os estudos no início da década de 1980, quando tinha 20 anos de idade. Ela relata que parou de estudar por conta da casa e dos filhos e só retornou à escola em 2016.

Conseguimos perceber a unanimidade no motivo que levou as quatro colaboradoras do sexo feminino a interromper os estudos. Todas elas foram motivadas por serem mães muito cedo e por ter de cuidar da casa e dos filhos. As três que interromperam os estudos há mais tempo, entre a década de 1980 e 1990, só conseguiram voltar à escola, agora, em 2015/2016. Já a colaboradora de 18 anos, que parou de estudar há 2 anos, retornou aos estudos e deve

concluir o ensino médio em 2017. Esta última assegura-nos que o apoio dos pais foi imprescindível para que ela pudesse retornar à escola.

O instituto Unibanco realizou pesquisa em 2016, com base em dados do IBGE, e revelou que apenas 2% das adolescentes entre 15 e 17, que engravidaram durante o ensino médio, concluíram os estudos. Os resultados obtidos nesse estudo vão ao encontro dos dados gerados por nossa pesquisa.

Os dois colaboradores do sexo masculino foram motivados por questões diferentes ao interromperem os estudos. Pedro, de 18 anos, teve de ajudar a mãe a cuidar da vó, que é doente, e Cláudio, de 44 anos, parou porque tinha de trabalhar. Cláudio nos relatou, ainda, que o principal motivo de ter voltado a estudar é em virtude de uma exigência do INSS (Instituto Nacional de Seguro Social). De acordo com Cláudio, que está afastado por conta de um acidente sofrido em 2007, o Instituto exigiu que ele voltasse a estudar¹⁸.

O INSS¹⁹ oferece aos segurados incapacitados por doença ou por acidente de trabalho a reabilitação profissional, que tem por objetivo preparar os assegurados para a recolocação no mercado de trabalho. Aqueles que se recusarem a participar podem estar sujeitos a perder o benefício. Depois de concluído o processo de reabilitação profissional, o INSS emite certificado indicando a atividade para a qual o trabalhador foi capacitado profissionalmente. Há, também, o incentivo para os cidadãos que não concluíram a educação básica.

4.2.5 Perspectivas a partir da escolarização

Os sujeitos jovens e adultos que procuram a EJA motivados por um objetivo em comum: concluir os estudos da educação básica. Paralelo a esse objetivo há propósitos diversos e particulares que alimentam desejos e aspirações, resultantes paralelo ou a partir da conclusão dos estudos.

Kelly, por exemplo, tem o sonho de cursar Radiologia:

Kelly: *[...] que é de fazer radiologia... isso incentiva muita coisa, sim, quero procurar algo melhor, não quero ficar:... passar o resto da minha vida onde eu tô, porque dali a gente se acomoda... dá pra viver, dá. Mas a gente tem que procurar algo melhor... e eu quero realizar o meu sonho, qué fazer radiologia.*

¹⁸Deduzimos que Cláudio possui duas fontes de renda. Uma proveniente do auxílio doença do INSS, que ele recebe desde 2007, quando sofreu um acidente no caminhão em que trabalhava e outra oriunda do trabalho desenvolvido na distribuidora do irmão.

¹⁹Fonte: <www.previdencia.gov.br>. Acesso em 06 de jan. 2017.

É possível percebermos que a conclusão das EJA, para Kelly, significará a possibilidade de fazer um curso técnico em Radiologia, concebido, para ela, como um sonho. Kelly vê no curso técnico a possibilidade de ascensão na vida social. Paralelo a isso, é possível inferirmos que ela atribui pouco valor à sua condição profissional atual, de cobradora de ônibus, pois, mesmo considerando a atividade como meio para sobreviver, ela objetiva um futuro mais promissor com a formação técnica.

Já Cláudio, de 44 anos, relatou-nos que não pretende continuar os estudos. Seu interesse é apenas concluir o ensino médio. Abaixo, fragmento da fala dele:

O.P. *O senhor pretende continuar estudando depois que terminar aqui?*

Cláudio: *Não!*

O.P. *Não quer...?*

Cláudio: *É:: só fechar o EJA mesmo...*

O.P.: *Pra atender o INSS?...*

Cláudio: *Pra atender o INSS, porque eles vão me voltar pra trabalhar, eles vão arrumar alguma forma de:: de me colocar pra trabalhar... mas eu nem esquento, não, melhor do que ficar parado.*

Esse colaborador demonstrou que não possui interesse em continuar estudando. De acordo com ele, o retorno à escolarização se deve exclusivamente à exigência feita pelo INSS. Pela fala do colaborador, fica evidenciado que ele possui receio de que o INSS suspenda o seu auxílio doença e o obrigue a voltar ao trabalho, por isso, ele recorreu à escola como sugerido pelo instituto.

Já Vera relatou-nos que a sua motivação para voltar aos estudos está nos netos. Para ela, o retorno à escolarização é uma forma de poder acompanhar os netos que estão em idade escolar. Vera tem três filhas, sendo que duas delas possuem formação superior.

Para Pedro e Taline, de 18 anos, as expectativas são mais semelhantes. Como já observamos em relatos de Pedro, ele tem muita preocupação em dominar a escrita, porque escrever bem o trará um bom desempenho em exames em que se faz necessária a produção de texto (vestibular, concurso público, entrevista de emprego, etc.). De acordo com ele, o sonho da mãe é vê-lo formado. Já Taline relatou-nos que, após terminar o ensino médio, tem como plano ingressar na faculdade de Enfermagem.

Uma questão importante, considerando esses aspectos, que nos chamou a atenção diz respeito ao fator idade. Os planos futuros dos três colaboradores mais novos (de 18 e 33anos) são promissores no sentido de ingressarem no ensino superior e no sentido de buscarem

melhores condições de vida. Enquanto os três colaboradores mais velhos preocupam-se com questões mais pontuais e um tanto que domésticas.

Pesquisa realizada por Silva *et al* (2012), no âmbito da EJA, também demonstrou resultados semelhantes. No estudo feito por elas, foi constatado que os estudantes mais novos buscavam, na EJA, entre outras coisas, a inserção no mercado de trabalho. Já os mais velhos tinham como pretensão objetivos mais voltados para a alfabetização (aprender a ler e a escrever). Estes apresentaram a idade avançada como um empecilho para planejarem algo mais promissor.

4.2.6 Do domínio doméstico ao domínio social

Nesta seção tratamos das expectativas das famílias dos colaboradores, em relação ao retorno aos estudos. Vera nos informou que a ideia de voltar aos estudos foi muito bem recebida pela sua mãe, que tem 72 anos. De acordo com Vera, sua mãe gostou tanto que quer, inclusive, que a outra filha também volte a estudar. Essa colaboradora nos informou, ainda, que a vida dela tem melhorado bastante, em virtude de ter retornado à escola. Para ela, o ensino está bem mais moderno do que era quando parou de estudar.

Para Ana Helena, de 56 anos, a família também recepcionou bem a ideia dela voltar à escola, depois de mais de 30 anos. Na sequência, apresentamos fragmento da fala dela, quando a inquerimos sobre a opinião da família:

O.P.: *Verdade. O que a que a família da senhora achou (.) de voltar a estudar?*

Ana Helena: *Ah, meus filhos acharam ótimo, né*

O.P.: *Por que?*

Ana Helena: *Ah, porque::: é::: um meio de vida melhor e aí:: é a gente tem mais, assim, tem mais alegria. Porque quando a gente para de estudar, a gente para no tempo, parece que a gente fica burra, num sabe de nada, né! Você voltando a estudar, você volta os conhecimentos, o que tá acontecendo, né. Eu praticamente nem, nem computador sabia mexer, aí voltei estudar, aí já aprendi a mexer no atisap, já tô aprendendo a mexer nas coisas, quer dizer: volta os conhecimentos, né.*

A referência de família para essa colaboradora está nos filhos. Ana Helena informou-nos que é solteira, tem quatro filhos, dos quais três ainda moram com ela. É possível percebermos que, para Ana Helena, a escolarização significa uma porta que abrirá caminhos

para que a vida melhore. Essa colaboradora trabalha como auxiliar de serviços gerais e possui uma rotina agitada entre casa, trabalho e escola.

Além disso, ela descreve a oportunidade de voltar aos estudos como sinônimo de alegria e como forma de reencontrar o conhecimento. Para Ana Helena, estar fora da escola significou estacionar na vida. Ela ainda relatou-nos que o retorno à escola trouxe também, como benefício, a oportunidade de ter acesso às tecnologias da informação, como o computador e os aplicativos de celular.

Rojo (2016), quando discute o conceito de multiletramento, chama a atenção para o papel da escola no processo de inclusão e de disponibilização dos recursos de mídias digitais, como a TV, o computador e suas ferramentas, a internet, etc. Segundo Rojo, essa pedagogia dos multiletramentos e, portanto, das multiculturas, das multilinguagens, é importante não somente para o trabalho ou para o entretenimento, mas também para a cidadania de modo geral.

De modo geral, no que tange ao papel da família, é possível perceber que todos os colaboradores obtiveram o apoio e o incentivo dos familiares para continuar os estudos na EJA. Quando inqueridos sobre dificuldades que encontraram no processo de retorno à escola, houve dois registros que giravam em torno do cansaço, pelo fato de conciliarem trabalho e escola. Kelly nos informou que a sua maior dificuldade é ter de acordar muito cedo.

O.P.: *Tem alguma coisa que te trouxe problemas ao retornar os estudos?*

Kelly: *Assim, cê fala, problema de família:::....?*

O.P.: *Num sei::: teve alguma coisa que...*

Kelly: *Assim, eu tenho muita dificuldade porque eu acordo muito cedo... mas assim, só de pensar que eu já tô aqui, já tô quase chegando até o final, me faz cada dia que passa ter mais esforço, mas todo dia eu penso em desistir...*

Para Kelly, conciliar trabalho e escola é um desafio diário.

Pela fala dela, é possível compreendermos que essa colaboradora encontra mecanismos de natureza psicológica para não desistir do curso, tanto nas suas pretensões pessoais quanto no apoio dos colegas que, nos momentos de fraqueza, a incentivam a não abandonar o curso.

Reis e Eiterer (2012) registraram que o abandono aos estudos pelos alunos matriculados em cursos da EJA é motivado justamente pela dificuldade em conciliar casa, escola e trabalho. Além disso, as dificuldades em administrar a aprendizagem e as ferramentas metodológicas de ensino se constituem em outra barreira. Destacamos, nesse sentido, o tratamento que Bourdieu (1989) dá ao conceito de capital cultural. Para ele, a escola, ao mesmo tempo em que é uma agência de inclusão, também exerce ações de exclusão, quando

privilegia recursos práticos e metodológicos que atendem a culturas socialmente valorizadas, em detrimento das culturas locais situadas.

4.3 Ato final: reflexões gerais

4.3.1 Práticas de letramento em língua portuguesa na EJA: o que há para a inserção social?

Os enquadres interacionais nos possibilitaram a compreensão de como se organizavam algumas práticas em sala de aula. A constituição deles nos permitiram visualizar os comportamentos e as ações dos sujeitos que constituem o processo de ensino e aprendizagem, a partir de seus papéis interacionais e interlocutivos. Foi possível evidenciar características indetentárias que subsidiam desde a prática pedagógica (Pedagogia Culturalmente Sensível – BORTONI-RICARDO, 2003) às ações discentes de natureza interacional.

Não registramos práticas de letramento com base na concepção ideológica do termo (STREET, 2014) nem ações que se aproximassem da ideia dos projetos de letramento, como proposto por Kleiman (2012). É notório, a partir desta pesquisa, que no âmbito da EJA não há espaço para se tratar adequadamente das questões linguísticas que emergem na didática do ensino de língua portuguesa. Mesmo que o tempo seja mais corrido, não se pode privilegiar práticas aceleradas de modo que o ensino fique comprometido.

Limitar-se aos aspectos estruturais e gramaticais da língua atrofia as possibilidades de se desenvolver uma competência comunicativa (HYMES, 1972) e cria resistência, sem surtir efeitos, no processo de desenvolvimento da competência linguística. Nem um, nem outro. Essa questão é extremamente importante no contexto da EJA, em especial, pois os sujeitos que ali estão carregam uma bagagem cultural e social expressiva, que pode ser produtivamente aproveitada no processo de ensino.

De igual modo, não identificamos nem a leitura, nem a produção de textos de nenhuma espécie de gênero, exceto, as listas de exercícios que circulavam quase em todas as aulas. Ainda assim, todos os comandos eram lidos pela professora.

Terzi (2006) atribui o fracasso do ensino na EJA ao modelo autônomo de letramento, que segundo ela é o responsável pela formação de cidadãos analfabetos funcionais, que,

mesmo sabendo ler e escrever, não conseguem fazer uso das habilidades oriundas a partir do domínio do código linguístico nas situações pragmáticas de uso da língua.

Outra questão importante observada é que os alunos são induzidos a aprender em função do exame que poderão ou não participar no final de cada ano, o ENEM. Em nenhum momento foi registrado, por parte da professora, se os alunos tinham ou não interesse em fazer a prova do ENEM. Todavia, todas as aulas eram ministradas de modo a encaminhá-los a essa prova, motivados pela crença de desempenho satisfatório. É possível que muitos nem soubessem do que se tratava o exame.

Mollica e Leal (2012), a partir de estudo realizado no ambiente escolar da EJA, confirmaram que as consequências de uma pedagogia de ensino que reforça o preconceito relacionado às disciplinas de português e de matemática desfavorecem as práticas de desenvolvimento do letramento escolar. No âmbito da língua portuguesa, essa resistência é registrada a partir do momento em que a professora privilegia o ensino pautado exclusivamente em conteúdos normativos da gramática tradicional, em detrimento da introdução de gêneros textuais que podem colocar os estudantes da EJA em contato com as práticas discursivas sociais.

Há nessa perspectiva uma confusão entre a pedagogia de ensino para estudantes da modalidade regular do ensino médio e para estudantes da modalidade do ensino médio na EJA. Para aqueles, especialmente em Brasília, já virou tradição que a escola os preparem para o exames de vestibular, do PAS e do ENEM. Entretanto, não deveria assim ser para a EJA, pois, como ficou evidenciado a partir das entrevistas semiestruturadas, há estudantes que não possuem interesse nenhum em ingressar no ensino superior, e por isso, não teriam suas necessidades atendidas.

É nesse sentido que Rojo (2016) adverte que a escola do século XXI terá de conjugar as práticas de seu interior, onde convivem letramentos múltiplos valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, para que se possa promover a formação cidadã dos sujeitos que ali estão. Práticas pedagógicas como essa tendenciam a uniformizar a perspectiva simbólica das habilidades letradas, pois focalizam apenas um objeto.

4.4.2 Uso dos conhecimentos de leitura e escrita nos domínios sociais

A leitura e a escrita são reconhecidas por todos os colaboradores como algo que possui grande importância na vida social deles. Isso foi fato. Verificamos, todavia, que as habilidades

que as constituem e as habilidades que são oriundas a partir delas possuem significações diferenciadas para cada um desses sujeitos, e, portanto, perspectivas simbólicas distintas. Isso já nos sinalizou algumas reflexões referentes às inquietudes levantadas por algumas perguntas de pesquisa. Buscamos, no decorrer das análises, compreender esse processo.

Percebemos que, para alguns sujeitos, os conhecimentos da escolarização e, dentro deles, a leitura e escrita, atendem a uma necessidade pontual e particular, como auxiliar os netos em atividades escolares. Já para outros, saber comunicar-se nos domínios em que estão inseridos e saber utilizar as ferramentas de natureza tecnológica se constituem como resultado do desenvolvimento de novas habilidades letradas.

No âmbito social, os usos da leitura e da escrita possibilitam a esses sujeitos maior participação na cultura letrada. Os principais relatos que atestam essa asserção tratam da aplicabilidade dos conhecimentos em contextos que requerem habilidades de comunicação e de promoção e habilidades de natureza tecnológicas. Evocamos, nessa direção, características que constituem o capital social (Bourdieu / cf. Bonamino *et al*, 2010), quando podemos compreender que as redes sociais permitem aos sujeitos compartilharem dos recursos do grupo em que estão inseridos. O comportamento dos agentes, nesse sentido, fundamenta-se não somente nos atos interacionais, mas também nas trocas materiais e simbólicas.

Todos os colaboradores são unânimes em afirmar que a escolarização só trouxe benefícios para eles. Os colaboradores, em especial os mais velhos, relataram que muitas dificuldades foram minimizadas em relação a limitações de leitura e de escrita nos contextos sociais. Os colaboradores mais novos projetam aspirações mais ousadas e nos revelam que a leitura e a escrita despertaram o interesse para outras ações sociais, como o empenho em conseguir um bom emprego e, conseqüentemente, mais qualificação de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: FECHANDO AS CORTINAS

Do contrário da modalidade “regular” da educação, que concentra em suas turmas escolares estudantes de mesma idade e/ou de idades próximas, a Educação de Jovens é adultos, não dispõe dessa organização. As turmas de ensino da EJA se constituem, cada uma, por pequenos recortes da sociedade, inseridas em um ambiente de trocas, onde se concentram variados perfis e identidades. Há ali a presença das mais diversas representações sociais, com perspectivas e propósitos também distintos. O perfil sociolinguístico dos colaboradores, considerando que os selecionamos de modo a inseri-los em grupos de faixa etária diferentes, é por isso, e por outros fatores, expressivamente diferentes.

É nesse sentido que as entrevistas semiestruturadas se configuraram como importante recurso de natureza metodológica, pois, além de nos permitirem um maior contato e diálogo com os colaboradores de pesquisa, nos revelaram práticas de letramento significativas para eles, tanto no domínio escolar, quanto no domínio doméstico e na perspectiva após a escolarização básica.

A estrutura compositiva dos enquadres interacionais constituiu importante componente para reflexões sobre práticas de letramento escolarizadas. Os enquadres demonstram a disposição e organização de eventos de letramento significativos no contexto do ensino de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos. Foi possível constatar que as práticas de letramento não escolarizado emergiam em inúmeros momentos durante as aulas. Todavia, não eram bem aproveitadas de modo a permitir, com satisfação, que os estudantes pudessem ampliar os conhecimentos linguísticos.

É indispensável que o professor, como agente letrador²⁰, fomente o contexto escolar, para que se institua um ambiente propício de surgimento e ampliação dos conhecimentos formais da língua. A sala de aula da EJA é um laboratório fértil de práticas sociais que podem e devem ser amadurecidas a fim de formar cidadãos com maiores condições de transição nos contextos sociais em que se faz necessário o uso da leitura e da escrita, visto que a relação entre o conhecimento social e o conhecimento novo, trazido a partir do letramento escolarizado, resulta em um papel de completude no desenvolvimento das competências comunicativa (HYMES, 1972) e interacional dos alunos.

Um diálogo teórico entre os conceitos da Sociolinguística Interacional e os estudos de letramento, no que aqui foi proposto, aponta para a necessidade de um olhar mais atencioso

²⁰ Créditos a Bortoni-Ricardo *et al* (2010) – Formação do professor como agente letrador.

aos estudos formais de língua no âmbito da EJA. É necessário que o conhecimento linguístico-social do aluno jovem e adulto seja considerado no que diz respeito ao processo de transposição para o conhecimento formal. Rejeitar essa prática significa diminuir as possibilidades de aprendizado linguístico no âmbito da escola.

A escola, como agência promotora do letramento formal, e os agentes que compõem a sua função social devem estar alinhados e engajados na busca pelo promover do desenvolvimento cidadão e democrático dos sujeitos em processo de escolarização tardia. Conjugando o trato adequado de conteúdos normativos, no âmbito do ensino de língua portuguesa, com as práticas sociais e os saberes subjetivos, resultará na apropriação de conhecimentos que subsidiarão melhores condições de inserção e de transição na cultura formalmente letrada.

Portanto, partindo da premissa de que as indagações sobre um objeto de estudo nunca se findam, esperamos que as questões, aqui levantadas, possam motivar outras pesquisas que, de algum modo, provoquem ações que venham a gerar mudanças enraizadas na estrutura social da escola e dos agentes nela envolvidos.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, M.. **Etnografia e observação participante**. Artmed. São Paulo: 2008.

BARTON, D. **Literacy – an introduction to the ecology of written language**. Cambridge/USA: Brackwell, 1994.

BASSO, R.M.; TEIXEIRA, L. R.; OLIVEIRA, R. P. **Operadores sobre contexto e indexicais no português brasileiro**. 63ª Reunião Anual da SBPC. Goiânia/GO.

BATESON, G. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998 [1972].

BLUMER, H. A natureza do interacionismo simbólico. In: MORTENSEN, Charles (Org.) **Teoria da comunicação: textos básicos**. São Paulo: Mosaico, 1980.

BODART, C. **Goffman e o interacionismo simbólico**, 2012. Disponível em: <<http://cafecomsociologia.com/>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

BONAMINO, A.; ALVES, F.; FRANCO, C. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e Coleman. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 45. Rio de Janeiro, 2010.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Educação em língua materna**. A sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Nós chegemo na escola e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRANDÃO, C. R. **O que é método de Paulo Freire**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 8ªed. Campinas: Papyrus Editora, 2007.

_____. **Escritos de Educação** / Maria Alice e Afrânio Catani (organizadores) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, 2ª edição. pp. 71-79.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 25 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. MEC. **Resolução nº 1/2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

_____. **Resolução nº 3/2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

_____. **Decreto nº 5.478**. Cria no âmbito federal o Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos).

CAMACHO, R.G. **Da linguística formal à linguística social**. São Paulo: Parábola, 2013.

CASTIONI, R.; REIS, R.H. **EJA e educação profissional no Distrito Federal: integrando escolas e construindo a política pública**. 2009. Disponível em: <<http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br/images/Textos/artigos/EJAeEducacao.pdf>>. Acesso em 21 jul. 2016.

COLETI, L.M.B. **Do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) aos programas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) atuais: evolução ou manutenção das práticas pedagógicas**. 2008. Disponível em: < http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_3895.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2016.

COUPLAND, N. **Sociolinguistics: theoretical debates**. New York: Cambridge University Press, 2016.

CURY, C.R.J. **O Plano Nacional de Educação de 1936-1937**. *Educativa*, v. 18, p. 396-424, 2015. Disponível em: < <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/>>. Acesso em 21 jul. 2016.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, 2ed.: Bookman, 2007.

GOFFMAN, E. *Footing*. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998 [1979].

_____. **Manicômios, prisões e conventos**. Trad. Dante Moreira. Perspectiva: São Paulo, 2001 [1961].

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012. 488 p. (Série Métodos de Pesquisa).

GUMPERZ, J.J. Convenções de Contextualização. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998 [1982].

HILSDORF, M.L.S. **História da Educação Brasileira: leituras**. São Paulo: Thompson, 2003.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) **Sociolinguistics**. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.(Part 2).

_____. Sobre Competência Comunicativa. Trad. Marilda Franco e Maria Eugênia Ferreira. **Revista Desempenho**. Brasília, 2009 [1972].

JOHNSTONE, B; MARCELLINO, W. Dell Hymes and the ethnography of communication. **Carnegie Mellon University**. 2010. Disponível em: <<http://repository.cmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=english>>. Acesso em: 10 jun. de 2016.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. Análise da conversação: princípios e métodos. Trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.

KLEIMAN, A.B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento. **Portal de Periódicos do IFSC**. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/874/pdf#.V6i7AvkrIdU>>. Acesso em: 07 jun. de 2016.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LUCCHESI, D. **A teoria da variação linguística: um balanço crítico**. Estudos linguísticos. São Paulo, 41 (2): p. 793-805, 2012.

MACHADO, V.R. **Práticas escolares de leitura: relação entre a concepção de leitura do PISA e as práticas da escola**. 2010. 341f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

MACIEL, L.S.B.; NETO SHIGUNOV, A. **A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino**. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a03v32n3.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

MALINOWSKI, B. **Os argonautas do pacífico ocidental**. Traduzido por CARR P. Anton e CARDIERI, Lígia A. Abril Cultura. São Paulo: 1976.

MARTELOTTA, M.E. *et al.* **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto: 2012.

MAYNARD, D.W.; CLAYMAN, S. E. Ethnomethodology and Conversation Analysis. In.: REYNOLDS, L.T.; HERMAN-KINNEY, N.J. **Handbook Symbolic Interactionism**. Lanham: AltaMira Press, 2003.

MOLLICA, M.C.; LEAL, M. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola, 2012.

MOLLICA, M.C.; FERRAREZI JÚNIOR, C. **Sociolinguística, Sociolinguísticas: uma introdução**. Contexto. São Paulo: 2016.

MORATO, E. A noção de *frame* no contexto neurolinguístico: o que ela é capaz de explicar? **Cadernos de Letras da UFF**: Dossiê Letras e Cognição. Niterói: 2010.

OLIVEIRA, M.C.L.; PEREIRA, M.G.D. A sociolinguística e os estudos da interação. In: MOLLICA, M.C.; FERRAREZI JÚNIOR, C. **Sociolinguística, Sociolinguísticas**: uma introdução. Contexto. São Paulo: 2016.

ORTIZ, Renato. **Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil**. Educação popular e educação de adultos. São Paulo, Loyola: 1985.

PEREIRA, E.L. Linguagem e Comunicação: revisão dos conceitos centrais da etnografia da fala. **Revista de Antropologia**, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/16511/15082> >. Acesso em: 14 abr. de 2016.

PEREIRA, M.G.D.; BASTOS, C.R.P.; PEREIRA, T.C. **Discursos socioculturais em interação**: interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração. Garamond. Rio de Janeiro: 2009.

PHILIPS, S.U. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998 [1982].

RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M. **Sociolinguística Interacional**: antropologia linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: Age Editora, 1998.

RIBEIRO, V.M. **Analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil**. 2007. Disponível em: <<http://www.faccamp.br/letramento/GERAIS/analfabetismo.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2016.

_____. **Alfabetismo funcional**: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 60, dezembro de 1997.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social métodos e técnicas**. Atlas. 3ª Edição. São Paulo: 1999.

REIS, R.H. **A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos**. 2000. 267f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

_____. O discurso do projeto Paranoá de Alfabetização de Jovens e Adultos – o alfabetizando e a alfabetizanda como sujeitos de poder, saber e amor. In: MAGALHÃES, I. **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

REIS, S.M.A.O.; EITERER, C.L. **Educação de Jovens e Adultos, para que te quero? Marcas das práticas educativas de regulação e emancipação nos sujeitos da EJA**. 2012. Disponível em: <www.infoteca.br/endipe>. Acesso em 15 jan. 2017.

RIOS, G.V. Considerações sobre letramento, escolarização e avaliação educacional. In: RESENDE, V.M.; PEREIRA, F.H. **Práticas socioculturais e discurso: debates transdisciplinares**. LabCom. 2010.

_____. Usos e valores da leitura e da escrita em duas localidades urbanas socioeconomicamente diferenciadas. In: MAGALHÃES, I. **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos**, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2016.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. **Livro didático de língua portuguesa**, letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J.P. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil**: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. Curitiba/PR, Educar em Revista, nº 29, 2007.

SCHWANDT, T. As três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DEZIN, N. K. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed: 2006.

SETTON, M.G.J. **Uma introdução a Pierre Bourdieu**. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/uma-introducao-a-pierre-bourdieu/>>. Acesso em: 18 out. 2016.

SILVA, S.A.; FERREIRA, S.L.; FERREIRA, D.M. **A expectativa dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com relação à educação para o trabalho**. 2012. Disponível em: <www.ufpe.br>. Acesso em: 05 jan. 2017.

SOCHA, E. **Pequeno glossário da teoria de Bourdieu**. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/pequeno-glossario-da-teoria-de-bourdieu/>>. Acesso em: 18 out. 2016.

SOUSA, R.M. **Gênero discursivo mediacional, da elaboração à recepção**: uma pesquisa na perspectiva etnográfica. 2006. 257f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília.

STREET, B.V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. BAGNO, M. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2006.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

STRELHOW, B.T. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.

TANNEN, D. Framing and face: The relevance of presentation of self to Linguistic Discourse Analysis. **Social Psychology Quarterly**. Vol. 72, n. 4, 300-3005. 2009.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos e adultos não escolarizados**. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/sylviaterzi.pdf>. Acesso em: 10 set. 2011.

TOKARNIA, M. **Estudo mostra que 1,3 milhão de jovens de 15 a 17 anos abandona escola**. 2016. Disponível em: <agenciabrasil.ebc.br>. Acesso em 24 jan. 2017.

TORRES, C.A. Estado, políticas públicas e educação de adultos. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 9 ed. Cortez Editora. São Paulo, 2007.

APÊNDICE A



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

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Idade: _____ anos **faixa 1** – () de 18 a 25 anos

faixa 2 – () de 26 a 40 anos

faixa 3 – () de 41 acima

1) Gênero: () masculino () feminino

2) Você sempre estudou em escola pública? () sim () não

3) Escolarização dos familiares:

4) Trabalha? () sim () não

Se sim, onde trabalha?

Com o quê trabalha?

5) Quando e onde usa a escrita?

() no trabalho

() no lazer

() nas práticas do dia a dia

() nas redes sociais

() outros: _____.

6) Quando parou de estudar? _____.

7) O que a (o) levou parar de estudar?

8) O que a (o) trouxe de volta aos estudos?

9) Qual a importância dos estudos para sua vida social?

10) A escolarização a torna uma pessoa mais valorizada nos contextos de circulação social?
Por quê?

11) O que a leitura e a escrita pode propiciar que você consiga?

- Você trabalha?
- Se sim, onde trabalha? Com o que trabalha?
- No seu trabalho você usa a escrita? Onde mais você usa a escrita? Em casa? Nas redes sociais?
- Quando você parou de estudar? Por que você parou de estudar?
- Por que motivo você voltou a estudar?
- Há alguma coisa que você acha melhorou (ou não), na sua vida, depois que você veio para a EJA?
- Tem alguma coisa que te trouxe problema na realização do curso?
- O que sua família acha de você ter vindo fazer o curso da EJA?
- Você acha que a leitura e a escrita são importantes na sua vida? Por quê?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “O que ‘é mais inteligente: o livro ou a sabedoria’? Enquadres interativos e letramento na Educação de Jovens e Adultos”, de responsabilidade de *Diego Borges de Carvalho*, aluno de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é investigar e analisar, por meio de quadros interativos, o significado simbólico do letramento escolar para o estudante da Educação de Jovens e Adultos. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A geração de dados será realizada por meio de gravações de episódios interacionais em sala de aula, o que será possível através da observação participante e por meio de entrevistas com os colaboradores. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa compreender melhor a importância simbólica do letramento escolar na vida do estudante jovem e adulto. Isso permite o desenvolver de uma reflexão que ajuda na prática escolar, na produção de material didático e, conseqüentemente, em melhor e mais rápida inserção social do estudante.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (061) 9288-2146 ou pelo *e-mail*: diegobcar@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de apresentações orais e exposição de *banner* e cartazes em feiras de ciências e atividades culturais a serem realizadas nas dependências da escola. Será oferecido, também, à direção da escola, um relatório síntese com os resultados obtidos, afim de que ela possa considerá-lo no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico e no incentivo à formação continuada de professores da área de linguagens, podendo, ainda, ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do *e-mail* do CEP/IH: cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE C

Entrevistas semiestruturadas – transcrições

Kelly – 33 anos

Kelly... quantos anos você têm?²¹

33

33 e você trabalha?

Sim.

Em quê?

Sou cobradora de ônibus.

Tu é cobradora?

Uhum.

Em que empresa?

Urbi.

Faz qual linha?

Samambaia Sul pra rodoviária.

No seu trabalho, você usa a escrita?

Uso o quê?

A escrita.

Uso.

Quando? Em quê?

Na hora de fechar o BTC, que::: pegar tudo aqueles dados do validador, tudo que passou por ali durante o dia, no final, eu tenho que fechar, recolher tudinho e escrever no papel.

Como é que funciona::: é por número...?

Isso, é::: quantidade de pagantes, quantidade de vale transporte, de cartão de estudante, cartão especial, roleta inicial, roleta final, quantos passageiros, a linha, número do carro, tudo isso.

E em casa, você usa a escrita?

Uso, pra fazer trabalho, pra::: anotações de alguma coisa que eu vou fazer... consultas, essas coisas.

Internet, redes sociais?

Também.

Kelly, quando que você parou de estudar?

Quando?

Unh...

Cara, eu parei com 15 anos... que eu voltei agora, tem o quê, tem um ano agora, dois anos, dois anos.

Que você voltou?

Que eu voltei. Que eu fiz a sétima e a oitava, e agora::: semestre passado o 1º e agora o 2º.

E por que você parou de estudar?

Porque eu fui mãe muito cedo... assim, enfim, não é porque foi tanto isso também influenciou um pouco, mas quando eu voltei em 2015, fiz uma cirurgia, foi um pouco complicado, tava estudando aí tive que parar.

Mas o maior motivo de ter parado anteriormente foi por ter sido mãe?

Foi... isso, agora não...

²¹ Utilizamos o marcado “negrito”, apenas, como forma de destacar a fala do entrevistador. Ele não representa nenhum indicador interpretativo, em relação à transcrição, exceto esse.

Você é casada?

Não, hoje não sou casada, só tenho um namorado, ele na casa dele eu na minha casa. ((risos))

E por que você voltou a estudar?

Na verdade... um grande sonho que eu tenho, igual eu te falei, né qué de fazer...

Boa noite ((neste momento cumprimentamos uma colega que chega na sala de aula))

Que é de fazer radiologia... isso incentiva muita coisa, sim, quero procurar algo melhor, não quero ficar... passar o resto da minha vida onde eu tô, porque dali a gente se acomoda... dá pra viver, dá. Mas a gente tem que procurar algo melhor... e eu quero realizar o meu sonho qué fazer radiologia.

E você quer trabalhar na área, né?

Sim, com certeza, quero exercer a área.

Você acha que há alguma coisa, ou não, que melhorou na sua vida depois que você voltou a estudar?

Melhorou muito.

O quê?

Assim, a:::, o modo de falar, escrever, o modo de agir porque tem muitos professores que ensina a gente em tudo, a língua portuguesa, a escrita da gente às vezes vai errado e hoje em dia você já sabe mais... hoje em dia, pra mim, serviu muita coisa.

A escola, então, é que tá te dando essa...

Sim... ave Maria, dá uma lição geral, porque muitas da vezes você fala errado, cê é::: interpreta tudo errado, fala errado, então... mudou muito, é difícil, não é fácil.

Tem alguma coisa que te trouxe problemas ao retornar os estudos?

Assim, cê fala, problema de família:::....?

Num sei::: teve alguma coisa que...

Assim, eu tenho muita dificuldade porque eu acordo muito cedo... mas assim, só de pensar que eu já tô aqui, já tô quase chegando até o final, me faz cada dia que passa ter mais esforço, mas todo dia eu penso em desistir...

É...?

Mas todo dia eu penso, ao mesmo tempo que eu penso e não penso, porque a gente sempre acha alguém aqui na escolas que te dá forças pra dizer, NÃO, se você chegou até hoje aqui porque não ao final. Como diz, no fim vou dizer, lutei, venci, quase morri, mas consegui chegar aqui... é assim...

O que a sua família acha de você ter vindo fazer a EJA?

Assim, na verdade família mesmo só é meus filhos e meu namorado. Ele me incentivou muito, me dá muito apoio.

Quantos filhos você tem?

Tenho três, mas mora comigo só dois.

E qual a idade deles?

16 e o outro 14...

E o outro?

14 e a outra tem 10...

Qual o que não mora com você?

A de 10

A de 10 mora com o pai...?

Não, com a tia dela.

Aqui em Brasília?

Não, Florianópolis.

Ah, tu é de Florianópolis?

Não, sou do Pará.

Você acha que a leitura e escrita são importantes na sua vida?

Eu acho que:: não é tão importante só na minha, como de todo mundo... porque a escrita como a leitura é igual eu te falei faz muita parte da vida gente, ensina a gente viver muito bem, e hoje em dia muita gente repara quando você fala errado, muitas pessoas te criticam... falando errado, escrevendo errado. Ajudar, ninguém ajuda, mas criticar é o que mais tem, mas eu acho importante, eu acho legal.

Que:: que te corrija?

Sum, também, né? Porque se a agente tá falando alguma coisa errado igual a professora Dani de português, ali é 10... ela só fala o que é certo, sempre te corrige, não, tá errado, é assim. Então, a gente melhora muito sim. Como se diz, é errando que a gente vai aprendendo.

Você sempre estudou em escola pública?

Sim.

E qual a escolaridade de seus familiares?... seu pai?

Ah, do meu pai, da minha mãe eu não sei nem te falar. Meu pai::... morreu, não conheci. A minha mãe também nunca tocou nesse assunto, porque a gente também não tem muito contato.

Não tem contato?

Não, tem, assim... mas é mais distante.

Ela mora no Pará?

Não, ela mora na Samambaia...

Ahhh...

Ela mais lá, e eu mais pra cá... mas, nunca falou nada. Meu pai num posso dizer porque eu nunca conheci.

Seus filhos estão todos na escola?

Sim, todos na escola.

Cláudio – 44 anos.

Faixa etária, quantos anos o Senhor tem?

Quantos anos? Tenho 44

Trabalha?

Trabalho.

Trabalha em quê?

Trabalho com distribuidoras de bebidas.

O senhor é funcionário da distribuidora?

Trabalho com meu irmão... é da gente lá.

No caixa, o senhor descarrega, serviços gerais?

Não. Ajudo em tudo. Carregar, descarregar.

No trabalho do senhor, o senhor usa a escrita?

Uso.

Em quê?

Para fazer pedidos. Preencho as comandas.

Onde mais, o senhor usa a escrita?

No colégio, em casa, né?! ... é:: (pausa longa)

Na internet?

Não, na internet, não.

Não gosta da internet?

Não.

Não tem facebook?

Não.

Quando que o senhor parou de estudar?

Eu parei::: em 89.

89?

Eu parei na 6ª série... aí, voltei o ano passado, fiz sexta, sétima, fiz oitava já esse ano e tô fazendo o primeiro agora.

E por que o senhor parou de estudar naquela época?

Na época pá iii trabalá... vim embora pra cá e::: morava na Bahia e vim embora pra cá e parei.

Nasceu na Bahia?

Nasci na Bahia.

Os pais também são da Bahia?

Meus pais são paraibano.

Aí o senhor nasceu na Bahia e veio pra cá quando, em oitenta:::? (interrompe)

Noventa.

Em noventa. E por que o senhor voltou a estudar?

O::: INSS obrigou. Num tinha intenção, não. Mas, o INSS obrigou e voltei, aí gostei, continuei.

O INSS obrigou::: por quê?

Porque eu tô incostado... pelo INSS. Aí::: eles poe lá as normas deles e::: falaram que eu tinha que voltar a estudar.

Ai mesmo encostado, o senhor trabalha numa distribuidora de cerveja?

É...

E o senhor encostou por quê?

Tô com problema na perna.

E trabalhava com o quê?

Caminhão, motorista... aí sofri um acidente em 2007, aí daí pra cá eu parei de trabalhar no::: no caminhão... trabalhei um tempão com churrasquinho, depois parei e fui trabalhar cum, com esse meu irmão, da distribuidora.

Há alguma coisa que o senhor acha que melhorou na sua vida ou não melhorou depois que o senhor voltou a fazer a EJA?

Melhorou, melhorou a escrita, melhorou::: ixe, as, as portas tão se abrindo já... já tão começando a se encaminhar.

Tem alguma coisa que trouxe problema pro senhor

No, no estudo, na::: na::: ...

Tempo...?

Não, o tempo... é corrido lá, mar dá.

O que a família do senhor acha?

Ixi, tão amando porque eu tô estudando (risos)

O Senhor é casado?

Sim, eu sou. Incentivo ((essa palavra resgata a resposta dada no turno de fala anterior)).

Tem filhos?

Tem, três.

Qual idade?

20... um de 16, outro de 18 e um de 25.

Já é avô?

Sô. Nasceu esse ano.

O senhor acha que a leitura e escrita são importantes na sua vida?

Muito...

Por quê?

Muito importante... pra se comunicar, pra::: pra você saber é::: se comunicar com as pessoas pra::: usar hoje uma internet, usar um celular... tudo você precisa dele.

O senhor pretende continuar estudando depois que terminar aqui?

Não!

Não quer...

É::: só fechar o EJA mesmo...

Pra atender o INSS?...

Pra atender o INSS, porque eles vão me voltar pra trabalhar, eles vão arrumar alguma forma de::: de me colocar pra trabalhar... mas eu nem esquento, não, melhor do que ficar parado.

O senhor sempre estudou em escola pública?

Sempre estudei em escola pública.

Sabe a escolaridade dos pais, até quando estudou?

Ixe, meu pais estudaram pouco, fizeram o primeiro::: o primeiro ano só, a primeira série: os dois. Falam que são bom de contas.

São bons de conta...

É... mais a escrita deles é pouca também.

É pouca né?

É...

Pedro – 18 anos

Você trabalha?

Não.

Não trabalha! É::: fora daqui, da escola, em que outros lugares você usa a escrita?

Bom... na internet também.

Na internet?...

É conversado com os amigos, etc... lendo::: coisas... acho que só isso mesmo.

Quando que você parou de estudar?

Na verdade eu não parei, meio que eu desisti no ano::: passado, ai eu::: retomei desse ano, fiz o primeiro nesse ano aí tô continuando agora.

E você parou em que ano?

No primeiro.

No primeiro ano?

Isso

Aí você já tinha 18 e teve que vir... e por que motivo você voltou?

Por que eu voltei::: pra::: pra escola?

Uhum.

Bom, acho que por necessidade mesmo, né?! Porque ficar em casa sem fazer nada::: é meio ruim.

E você parou por quê?

Eu tinha pardo pra::: ajudar minha mãe, pra cuidar da minha vó, porque ela tá doente aí mora comigo.

E sua vó tem o quê?

Ela tem problema de cabeça, eu não sei muito bem, quem sabe direito é minha mãe.

Há alguma coisa que você acha que melhorou na sua vida depois que você voltou a fazer a EJA?

Bom... é que eu tenho, digamos que eu:: me interessei mais pelas coisas, depois que eu voltei a estudar, entendeu... assim. E:: é melhor pra mim, que eu ajudo o pessoal aqui da sala com o conteúdo que eles não entendem... aí eu acho que:: meio que:: minha participação... alguma coisa assim.

Você ajuda eles porque pararam há mais tempo... e você tá com a cabeça mais fresca?

Isso.

Tem alguma coisa que te trouxe problema ao voltar a fazer o curso?

Não, tranquilo.

Não?! você parou mesmo por causa da sua vó?

Sim.

O que sua família acha de você ter vindo fazer a EJA?

Ah, minha mãe achou legal, né? Porque ela que, que me vê formado, né? Ai::

No regular você não podia fazer, né?

Não:: no regular eu não sei... porque tipo, na escola anterior eles falaram que:: se reprovasse mais uma vez, se reprovasse a terceira vez já, teria que estudar à noite... só que a escola era meio longe, aí eu vim pra cá. Aí eu fiz o EJA.

Mais lá, a escola também seria EJA ou regular?

É EJA também.

EJA também, né? De qualquer modo teria de ir pra EJA?

É.

Ah, entendi. Você acha que a leitura e a escrita são importantes na sua vida.

Claro.

Por quê?

Hum... num sei muito bem dizer... a escrita:: meio que pra:: pra comunicar mesmo, né?!

Porque se você, por exemplo, for fazer uma prova e não souber escrever... meio que você perde nota por isso... e:: a leitura, isso já faz parte da minha vida já tem um ano já. Por que tipo, eu gosto de lê mangá, porque eu assisto anime e etc. essas coisas.

Você sempre estudou em escola pública?

Estudei.

Qual a escolaridade de seus pais?

Minha mãe, ela tem o ensino fundamental completo.

E o pai?

Meu pai, eu não tenho contato.

Vera – 49 anos

É Vera de que o seu nome?

Vera de -----

Vera, você trabalha?

Não.

Não trabalha. Trabalha só em casa...

Só em casa, sou dona de casa.

Onde você usa a escrita?

Eu uso o quê?

A escrita...

Só no caderno mesmo, só no caderno...

Whatsapp?

É... no whatsapp...

Redes sociais...

Quais redes sociais você tem?

Eu, eu::: uso muito o celular, uso muito o celular...

Facebook

Facebook, whatsapp e facebook e::: o::: e::: tudinho, notebook, né?

Quando que você parou de estudar?

Ixe::: hum... tem muito tempo, mais de 20 anos...

Mais de 20 anos? E por que você parou de estudar naquela época?

É::: porque eu casei muito nova, né, casei muito nova, tive logo gêmeos aí tive que parar, né. Não tinha ninguém pra cuidar, era muito caro. Na época eu era vendedora, tive que parar com tudo.

Quantos filhos você tem?

Eu tenho três.

Qual a idade deles?

É::: as mais velhas têm 29, que são gêmeas e a outra 25... mas, eu tenho duas filhas formadas: uma em educação..., uma é professora de educação física e a outra é::: em recursos humanos.

Ah, que legal, muito bem. E por que motivos você voltou a estudar?

Ah, pra mim pelo menos poder ensinar pra meus neto, né, que eu já::: num tava nem acompanhando já os netos, né... já tenho três netos, já.

Há alguma coisa que melhorou na sua vida depois que você voltou a estudar?

Muita coisa, o ensino tá muito mais fácil, tudo mais... ixe, oh... muito melhor do que na minha época.

O que você acha, pra ti, os benefícios?

Os benefícios? Os benefícios pra mim?

Isso.

Eu aprendi muita coisa que eu num sabia, né, e o ensino tá bem mais moderno, também.

Por conta das tecnologias...?

É::: na minha época não tinha computador, não tinha::: celular, não tinha facebook, não tinha nada disso...

Tem alguma coisa que te trouxe problemas ao retornar os estudos?

Não... não... não...

Você mora aqui?

Moro aqui.

Você nasceu aqui?

Não, sou mineira, sou de Unaí.

Unaí...

É::: mais eu vim pra cá, eu tinha uns seis anos.

O que sua família achou...? ((antes de terminar a pergunta ela já responde))

Minha mãe adorou... a minha mãe... nossa amou.

Sua mãe tá com quantos anos?

Minha mãe tá cu:::m 72.

E o quê que ela...?

Nossa, ela adorou, qué, qué, até que minha a irmã também volte a estudar... que eu tenho uma irmã de 30 anos... ela num quer, né. E ela tá doida que minha irmã volte a estudar também.

Você acha que a leitura e a escrita são importantes na vida das pessoas?

É::: é tudo na vida da gente...

Por quê?

Leitura. Você sem leitura, sem... é como você andasse na escuridão, né! Você não tem nada sem o estudo. Tudo hoje em dia precisa de segundo grau, até pra você lavar louça na lanchonete, trabalhar de cozinheira, faxineira, né, tudo é o estudo.

Você já me falou da escolaridade de suas filhas e sua mãe?

Não, nenhum terminou , tem só até a segunda série... meu padrasto é professor, formado em matemática e tudo.

Você sempre estudou em escola pública?

Toda vida. E minhas filhas também estudou escola pública, ganhou 100% do ENEM.

Taline – 18 anos

Taline do quê?

Taline -----.

Taline:::, você trabalha?

Não.

Não trabalha?! Hã:::, onde mais você utiliza a escrita? Onde você mais escreve?

Na escola.

Na internet?

Na internet.

Quais redes sociais você usa?

Facebook e wahtsaap (risos)

É?!... e como é que funciona a escrita lá?

Olha... eu procuro::: escrever não tão formal, mas eu procuro não escrever errado.

Por quê?

Porque::: eu não gosto... num gosto, porque::: iria acabar perdendo o costume, até pra escrever teve uma época que percebi que eu tava escrevendo igual eu tava escrevendo no wahtsaap ou no facebook.... aí eu falei, não, então, pra não::: porque quando a gente acostuma muito com uma coisa, né, pra gente se tirar é difícil. Então, eu procuro escrever formalmente.

Legal. E::: quando você parou de estudar?

Eu parei de estudar a primeira vez com 15 anos.

Por quê?

Porque::: sabe, me envolvi aí na rua, com algumas amigas... aí fui::: me afastando da escola, matando aula... aí teve uma época que eu acabei, parei.

Você reprovou?

(pausa) por falta, por desistência. Aí, no ano seguinte eu comecei novamente::: e:::

No regular ou na EJA?

No regular. Comecei novamente aí no meio do ano também, muita amizade, acabei engravidando, com 16 anos, aí eu parei. Aí eu voltei novamente o ano passado, no primeiro ano regular, estudei o ano todo no regular e esse ano eu fui pro EJA, fazer segundo e terceiro.

Sou o segundo e o terceiro no EJA? O primeiro você fez no regular?

Foi, o primeiro no regular.

Muito bem, e por que motivo você voltou a estudar?

Ahhh, porque eu queria::: passar uma imagem legal para minha filha, né, porque depois que a gente tem filho, a nossa cabeça muda, amadureci::: bastante, tive novos pensamentos, né.

Você só tem uma?

Só uma, graças a Deus.

Quantos aninhos ela tem hoje?

Um ano e::: sete meses.

Nova:::!

Um ano e sete meses, eu ganhei ela o ano passado, engravidei o ano retrasado.

Você fez 18 agora?

Agora, esse ano.

Ahhh, é por isso, eu sou péssimo em matemática.

Eu já amo... (risos)

Credo...

Há alguma coisa que você acha que melhorou na sua vida ou não depois que você veio fazer o curso da EJA?

Ah::, eu gostei bastante porque:: é:: eu penso muito no meu futuro, né, e hoje em dia a gente pode ver que sem o nosso estudo a gente não é nada... (inaudível), pra gente ter um emprego bom, ter uma qualificação de vida melhor, é necessário o estudo, então::

E:: e por que você não foi pro regular?

Porque:: tipo, como eu tenho a minha filha, fiquei viúva agora, com 18 anos, o pai dela faleceu...

Sério?

Aí eu preciso dos meus pais pra me ajudar a cuida dela, então., eu resolvi reduzir esse tempo, [entendeu]

[Em função dela?]

Em função dela.

Muito bem! Tem alguma coisa que te trouxe problema ao voltar as fazer o curso da EJA?

Não, graças a Deus não.

[Não teve nenhum problema?]

[Não]

Família?

Não, consegui desenvolver legal nas matérias, apesar que é mais corrido e tudo, mas achei tranquilo.

E o que sua família achou de você voltar a estudar e estudar na EJA?

Nossa, muito bom porque::, né!? Eles sempre me motivaram bastante por eu ter parado:: fiquei dois anos, quase sem estudar né?! Tô conseguindo me recuperar e tal... então, eles acha muito bom

Hã::: você acha que a leitura e a escrita são importantes na sua vida?

Sim.

Por quê?

Porque::: como a minha mãe diz, né!... quem não lê, pouco ouve, pouco fala, né!?... pouco sabe de tudo, então:::, é muito importante, a escrita e a leitura na nossa vida

Você quer continuar estudando depois que terminar o curso, o ensino médio?

Ai, sim.

Fazer o que?

Eu quero fazer Enfermagem

É?

Uhum!

Você gosta?

Gosto, acho uma::, uma profissão muito qualificante

Interessante... 18 anos, né?

Sim.

Você sempre estudou em escola pública?

Sim.

Qual escolaridade de seus pais, você sabe?

Minha mãe, ela tem o fundamental, meu pai também.

Os dois tem fundamental completo?

Uhum, completo

Dona Ana, a senhora trabalha?

Trabalho.

Trabalha com o que?

Eu trabalho na limpeza.

Limpeza, serviços gerias?

Uhum

E no trabalho da senhora, a senhora usa a escrita? escreve?

Não, não.

A leitura?

Hum hum ((gesto de negação com a cabeça)) (.) a leitura que a gente faz lá, só da bíblia, né!

Só da bíblia?

É::: que eu levo a minha bíblia pra lê, né, lá no meu serviço.

A senhora lê em que momento?

Hum?

A senhora lê em que momento?

No momento do almoço, no momento que eu tô sem fazer nada , né!

A senhora trabalha onde?

No Ministério Público.

No Ministério Público?

Uhum.

Lá tem aquelas rodas de leitura no horário de almoço?

É, a gente tem culto também, né, na hora do almoço... é a hora que eu leio.

É, lá no meu trabalho a gente tem esses grupos de orações no horário de almoço...

[Uhum]

Vai uma pastora, ai junta muita gente...

Exatamente, lá também tem.

A senhora usa a internet?

Uso, wi-fi

Facebook?

Não, só wi-fi

Whatsapp?

Só, só whatsapp.

Então usa a escrita no whatsapp?

Uso, eu gosto de escrever.

A senhora prefere escrever ou aquele áudio?

Não, prefiro escrever.

Escrever. Quando que a senhora parou de estudar?

Menino, tem::: (.) eu parei de estudar quando eu tinha vinte anos, tem uns quarenta anos, porque eu tenho 56, né!

[E porq-]

[Voltei agora]

E por que a senhora parou de estudar?

Filhos, né?! Casa...

A senhora nasceu aqui?

Não, nasci em Fortaleza.

Tá aqui há quanto tempo?

Eu vi pra cá, parece que em setenta:: e se:::is.

Ah, já é daqui. ((risos))

Há muitos anos

A senhora tem quantos filhos?

Quatro

Qual a idade?

O mais novo vai fazer treze dia 13. A::: o outro encostado nele tem 17, um rapaz e tenho uma moça de 21 e tem uma casada, a mais velha, que tem 29

A senhora é casada?

Não.

Solteira, viúva, divorciada?

Solteira

Por que a senhora voltou a estudar?

Opa::: aí, o meu de treze ((neste momento, aparece uma criança na porta da sala))

É o filho da senhora?

É.

Entra!

Vem cá, abençoado.

Vem cá

[A senhora mora aqui perto?]

Esse aí é o meu caçulinha ((vira-se para outras colegas que estão sentadas na sala))

Nossa, você ainda tem filho pequeno em!? ((uma das colegas, que está sentada próximo, fala))

Moro na 511 ((retorna a atenção para o entrevistador e responde))

É, minha rapinha do tacho ((volta-se, novamente, para a colega que fez o comentário))

Tá alí as coisas, amor ((dirigindo-se ao filho e apontando o dedo para duas sacolas que estão no canto da sala))

Ele veio só buscar as trocha.

A senhora tá vindo do trabalho?

Do trabalho.

Ah, é?

É porque se eu for em casa, não dá tempo

De vim prá cá?

Uhum

A senhora entra que horas?

No::: trabalho? Eu entro 7 horas.

Da manhã?

Da manhã.

E fica até agora?

Não... mas o trânsito, meu filho. Olha o trânsito aí, a gente não consegue chegar cedo

Consegue não, é melhor ficar lá no Plano mesmo ((a mesma colega que se manifestou anteriormente, completa))

[Eu sai-]

[É Ministério Público do DF?]

É. Eu saio do serviço 5 horas, aí até pegar o ônibus abençoado, lá, pra chegar aqui, olha a hora, olha a hora que eu tô chegando né!? É difícil...

Por que motivos a senhora voltou a estudar?

É::: pra melhorar a vida né?! Parei no tempo...

Mas há alguma coisa em especial, específica?

(.) mesmo para melhorar a situação de vida, ficar só nessa ai, né?!

Há alguma coisa que melhorou na vida da senhora já, depois que a senhora voltou a estudar?

Muito, eu tava, assim, eu tava sentido muita dificuldade de ler, essas coisas todas entendeu?

A senhora parou de estudar em que série?

Segundo ano do segundo grau

Ah, já tinha terminado o ensino fundamental.

Já

Tem alguma coisa que trouxe problema pra senhora a voltar a fazer o curso?

Assim::: que me atrapalha, fazendo o curso?

É!

Não.

Não tem nada?

Não tem nada.

Horário, cansaço?

Não, cansaço tem, né, mas a gente tem que superar o cansaço, né, senão não chega lá, né?!

Verdade. O que a que a família da senhora achou (.) de voltar a estudar?

Ah, meus filhos acharam ótimo, né

Por que?

Ah, porque::: é::: um meio de vida melhor e aí:: é a gente tem mais, assim, tem mais alegria. Porque quando a gente para de estudar, a gente para no tempo, parece que a gente fica burra, num sabe de nada, né! Você voltando a estudar, você volta os conhecimentos, o que tá acontecendo, né. Eu praticamente nem, nem computador sabia mexer, aí voltei estudar, aí já aprendi a mexer no atisap, já tô aprendendo a mexer nas coisas, quer dizer: volta os conhecimentos, né.

A senhora acha que a leitura e a escrita são importantes na vida das pessoas?

Demais

Por que?

A pessoa que não sabe ler, não sabe escrever é:: cego, é cego, né.

É dependente!

É dependente dos outros, né

A senhora sempre estudou em escola pública?

Ãh:::, não eu estudei uma... eu lembro que (.) acho, foi no ano de 78 eu estudei num colégio particular, Notridame, lá::: perto do Objetivo

[Aqui em Brasília?]

Aqui em Brasília, na Asa Sul (.) foi um ano que eu estudei lá.

E a escolaridade dos familiares da senhora?

A minha filha mais velha terminou o segundo:: terminou o segundo grau, a:: segunda, também. O de 17 aos é que tá devagar, tá no primeiro ano. Esse ano ele falou: - mãe, eu não vou mais estudar. Eu falei, - ah, meu filho não vai mais estudar, você que sabe. Aí ele tá com 17 anos, parou agora. E esse piquininim tá estudando, tá fazendo o sexto ano, né? Mudou tudo agora, sexto ano, né.

É mudou a nomenclatura. E os pais da senhora, a senhora lembra?

Meus pais?

Hum?!

Não, lá em casa, meu- a ún- meu pai é analfabeto de tudo, mal sabe escrever o nome, agora minha mãe não, minha mãe tem o segundo grau completo, só que hoje ela tem mal de alzheimer, né (.) tadinha.

ANEXO A

Termo de aprovação do Comitê de Ética

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS / UNIVERSIDADE
DE BRASÍLIA / CAMPUS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O QUE É MAIS INTELIGENTE: O LIVRO OU A SABEDORIA? ENQUADRES INTERATIVOS E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Pesquisador: Diego Borges de Carvalho

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 51159115.6.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Instituto de Ciências Humanas/UNB

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.470.870

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa de mestrado em lingüística da UnB que visa analisar os efeitos da educação de jovens e adultos, em especial o letramento, na vida social de seus beneficiários. No estudo qualitativo, o pesquisador realizará observação participante e entrevistará estudantes jovens e adultos em uma unidade de ensino do Recanto das Emas que oferece a EJA, a fim de verificar o significado simbólico do letramento para os mesmos e seu impacto na vida cotidiana.

Objetivo da Pesquisa:

Geral: verificar o significado simbólico do letramento para estudantes que cursam EJA em uma unidade de ensino do Recanto das Emas.

Específicos: Levantar o perfil sociolinguístico dos estudantes participantes da pesquisa; identificar as práticas de letramento em língua portuguesa que contribuem para a inserção social dos estudantes jovens e adultos; e

analisar como os estudantes da EJA utilizam os conhecimentos de leitura e escrita em suas vidas sociais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa não apresenta riscos aos participantes e os benefícios indiretos foram mencionados no TCLE (qualificação das práticas pedagógicas a serem propostas nos próximos projetos político-

Endereço: CAMPUS UNIVERSITARIO DARCY RIBEIRO - ICC - ALA NORTE - MEZANINO - SALA B1 - 606 (MINHOÇÃO)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3307-2760 **E-mail:** ihd@unb.br

Continuação do Parecer: 1.470.870

pedagógicos da unidade de ensino em questão, bem como discussão dos resultados em fóruns que podem vir a qualificar práticas didático-pedagógicas da EJA).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem apresentado, com objetividade na descrição da metodologia embora não tenha ficado plenamente claro como o recrutamento dos participantes se dará após a mediação do professor da EJA. Como o primeiro contato será realizado por meio do professor regente das aulas de língua portuguesa, depreende-se que o próprio professor fará a apresentação da pesquisa, seus objetivos e procedimentos a estudantes e posteriormente serão recrutados interessados por meio da livre decisão de estudantes quanto às suas participações.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos obrigatórios foram apresentados. A carta de aceite institucional foi apresentada, o TCLE apresenta todas as informações requeridas, o instrumento de pesquisa (roteiro) foi apresentado.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa está apto a ser iniciado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_606277.pdf	07/12/2015 15:00:28		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Carvalho.pdf	07/12/2015 14:59:53	Diego Borges de Carvalho	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Carvalho.pdf	07/12/2015 14:59:37	Diego Borges de Carvalho	Aceito
Folha de Rosto	Folharosto_Carvalho.pdf	12/11/2015 16:33:23	Diego Borges de Carvalho	Aceito
Outros	Lattes_Sousa.pdf	16/10/2015 16:52:57	Diego Borges de Carvalho	Aceito
Outros	Lattes_Carvalho.pdf	16/10/2015 16:52:40	Diego Borges de Carvalho	Aceito

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: 1.470.870

Outros	Roteirodeentrevista_Carvalho.pdf	16/10/2015 16:51:54	Diego Borges de Carvalho	Aceito
Outros	Revisaoetica_Carvalho.pdf	16/10/2015 16:51:07	Diego Borges de Carvalho	Aceito
Outros	Aceite_Carvalho.pdf	16/10/2015 16:49:42	Diego Borges de Carvalho	Aceito
Outros	Cartadeencaminhamento_Carvalho.pdf	16/10/2015 16:47:43	Diego Borges de Carvalho	Aceito
Cronograma	Cronograma_Carvalho.pdf	16/10/2015 16:44:55	Diego Borges de Carvalho	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 30 de Março de 2016

Assinado por:
Livia Barbosa
(Coordenador)