

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM, CONTEXTOS E APRENDIZAGEM

CLEUSA MARIA DENZ DOS SANTOS

**IDENTIDADES EVIDENCIADAS NA FALA-EM-INTERAÇÃO
EM AULAS DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

São Leopoldo

2006

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

CLEUSA MARIA DENZ DOS SANTOS

**IDENTIDADES EVIDENCIADAS NA FALA-EM-INTERAÇÃO
EM AULAS DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação de mestrado, apresentada à banca examinadora, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Ostermann

São Leopoldo

2006

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Ana Cristina Ostermann, por sua competência, dedicação e persistência;

Às professoras do PPG-LA, que me oportunizaram maior aprendizado acadêmico;

A Cláudio Baptista Carle, por ter-me encorajado a retornar à academia, e sem cuja ajuda não teria concluído este mestrado;

Às colegas de mestrado, em especial a Andréa Scaffaro, Carmen Quadros, Carmem Lazzaroto, Juliana Alles, Maria Paula Brock, Myriam Dutra e Vanessa Damasceno, que estiveram, apesar da distância, sempre presentes;

À Profa. Dra. Rute Baquero, que me acolheu no PPG de Educação da UNISINOS, e com quem aprendi muito sobre EJA;

Ao Prof. Dr. Pedro Garcez, por ter-me recebido no PPG-Letras da UFRGS e pelas incontáveis contribuições teóricas, nas duas disciplinas que tive oportunidade de frequentar;

Aos colegas do ISE - UFRGS, com quem aprendi muito, em especial à Letícia Loder, Lia Schulz e Alexandre Almeida, pela leitura dos dados e imensas contribuições;

À Valéria, incansável, disponível e cuidadosa secretária no PPG-LA da UNISINOS;

À Maria Helena Veppo, pelas revisões, pela disponibilidade e competência;

Ao grupo da FEI, em especial à Cristiane Schnack, pela conversa sobre os dados;

Ao Achylles Costa Neto, por tudo, e acima de tudo, por ser meu amigo;

À Ana Godinho, pelo incentivo virtual, pelas brincadeiras de força e de estímulo;

À amiga e comadre Sandra Batista da Costa, pela leitura parcial e atenta do meu texto;

À Sita Mara, pela disponibilidade em ajudar alguém que nem conhecia; e pela leitura rápida e atenta que realizou;

Às amigas e aos amigos (de perto e de longe) que me apoiaram e me ajudaram de diversas formas;

À minha mãe, Neuza, e meu pai, Abel, que sempre estiveram presentes, torcendo por mim, apesar de distantes;

Ao meu irmão e às minhas irmãs, que de longe acompanharam minha trajetória;

A todos os participantes diretamente envolvidos nesta pesquisa;

A todos que, de alguma forma, me ajudaram a concluir essa etapa e que por ventura não nomeei aqui;

Minha gratidão à vida que me impulsiona a prosseguir...

RESUMO

Nesta dissertação, investiga-se, a partir da fala-em-interação, a co-construção de identidades (BUCHOLTZ e HALL, 2003, 2005; ZIMMERMAN, 1998) evidenciadas no decorrer de interações em aulas de alfabetização de jovens e adultos da modalidade EJA. Para melhor compreensão do cenário e dos participantes, faz-se um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, refletindo-se sobre o processo de escolarização de pessoas jovens e adultas. Além disso, apresentam-se os conceitos de letramento e de alfabetização que permeiam esta investigação. A perspectiva deste trabalho de que a fala é ação suscita que, ao estudar as falas, estudem-se as ações dos participantes a partir das quais se co-constroem identidades. Com o aporte da Sociolinguística Interacional (GUMPERZ, 1982, 2002; GOFFMAN, 1975, 1981, 1999, 2002, entre outros), da Análise da Conversa (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974; POMERANTZ; FEHR, 1997, entre outros) e de métodos como a Etnografia e a Microetnografia, destacam-se as identidades que são manifestadas pelos próprios participantes, em uma perspectiva êmica. A observação incide em uma turma de alfabetização chamada, neste trabalho, de Etapa I, que corresponde à 1ª e à 2ª séries do Ensino Fundamental. O *corpus* selecionado consiste de sete aulas observadas do início ao fim, das quais há seis gravações em áudio e quatro em vídeo, com duração aproximada de duas horas cada. A apresentação de alguns dos dados gerados procura identificar, com base em transcrições das gravações, identidades discursivas e situadas (ZIMMERMAN, 1998). Este estudo pode contribuir tanto para a área da Linguística Aplicada quanto para a área da Educação. Para a Linguística Aplicada, por investigar um cenário de EJA ainda pouco estudado sob a ótica conjugada da Sociolinguística Interacional e da Análise da Conversa. Também por possibilitar a reflexão sobre identidades emergindo dos dados gerados nas interações face a face. Para a Educação, acredita-se que possa ser um primeiro passo para olhar a sala de aula de EJA de forma diferenciada, a partir da perspectiva dos participantes, construindo possibilidades para rever o tão complexo trabalho com jovens e adultos com expectativas diversas e múltiplas identidades.

Palavras chaves: Identidades, Fala-em-Interação, Educação de Jovens e Adultos, Análise da Conversa, Sociolinguística Interacional, Microetnografia

ABSTRACT

This study aims at investigating the co-construction of identities in talk-in-interaction (BUCHOLTZ and HALL, 2003, 2005; ZIMMERMAN, 1998) as evidenced in interactions in adult literacy classrooms. In order to provide a better understanding of the setting and participants, a brief history of adult education in Brazil is presented, particularly focusing on the process of formal schooling of adult students. The concepts of literacy and language learning, which are relevant for the current investigation, are also discussed. Based on the assumption that talking is acting, the analysis of turns at talk provides for the investigation of actions by which interactants co-construct their identities. Based on the frameworks of Interactional Sociolinguistics (GUMPERZ, 1982, 2002; GOFFMAN, 1975, 1981, 1999, 2002, among others), of Conversation Analysis (SACKS, SCHEGLOFF, JEFFERSON, 1974; POMERANTZ, FEHR, 1997, among others) and of ethnographic and microethnographic methods, identities emically oriented to by participants as the interaction unfolds are discussed. Observation was performed in a group named Stage I, which corresponds to first and second grades of Elementary School. The corpus is comprised of seven classes observed from beginning to end, of which six were audio recorded and four were video recorded. Selected excerpts of the corpus are presented and, based on transcripts of the recorded material, the orientation to discursive and situated identities (ZIMMERMAN, 1998) is identified and analyzed. On the one hand, the present study is intended to contribute to Applied Linguistics as it investigates the setting of adult education, still rarely approached by the combined perspective of Interactional Sociolinguistics and Conversation Analysis, and as it discusses the emergence of identities emically oriented to by participants in face-to-face interactions. On the other hand, it is intended to contribute to the field of Education as a first step towards a discussion of adult education in a different light, considering the participants' perspectives, thus presenting alternative possibilities for reassessing the complex doing of classroom interaction with adult students, who bring so many expectations and identities into play.

Keywords: Identities; Talk-in-interaction; Adult education; Conversation Analysis; Interactional Sociolinguistics; Microethnography

ÍNDICE DE QUADROS, FIGURAS E EXCERTOS

Quadros

Quadro 1: Geração de dados na escola CM.....	51
--	----

Figuras

Figura 1: Mapa da sala de aula da Etapa I.....	52
Figura 2: Mapa da sala de aula em 12-11-2004.....	65
Figura 3: Mapa da sala de aula em 16-11-2004.....	70
Figura 4: Mapa da sala de aula em 16-11-2004.....	74
Figura 5: Mapa da sala de aula em 16-11-2004.....	77
Figura 6: Mapa da sala de aula em 16-11-2004.....	80
Figura 7: Mapa da sala de aula em 12-11-2004.....	84
Figura 8: Mapa da sala de aula em 16-11-2004.....	86
Figura 9: Mapa da sala de aula em 16-11-2004.....	90
Figura 10: Mapa da sala de aula em 16-11-2004.....	93
Figura 11: Mapa da sala de aula em 16-11-2004.....	95
Figura 12: Mapa da sala de aula em 16-11-2004.....	97
Figura 13: Mapa da sala de aula em 16-11-2004.....	102

Excertos

Excerto 1: dia 12-11-2004.....	66
Excerto 2: dia 16-11-2004.....	70
Excerto 3: dia 16-11-2004.....	74
Excerto 4: dia 16-11-2004.....	77
Excerto 5: dia 16-11-2004.....	80
Excerto 6: dia 12-11-2004.....	84
Excerto 7: dia 16-11-2004.....	87
Excerto 8: dia 16-11-2004.....	90
Excerto 9: dia 18-11-2004	94
Excerto 10: dia 16-11-2004.....	95
Excerto 11: dia 16-11-2004	97
Excerto 12: dia 16-11-2004	102

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 REVISÃO DA LITERATURA	13
1.1 Identidades – Discursivas e Situadas.....	13
1.2 História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	19
1.2.1 Contribuição dos Estudos Lingüísticos para a EJA.....	27
1.3 Escolarização, Alfabetização e Letramento.....	29
1.3.1 Escolarização na EJA	35
2 ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO	38
2.1 A Pesquisa da Fala-em-Interação.....	38
2.2 A Etnografia e A Microetnografia.....	40
2.3 A Análise da Conversa e a Sociolingüística Interacional.....	43
3 METODOLOGIA	49
3.1 Geração de Dados.....	50
3.2 Análise de Dados.....	53
3.3 Critérios e Escolhas das Transcrições e da Análise dos dados.....	54
3.3.1 Cenário da Pesquisa	57
3.3.2 Participantes da Pesquisa.....	57
4 ANÁLISE DOS DADOS	63
4.1 As Identidades Co-construídas nas Aulas de EJA.....	63
4.1.1 A Orquestração das Falas e a Organização das Tarefas.....	64
4.1.2 A Solicitação de Retorno à Identidade Institucional.....	73
4.1.3 Os Conflitos entre os Participantes e Dificuldades na Execução das Tarefas.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
ANEXOS	116

INTRODUÇÃO

“É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas”.

(STUART HALL, 2000, p. 109)

Investigar a fala, uma das formas de ação no mundo, a partir da perspectiva dos próprios participantes de uma interação implica analisar como esses participantes agem por meio da linguagem verbal e/ou não-verbal e, conseqüentemente, co-constroem suas identidades e a de outros.

Por considerar o ambiente escolar um dos espaços educacionais que possibilita a construção e a manutenção de identidades, tenho especial interesse em refletir e discutir sobre as identidades que se co-constroem nesse cenário simultaneamente múltiplo e particular. Um cenário em que as co-construções identitárias fortalecem, intensificam e/ou transformam quem somos e como somos a cada momento de nossas vidas.

Optei por investigar o tema em uma turma de alfabetização de jovens e adultos por tratar-se de um cenário no qual se encontram pessoas que nunca haviam freqüentado a escola ou que a deixaram há muitos anos, em virtude de repetências e/ou evasões e que, justamente por isso, são consideradas, por mim, participantes significativas no processo de análise de identidades. Outro fator que contribuiu para a escolha da Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi a crença de que haja mais identidades nesse cenário escolar do que tradicionalmente se considera: alunas, alunos, professora e/ou professor, cujas experiências de vida são muito diferentes do que comumente se encontra no Ensino Fundamental regular, principalmente por

se tratarem de adultos e de idosos. Além disso, há poucos estudos da fala-em-interação em turmas de EJA, o que me estimula a contribuir com esta investigação.

Considero que a educação deve ter como premissa a compreensão e o respeito às identidades de maneira geral e, em particular, quando se trata de escolarização, às que participam da comunidade escolar para, a partir daí, reger um currículo coerente com suas necessidades que são ora individuais, ora coletivas. A relevância deste trabalho, portanto, consiste, em primeiro lugar, em propiciar, por meio da microanálise (interação face a face), a compreensão de um nível mais amplo (alfabetização de jovens e adultos); isto é, a partir da fala-em-interação dos participantes, em momentos específicos, perceber, mediante as transcrições, evidências que possam auxiliar no entendimento de como as relações se estabelecem, se mantêm, são alteradas ou são conduzidas nesse cenário específico. Em segundo lugar, sua relevância consiste no fato de não haver estudos sobre identidade na área da EJA sob o enfoque que priorizo, ou seja, sob a ótica conjugada da Sociolinguística Interacional (SI) e da Análise da Conversa (AC).

Dentre os lingüistas que trabalham com EJA, Kleiman (1995, 1998 e 2001) é a que mais se aproxima do objeto desta pesquisa, embora investigue interações em aulas de EJA e a construção de identidades mais especificamente na relação professor-aluno e no processo ensino-aprendizagem. Kleiman trabalha com a Sociolinguística Interacional e com a Etnografia e fornece subsídios para discutir e aperfeiçoar a formação de docentes, inclusive para a educação para jovens e adultos. A presente pesquisa não se volta para a relação direta da interação com a aprendizagem e com a formação docente, temas presentes nos estudos de Kleiman (1995, 1998 e 2001), embora, por meio da geração de dados, eu tenha constatado haver dados passíveis de serem discutidos sob essa perspectiva.

O enfoque deste estudo é salientar a importância do olhar microetnográfico na pesquisa de interações face a face como revelador de identidades. Mostrar como a análise da

fala-em-interação desvela o aqui e agora na orientação dos participantes e como isso auxilia na identificação desses participantes, tanto no discurso quanto na situação em que se encontram. Estarei, portanto, focalizando especificamente as identidades manifestadas e apontando evidências por meio de falas co-construídas pelos participantes dessas interações no momento em que elas acontecem. Esta investigação, portanto, através da análise das falas na EJA, evidencia quais identidades são manifestadas nesse cenário considerado institucional. Estabeleço, então, como objetivo principal, apontar as identidades “discursivas” e as “situadas” (ZIMMERMAN, 1998, p. 90), distinguindo-as a partir de suas manifestações, nas aulas pesquisadas, de acordo com suas orientações para essa ou aquela identidade co-construída nas interações.

As identidades discursivas, segundo Zimmerman (1998), ocorrem sempre que há uma fala (institucional ou não) entre duas ou mais pessoas, isto é, a utilização de recursos lingüísticos que demarcam ações, organizadas seqüencialmente e que possibilitam à fala ser co-construída. Essas ações que Zimmerman exemplifica como o perguntar, o responder, o contar piada ou o narrar uma história correspondem a identidades discursivas de questionador, respondedor, contador de piada e narrador de história respectivamente. Essas identidades discursivas podem constituir uma determinada identidade situada, como por exemplo a de professor.

Considerando a dinâmica cotidiana das identidades discursivas e das situadas, e tendo como cenário aulas de alfabetização de pessoas jovens e adultas, procuro identificar, na fala-em-interação, manifestações e ratificações das identidades dos participantes a partir dos alinhamentos ou não alinhamentos observados e analisados nas transcrições.

Por alinhamento, considero o ajuste a uma referência comum para a qual um dos participantes propõe implícita ou explicitamente a seqüência das falas a serem empreendidas na fala-em-interação. Garcez e Ostermann (2002, p. 257-8) desdobram esse conceito,

introduzido por Goffman (1979), em dois planos: no físico, que tem relação com o direcionamento do corpo, da cabeça, do rosto, do olhar; e no plano contextual, que se refere a como, em que condição ou qualificação social os participantes se apresentam para os outros, ratificando ou resistindo às apresentações dos interagentes.

As questões que orientam esta investigação levam em conta que as aulas, de um modo geral, cumprem um papel institucional e que seus participantes co-constroem ações.

As questões propostas para esta pesquisa são:

1. Que identidades são co-construídas nesse contexto de EJA?
 - 1.1 Fica evidente a orientação dos participantes para a identidade de professora?
 - 1.1.1 Quais identidades de professora emergem nas aulas de EJA?
 - 1.2 Fica evidente a orientação dos participantes para as identidades de alunas e alunos?
 - 1.2.1 Quais identidades de alunas e alunos emergem nessas aulas de EJA?
 - 1.3 Além das identidades de professora, alunas e alunos, que outras identidades emergem?
2. Como os participantes se percebem nesse contexto institucional? Eles ratificam as identidades manifestadas?
 - 2.1 A ratificação é indiciada por recursos lingüísticos? Quais?

A ratificação implica uma sinalização de que o falante foi ouvido, e isso pode acontecer por meio de diversos recursos lingüísticos verbais e não-verbais, isto é, palavras, sons, acenos de cabeça, sorrisos, gestos, entre outras inúmeras possibilidades. Uma fala pode ser endereçada a alguém que não a ratifica, isto é, que discorre na seqüência sobre outro assunto, que não responde ou que interage com outra pessoa. Nesse sentido, a pergunta busca evidências na fala-em-interação de como os participantes se orientam para essa ou aquela identidade e do quanto as identidades discursivas e as situadas são percebidas e vividas por esses participantes, bem como quais índices são utilizados para sinalizar a ratificação ou a não ratificação das identidades.

Para atingir os objetivos deste estudo e para responder aos questionamentos propostos, faço, no Capítulo 1, uma revisão da literatura, o que me encaminha para delimitações mais precisas. Relaciono, então, os fundamentos teóricos que sustentam esta investigação, apresentando os conceitos de identidade que adoto, bem como a literatura relevante sobre o tema identidades. Em seguida, procedo a uma retrospectiva concisa da história da EJA, contextualizando-a e apontando as dificuldades pelas quais passou e por que ainda passa, enquanto escolarização para jovens e adultos; exponho, brevemente, como se configura hoje essa modalidade¹ do Ensino Fundamental e Médio. Procuro, ainda, referir alguns estudos lingüísticos sobre a EJA, os quais subsidiam esta pesquisa. Na seqüência, aponto conceitos relevantes de escolarização, alfabetização e letramento², a fim de destacar aqueles que orientam este estudo.

No Capítulo 2, apresento o enfoque teórico-metodológico adotado, isto é, a partir de quais abordagens olho para o cenário e para os participantes da investigação. Procuro explicar a noção de fala-em-interação e apresentar os conceitos teórico-metodológicos da Etnografia, da Microetnografia, da Análise da Conversa e da Sociolingüística Interacional, com os quais analiso os dados gerados, de maneira integral e particularizada.

No Capítulo 3, detalho os procedimentos metodológicos tanto para a geração de dados quanto para a sua análise; explicito as escolhas feitas para realizar as transcrições e a análise e descrevo, com mais detalhes, o cenário e os participantes nele inseridos.

No Capítulo 4, procedo à análise propriamente dita, quando seleciono alguns excertos a partir dos quais organizo observações e recorrências e, finalmente, na seqüência, esboço considerações, buscando responder às perguntas formuladas inicialmente.

¹ “A Educação de Jovens e Adultos – EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passa a ser uma modalidade da educação básica nas etapas dos Ensino Fundamental e Médio”. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Parecer nº CEB 11/2000.

² Segundo Kleiman (1995, p.17), o termo *letramento* foi cunhado por Mary Kato, em 1986.

1 REVISÃO DA LITERATURA

No período de revisão bibliográfica e durante a etapa de organização da pesquisa, tanto no que se refere à seleção dos conceitos que norteiam o trabalho quanto em relação à especificação das orientações que determinam a análise dos dados, passo por um amplo espectro de pensadores. Partindo da leitura de estudiosos de áreas como Antropologia, Sociologia, Educação e da própria Lingüística, minha orientadora e eu sentimos a necessidade de estabelecer um recorte mais ligado ao que eu me propunha neste momento, ou seja, trabalhar com interação. Com base nesse recorte e na linha de trabalho fixada, elejo algumas obras como balizadoras na discussão sobre identidades, a saber: Zimmerman (1998) e Bucholtz e Hall (2003, 2005).

Nas próximas seções deste capítulo, relaciono os conceitos de identidade com os quais trabalho; retomo a história da Educação de Jovens e Adultos e estabeleço distinção entre escolarização, alfabetização e letramento.

Identidades – Discursivas e Situadas

O tema identidade tem sido objeto de pesquisa em diversas áreas do conhecimento. A análise da identidade como constituída na interação social tem-se tornado cada vez mais freqüente na Sociolingüística, na Antropologia, na Lingüística, na Análise do Discurso e na Psicologia Social (BUCHOLTZ e HALL, 2005).

Neste estudo, parto da concepção de linguagem como constituinte e constituidora da identidade. Analiso os dados, orientando-me pela premissa de Bucholtz e Hall (2005), de que a identidade é a posição social de si e do outro, um discurso construído que emerge na interação. Privilegio, portanto, assim como Bucholtz e Hall, o nível interacional para observar e investigar as identidades presentes nas falas transcritas. Uso o termo no plural, por

concordar com autores que consideram que cada pessoa pode manifestar distintas identidades por meio do discurso e da situação em que se encontra durante a fala-em-interação.

Na segunda parte da obra de Antaki e Widdicombe (1998), intitulada “Identidades de discurso e identidades sociais³”, há um texto de Zimmerman chamado “Identidade, contexto e interação⁴”. Nele, Zimmerman aborda as identidades relacionando-as ao discurso, ou seja, vincula o conceito de identidade ao uso lingüístico específico dos participantes, ou elementos do discurso como “uma maneira de se referir e fazer inferências sobre si mesmo e sobre o outro⁵” (ZIMMERMAN, 1998, p. 87), explicitando seu pertencimento ou não pertencimento ao grupo, como um instrumento retórico. O autor considera as identidades como elementos contextuais da fala-em-interação, isto é, as identidades para as quais os participantes se orientam são realizadas por meio de seqüências de ações que ocorrem turno a turno no transcorrer da fala-em-interação, e/ou configuram atividades sociais para as quais os participantes se orientam durante a interação.

Zimmerman (1998) justifica o uso do termo discurso para se referir à fala-em-interação, distinguindo três tipos de identidades: identidades discursivas, situadas e transportáveis. Nesta investigação, valho-me das identidades discursivas e situadas, pois as transportáveis pressupõem um outro tipo de acompanhamento, para além do ambiente escolar, e esse acompanhamento não é o que proponho para esta pesquisa. Meu enfoque situa-se na maneira como as identidades para as quais os participantes se orientam aparecem na seqüência dos turnos, relacionadas às ações performadas durante a interação (ZIMERMANN, 1998).

A presença de identidades discursivas é diretamente proporcional às atividades estabelecidas na fala-em-interação. Como diz Zimmerman (1998, p. 90), “Ao iniciar a interação, cada parte assume uma identidade particular e projeta uma identidade recíproca

³ *Discourse Identities and Social Identities* (tradução da autora)

⁴ *Identity, Context and Interaction* (tradução da autora)

⁵ “...as a means of referring to the making inferences about self and other” (tradução da autora)

para os co-participantes⁶”. Dessa forma, é possível compreender que a ação cotidiana de falar com outros produz identidades discursivas que as pessoas vão assumindo no decorrer de uma fala-em-interação. Essas identidades discursivas são constantemente alteradas de acordo com a atividade proposta; por exemplo, em uma conversa, ora sou a falante; no momento seguinte, posso ser a ouvinte; e assim por diante. Quando uma das partes não corresponde ao alinhamento proposto, há o que comumente se denomina problemas de comunicação, ou falas não ratificadas.

Identidades discursivas constituem uma determinada identidade situada. As identidades situadas são aquelas que se organizam mediante uma situação já conhecida pelos participantes da interação e que só se evidenciam à medida que as identidades discursivas vão sendo co-construídas. Os participantes manifestam um conhecimento sobre a situação dada, o que possibilita a manutenção dos alinhamentos propostos. Por exemplo, com as identidades discursivas de observador, questionador, oferecedor de produtos, posso ter a identidade situada de vendedor.

Para explicar as identidades situadas, Zimmerman (1998) usa como exemplo ligações telefônicas para chamadas de emergência, nas quais os participantes (reclamantes e atendentes) têm o prévio conhecimento de como vai ocorrer a ligação, isto é, quem liga tem uma solicitação a fazer e, para isso, terá que responder a algumas perguntas, enquanto quem atende tem um roteiro de questões a serem feitas para orientar seu trabalho, a fim de que a solicitação seja atendida. Isso não quer dizer que as ligações para a emergência sempre aconteçam dessa forma, como demonstra o caso da pessoa que liga para a emergência e, em vez de responder às perguntas da atendente para resolver seu problema, tenta passar um trote. No exemplo, quem liga não está no alinhamento previsto para ligações para uma emergência, e sim no de quem quer passar um trote. Desse modo, cria-se um problema, pois nem a suposta

⁶ In initiating an action, one party assumes a particular identity and projects a reciprocal identity for co-participant (s) (tradução da autora).

reclamante, nem a atendente conseguem manter suas identidades situadas, interrompendo-se a ligação.

As identidades situadas são, portanto, conhecimentos relevantes que permitem aos interagentes co-construírem diferentes ações, respeitando a orientação para um determinado alinhamento de uma determinada situação. Tomando como exemplo os casos analisados por Zimmerman (1998), uma atendente de ligações de emergência co-constrói sua ação de atender solicitações que chegam via telefone com cada pessoa que liga. Para isso, a atendente precisa ter conhecimento de como deve proceder; quem liga, por sua vez, também precisa ter o conhecimento de que, para ser atendido, deve responder a algumas perguntas básicas. Quando ambas as partes possuem esses conhecimentos prévios e suas identidades situadas se alinham, garantem que suas ações se orientem para essas identidades.

Em uma sala de aula, geralmente, há identidades situadas (professora, professor, alunas e alunos) e identidades discursivas (ouvinte corrente, falante corrente, perguntador e respondedor), entre outras. Essas identidades, contudo, podem ser alteradas a todo o momento, pois o emprego que se faz da fala enquanto ação pode mudar minuto a minuto, gerando assim outras identidades.

As identidades situadas são circunscritas a tipos específicos de situações que devem ser sustentadas pelo engajamento nas atividades, respeitando tarefas que orientam para um alinhamento de cenários de identidades específicas. Por exemplo, em uma sala de aula, costumeiramente, professores perguntam e orientam as atividades, e alunos respondem e atendem às solicitações do professor.

Zimmerman (1998) traz a noção de identidade como contexto, referindo-se à maneira como articulação e alinhamento do discurso e identidades situadas conduzem os participantes a uma estrutura de envolvimento contínuo. Quando há um não alinhamento entre os participantes, ocorre, por exemplo, a interrupção da ligação telefônica (exemplos citados

no trabalho de Zimmerman, 1998). Então, para que o alinhamento seja obtido, é necessária a ratificação interacional das partes envolvidas. Essa relação pode ser transferida para a sala de aula. É necessária a ratificação dos co-participantes da interação, para que o alinhamento aconteça. Quando um aluno, propõe um alinhamento ao professor, ou a outros colegas que não o ratificam, há um comprometimento na interação gerado pelo não alinhamento, o que pode culminar em ruptura dessa interação.

Zimmerman (1998) argumenta que as identidades emergem como característica da organização seqüencial da fala-em-interação, orientando os participantes para o tipo de tarefa que está ocorrendo e para suas respectivas identidades dentro do contexto. O contexto, em Análise da Conversa, é a fala imediatamente anterior e posterior ao turno em questão. Zimmerman é um analista da conversa e, portanto, adota essa perspectiva.

Nesta pesquisa, embora trabalhe com alguns conceitos da AC, escolho o conceito de contexto à luz da Sociolinguística Interacional, isto é, como um ambiente de significação que ocorre na interação através da co-construção dos participantes que definem e ratificam a natureza da situação na qual se encontram (ERICKSON; SHULTZ, 2002). Essa noção de contexto amplia um pouco a perspectiva que a AC propõe, ou seja, vai além do turno a turno, embora, na análise, eu também leve em conta a seqüencialidade, conforme a AC. Há uma manutenção dessa organização seqüencial pelos próprios participantes, o que revela identidades discursivas, pela fala propriamente dita, e identidades situadas, pelo esquema de conhecimento utilizado (TANNEN; WALLAT, 2002).

Esquemas de conhecimento ou *esquemas* se referem às estruturas de expectativas, isto é, às informações conhecidas, pressupostas sobre as pessoas, a situação e/ou ao cenário, compartilhados ou não pelos participantes, os quais norteiam a interação.

Zimmerman (1998) focaliza as identidades discursivas e as situadas, procurando demarcar como se diferem e como se complementam. As identidades discursivas ocorrem a

todo o momento e podem, portanto, mudar turno a turno. Como diz o autor, “identidades discursivas trazem a campo componentes relevantes de um maquinário conversacional, enquanto identidades situadas enviam agendas pertinentes, habilidades e conhecimentos⁷” (1998, p. 88) que permitem a co-construção seqüencial de ações implementadas pelos participantes da interação.

Identidades discursivas não explicam por si a mudança da natureza dessas ações, como uma discussão sobre um assunto em sala de aula ou uma conversa com amigos em um restaurante. Na interação em sala de aula, por exemplo, professor e alunos mudam constantemente as falas de acordo com quem estão interagindo e de acordo com as ações implementadas. Por outro lado, as identidades situadas tendem a permanecer durante mais tempo, ou seja, há manutenção no que diz respeito à orientação prévia sobre esse cenário, o evento e as identidades que os constituem.

Por meio de vários excertos, Zimmerman apresenta relações entre as identidades discursivas e as situadas e faz uma análise da organização dos alinhamentos em ligações de emergência. Em sua investigação de chamadas telefônicas de emergência, Zimmerman (1998) analisa casos em que há (comumente) apenas dois participantes, o que é freqüente em interações telefônicas. Em uma interação face a face, essa realidade é variável, uma vez que o aumento ou a diminuição da quantidade de pessoas pode ocorrer a qualquer instante. Em se tratando do cenário de uma sala de aula, é ainda mais comum haver vários falantes simultâneos, exceto quando alguém assume a identidade institucional de professor que delega ou dirige as falas. Inclusive, nesse caso, não se pode garantir a permanência dos mesmos participantes durante todo o período da interação.

Nesta pesquisa, identifico uma característica bem particular que é a quase ausência de fusão e cisma, como denomina Egbert (1997). Cisma acontece quando, por exemplo,

⁷ “Discourse identities bring into play relevant components of conversational machinery, while situated identities deliver pertinent agendas, skills and relevant knowledge...” (tradução da autora)

grupos em locais físicos, distintos ou não, implementam interações distintas, quer dizer, há dois ou mais grupos falando entre si ao mesmo tempo; fusão é quando a fala converge para um único núcleo, isto é, todos estão (em princípio) participando da mesma interação. Devido a essa quase ausência de cismas, escolho analisar separadamente as interações que ocorrem em cada mesa, de alunos.

Relato, a seguir, brevemente a história da educação de jovens e adultos, visando compreender o efeito histórico que coloca a EJA, principalmente a alfabetização, como enfoque central de políticas e propostas sociais.

1.2 História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Os participantes desta investigação freqüentam uma escola cuja modalidade EJA nasceu com um projeto oriundo da Secretaria Municipal de Educação. Por ter escolhido para o presente estudo o cenário de aulas de alfabetização de jovens e adultos dessa escola, acredito ser relevante, mesmo que sucintamente, tratar da educação de jovens e adultos no Brasil, antes mesmo de ela se tornar a modalidade EJA.

A história da Educação no Brasil bem como a da educação para jovens e adultos remonta à época colonial. Segundo Paiva (1987), a educação de adultos tem sua origem na vinda da Companhia de Jesus, em 1549. Embora não houvesse uma preocupação direta, de início, com alfabetização dos adultos, pois a estes eram reservadas atividades de organização da Missão, de forma indireta os adultos eram “atingidos” mediante a alfabetização das crianças. Somente mais tarde é que os Jesuítas dedicaram-se à alfabetização dos adultos, como declara Paiva (1987, p. 165):

como sabemos, através do ensino das crianças, os jesuítas buscavam também atingir seus pais; além disso, era tentada a catequese direta dos indígenas adultos e, nesses casos, a alfabetização e transmissão

do idioma português servia como instrumento de cristianização e aculturação dos nativos.

Dessa maneira, tanto as crianças quanto os adultos passavam por um processo semelhante de aculturação, à medida que se iam alfabetizando. Após o período inicial da colonização, as atividades econômicas não possibilitavam a educação para indígenas nem para adultos portugueses e seus descendentes, muito menos para a população feminina e escrava. As questões econômicas e a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal acarretaram, após 1759, uma desestruturação na escolarização jesuítica estabelecida. O Brasil permaneceu durante 13 anos sem escolas, e os cursos que eram organizados e oferecidos foram “substituídos por ‘aulas avulsas’, ministradas por professores improvisados (não professores régios)” (MOLL, 1996, p.14).

No período do Império, a instrução primária para todos foi garantida na Constituição de 1824. Entretanto, conforme explica Beisiegel (1974), isso não ocorreu nem no Brasil colônia, nem nas primeiras fases do Império, porque era a posse de propriedades que determinava quem seria beneficiado pelas “doutrinas liberais”. O que há de peculiar no liberalismo do Brasil, segundo Beisiegel, “durante todo este período, e nestas circunstâncias, é mesmo a estreiteza das faixas de população abrangidas nos benefícios consubstanciados nas formulações universais em que os interesses dominantes se exprimem” (1974, p. 39-40).

A escolarização, como relata Beisiegel (1974), continuava sendo motivada por interesses econômicos e direcionava sua preocupação em formar as elites (masculinas) para as novas atividades comerciais e industriais que começam a surgir com estímulo da Inglaterra sobre Portugal. O ensino público passou a ser “não mais aquele financiado pelo Estado, mas que formava o indivíduo para a Igreja, e sim o financiado pelo Estado e para o Estado” (RIBEIRO apud MOLL, 1996, p. 14).

Na Constituição Republicana de 1891, a responsabilidade pelo ensino público ficou a cargo das províncias e municípios. Essa descentralização em nada contribuiu para a educação e o fortalecimento da cidadania. Na época, os analfabetos foram excluídos da participação do voto, pois manter o analfabetismo representava a manutenção do poder nas mãos das elites coronelistas conservadoras, oriundas da aristocracia imperial e constituidoras da oligarquia republicana instalada no poder. De acordo com o censo de 1920, 72% dos brasileiros acima de cinco anos permaneciam não alfabetizados. Somente na Constituição de 1934, com o Plano Nacional de Educação, a educação passou a ser considerada um direito de todos e um dever do Estado, estabelecendo-se, assim, ensino primário integral gratuito e frequência obrigatória (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RS, 2001).

Mais tarde, na década de 1940, o Estado realizou algumas ações concretas para viabilizar a escolarização dos excluídos. De acordo com Haddad (1991), a menção à necessidade de proporcionar educação aos adultos já aparecia em leis anteriores, como na Constituição de 1934, mas é na década de 1940 que iniciativas concretas do Estado, por intermédio de políticas públicas, começam a aparecer para atender às camadas da população até então excluídas do processo de escolarização. Nessa direção, cabe citar o primeiro registro de um Fundo Nacional voltado à alfabetização de adultos, regulamentado em 1945, cujos recursos destinavam-se ao ensino supletivo de adolescentes e adultos.

Sob a pressão da UNESCO, o Ministério da Educação e Saúde criou, em 1947, o Serviço de Educação de Adultos, que funcionava com a infra-estrutura dos estados e municípios. Naquele mesmo ano, aconteceu a primeira Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos. Em 1952, houve a Campanha da Educação Rural e, em 1958, a segunda Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Essas campanhas não obtiveram um retorno efetivo, pois os objetivos previstos não foram alcançados (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RS, 2001). De acordo com Paiva (1987), a imagem que

se fazia dos não alfabetizados como sujeitos incapazes se traduzia nos métodos e nas relações que se estabeleciam com os alfabetizandos, o que seria responsável por parte do fracasso das campanhas.

Como efeito disso, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, em 1958 - considerado um marco na história da educação de adultos -, foi fundamental, pois, a partir daquele momento, as preocupações e discussões tornaram-se mais abrangentes, ultrapassando questões burocráticas, legalistas ou restritas ao direito dos cidadãos à educação. Passaram-se a discutir práticas pedagógicas e qualidade da formação de educadores e de pessoas não alfabetizadas. A partir desse congresso surgem, pela primeira vez no cenário nacional, as experiências da alfabetização produzidas por Freire, em Pernambuco, como movimento de educação popular. De acordo com Paiva (1987), a educação popular é entendida freqüentemente como uma educação oferecida a toda a população. Outra forma de conceber a educação popular é considerá-la depreciativamente como destinada às “camadas populares” da sociedade: oferecer “a instrução elementar, quando possível, e o ensino técnico profissional tradicionalmente considerado, entre nós, como ensino para desvalidos” (PAIVA, 1987, p. 46). Essa noção de desvalidos tem-se perpetuado ao longo dos anos, o que fortalece a concepção de educação compensatória, isto é, o suprimento de uma falta relacionada ao tempo sem escolarização. Nesse sentido, ressalto que, quando se discute EJA, necessariamente se discute a educação de um modo geral, pois são as contradições históricas entre intenções e práticas que fizeram e fazem as necessidades da EJA.

Pensando na educação para todos, sem distinção, lembro que, ao solicitar a autorização dos alunos para desenvolver este trabalho de pesquisa, ouvi de Maria Amália, que tem 74 anos e está freqüentando a escola pela primeira vez, a seguinte afirmação: “Todo mundo está aqui pra aprender, todo mundo tem esse direito, eu não me importo”. Essa

asserção ilustra o direito de todos que, ao longo da história, foi apenas de alguns, e Maria Amália é um exemplo vivo dessa exclusão do processo de escolarização.

Segundo Paiva (1987), os ideais liberais de educação para todos tiveram influência em vários países que, nessa época, começaram a universalizar o ensino elementar. No entanto, isso não aconteceu no Brasil e a educação popular passou a ser, na prática, a luta em favor da difusão do ensino primário.

Paulo Freire desenvolveu muitos estudos voltados para a alfabetização de adultos em uma perspectiva crítico-social. Sob essa ótica, as pessoas devem ser tratadas como sujeitos históricos, com cultura e com saberes, que precisam ser respeitados e trazidos para o aprendizado coletivo. Com a influência de Freire, a alfabetização começa a levar em consideração o universo vocabular do educando, pois, como ele mesmo dizia, “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1982, p. 11).

Inúmeros programas e movimentos foram criados a partir de então com o mesmo intuito, ou seja, o de acabar com o analfabetismo. A maioria deles adotou a perspectiva social de respeito à cidadania e à cultura. Em 1964, o Ministério da Educação organizou o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, que previa a alfabetização de 5 milhões de adultos no prazo de 2 anos (PAIVA, 1987). Entretanto, no período pós 1964, como efeito do Golpe Militar, muitos programas e movimentos de alfabetização deixaram de existir, ficaram limitados ou tiveram que rever sua linha de atuação em virtude do momento político e econômico em que estavam inseridos.

Em dezembro de 1967, o governo federal implantou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o ensino supletivo, o segundo fundamentado pela lei 5692/71. Mais tarde, em 1985, o MOBRAL foi extinto e substituído pela Fundação Educar, que previa recursos e incentivava a alfabetização, mediante apoio técnico aos municípios. Em 1987, a Fundação Educar foi extinta e substituída por um Programa Nacional que nem chegou a ser

implementado. Em 1988, uma nova Constituição Federal foi promulgada e nela estavam assegurados alguns direitos básicos, com garantias, como direito de todos.

A educação para jovens e adultos, desde o final da década de 1980, voltou a ser pauta de grandes encontros e conferências nacionais e internacionais, pois continuava sendo uma demanda eminentemente social e política em nosso país. Salientava-se sempre sua importância e o direito de mulheres e homens à aprendizagem durante toda a vida como oportunidade individual e coletiva, independente de idade ou classe social. Essa educação tinha, e ainda tem, como fundamento básico a cidadania e a identidade, isto é, o respeito aos direitos individuais e coletivos, a valorização dos conhecimentos compartilhados e o reconhecimento do outro e de si mesmos enquanto sujeito de sua construção social.

A educação para jovens e adultos, na década de 1990, passa a ser denominada EJA, como declara Moll (2004, p. 9):

A concepção de ensino supletivo, cunhada no contexto da reforma educacional tecnicista nos anos 70, cujas características eram o aligeiramento e a massificação da escola para jovens e adultos, é substituída na década de 90, no âmbito legal e discursivo, pela Educação de Jovens e Adultos – EJA, que aponta para práticas configuradas no contexto de projetos educativos-escolares mais amplos.

É visível, nas palavras de Moll, que há uma nova tentativa de qualificar a educação para jovens e adultos. Porém essa tentativa novamente perece no âmbito político, pois, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, foi elaborado um projeto de lei que alterou o artigo constitucional que garantia o direito à educação, retirando, assim, a obrigatoriedade de o poder público em oferecê-la, em toda a sua dimensão. O projeto de acabar com o analfabetismo no Brasil em 10 anos, bem como os 50% de recursos que haviam sido

destinados para este fim ficaram, então, comprometidos com a supressão do artigo 60 das disposições transitórias da Constituição Federal.

De acordo com a Lei 9.394/96, a EJA passa a ser modalidade de educação básica nas etapas do Ensino Fundamental e do Médio, usufruindo uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento conseqüente. Com o parecer da Câmara de Educação Básica (CEB 11/2000), a educação de base para aqueles que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo da educação primária deve ser acessível a todos, gratuitamente. Atualmente, a lei de 1996 e o parecer de 2000 estão em vigor, muito embora haja instituições de ensino públicas e privadas, como secretarias municipais e/ou estaduais, escolas particulares e públicas, que mantêm a EJA no formato do extinto supletivo.

A Educação de Jovens e Adultos experimentou muitas iniciativas, poucos avanços e inúmeros retrocessos ao longo do seu processo de desenvolvimento. No Rio Grande do Sul, a Constituição Estadual garantiu o direito ao Ensino Fundamental sob a responsabilidade do Estado, e assim permanece até hoje. Infelizmente, dados do IBGE de 2000 mostram que há ainda, no Brasil, 15,69 % de analfabetos, cerca de 24 milhões de pessoas. Segundo o INAF⁸ só 26% da população brasileira na faixa de 15 a 64 anos de idade são plenamente alfabetizados. Destes, 53% são mulheres e 47%, homens. Do total, mais de 70% têm até 34 anos. Já entre os 7% que não são alfabetizados, 64% são homens, 77% têm mais de 35 anos e 81% pertencem às classes D e E. Esses dados revelam que a preocupação em combater o analfabetismo deve persistir na atualidade.

Segundo estudos de Baquero e Fischer (2004), as maiores motivações dos jovens na EJA são a melhoria profissional e ocupacional. “O trabalho continua sendo um importante fator na construção das identidades dos sujeitos, principalmente nas camadas sociais em que

⁸ Indicador de Alfabetismo Funcional (2005), do Instituto Paulo Montenegro, pesquisa realizada pelo IBOPE Opinião.

ele é a fonte exclusiva para prover os meios de subsistência” (BAQUERO e FISCHER, 2004, p. 5).

Embora a legislação da EJA tenha avançado no sentido de inseri-la com os mesmos direitos enquanto modalidade de ensino, esta ainda é vista e implementada com uma educação compensatória, isto é, como uma educação que tem por função “integrar a população não escolarizada ao universo dos escolarizados, incluindo populações que ficariam à margem da evolução das sociedades ditas modernas” (FURTER *apud* BAQUERO e CHAVES, 2004, p. 6). Essa visão compensatória situa-se na perspectiva de que há faixas etárias mais adequadas para aprender, que seriam a infância e a adolescência.

A função da educação para jovens e adultos seria, então, a de dar escolaridade em outra época, não mais naquela apropriada para a escolarização. Há, nessa perspectiva, a concepção de uma alfabetização para crianças e um ensino para adolescentes reproduzido para jovens e adultos, por considerar que a escolarização tem uma época propícia demarcada. Ou, ainda, um ensino para dar conta da necessidade imediata de obter um certificado para a busca de um emprego melhor, ou, simplesmente, de um emprego, sem a preocupação de construção de um currículo voltado para as necessidades desses adultos.

A história da educação para jovens e adultos deixou seqüelas, uma vez que, ainda hoje, há algumas escolas em que a EJA tem um formato muito próximo ao que era o Supletivo, no sentido de “aligeiramento”, referido por Moll (2004). A educação compensatória é a mais freqüente. Ela não busca responder às múltiplas demandas de quem procura escolas com EJA e que não precisa apenas de uma certificação, mas de uma formação condizente com a atualidade, com a geração de trabalho e renda, que amplie horizontes no sentido de criticidade, expressão e cidadania. Nos moldes do Supletivo, ocorre uma educação voltada para o mercado, para uma demanda de jovens que desistem do ensino

regular ou são expulsos dele. Trata-se de um ensino mais condensado, rápido, cujo objetivo primeiro é a certificação.

Felizmente aparecem, em projetos de escolas públicas e privadas, algumas propostas diferenciadas que concebem a EJA como uma possibilidade de promover o ensino e a aprendizagem enriquecidos com conhecimentos que alunos trazem de suas experiências de vida e profissionais, sendo a certificação não o principal objetivo, mas uma consequência natural da conclusão dos estudos. Nesses projetos, a finalidade é letramento e a continuidade da escolarização com currículos diferenciados que buscam a construção de um conhecimento menos compartimentalizado, nos quais são consideradas tanto as realidades quanto as necessidades dos alunos. É nessa direção que o projeto da escola CM (a escola aqui investigada) está sendo implementado na modalidade EJA.

Esse breve histórico da EJA visa a contribuir para a compreensão da conjuntura sócio-cultural em que estão inseridos os participantes desta pesquisa. Na transcrição das falas gravadas, percebo ações desses participantes que não surgem ao acaso, pois, embora eles não tenham conhecimento do histórico, da forma como é aqui abordado, são resultado e consequência dele. Ou seja, são pessoas que sofreram as consequências de um processo econômico e político excludente e de uma educação elitista.

1.2.1 Contribuição dos Estudos Lingüísticos para a EJA

Ao iniciar o mestrado em Lingüística Aplicada (LA), busquei informalmente referências de lingüistas para estudos relacionados à área de alfabetização de adultos. Minha preocupação era investigar em que medida meu trabalho poderia contribuir para a EJA enquanto um trabalho em LA. Procurei, então, por diversas dissertações e teses na área da educação, conversei com professoras⁹ de Língua Portuguesa e alfabetizadoras de crianças e de

⁹ Coincidentemente todas as pessoas com quem conversei, professoras e estudantes universitárias e educadoras municipais, eram mulheres.

adultos, do Ensino Fundamental e de EJA, com estudantes universitárias do curso de Educação; pesquisei em secretarias de educação de dois municípios, buscando saber quais eram os lingüistas que as educadoras adotavam em seus trabalhos acadêmicos e nas suas práticas educativas. Minha surpresa foi o número restrito de estudos lingüísticos citados na área da educação e, menos ainda, na área de EJA. Há estudos como os de Cagliari (2003) e Kleiman (1995, 1998, 2000 e 2001) que surgem como referência, sendo que, entre estes, apenas os de Kleiman são direcionados à EJA. São mencionados ainda, com certa frequência, trabalhos de Soares, Tfouni e Signorini.

Cagliari (2003) aparece como um dos mais prestigiados pelas alfabetizadoras. Sua contribuição está na compreensão dos processos de alfabetização, ao evidenciar contradições e equívocos no ensino da escrita em língua materna. Cagliari não trata especificamente da EJA, mas o seu aporte teórico, assim como o de lingüistas que pesquisam interações na sala de aula, aproxima a Lingüística da Alfabetização.

Neste trabalho, recorro a estudos de Kleiman (1995, 1998, 2000, 2001), Signorini (1998, 2000), Tfouni (1995) e Soares (1998, 2003a, 2003b), que direcionam seus conhecimentos lingüísticos à educação e oferecem, com suas investigações, direta ou indiretamente, inúmeras contribuições para os estudos da EJA.

Signorini e Kleiman (1998 e 2000) pesquisam a sala de aula e a formação docente. Signorini realiza trabalhos sobre comunicação intercultural em língua materna, focalizando, sobretudo, a dimensão política de eventos comunicativos envolvendo pessoas escolarizadas ou não, em diferentes contextos. Escreveu alguns na área de EJA, embora esse não seja seu principal foco de pesquisa. Kleiman, por sua vez, investiga as interações em sala de aula, discute letramento e alfabetização e os processos de ensino-aprendizagem a partir das relações estabelecidas em aula. Tfouni (1995) e Soares (1998) procuram distinguir alfabetização e letramento. Tfouni (1995) discorre sobre a alfabetização de adultos, no que concerne à

aquisição da escrita; estuda adultos não alfabetizados em sociedades letradas ou não. A autora também analisa o empoderamento que a alfabetização acrescenta às pessoas letradas.

Soares não tem como objeto de estudo a EJA especificamente, porém sua pesquisa contribui para os avanços na área de alfabetização e do letramento. Com essa distinção, a alfabetização é vista como a codificação da língua, enquanto o letramento é seu uso prático. Soares (2003b) afirma que, no Brasil, a maioria das pessoas não lê, e que mesmo quando sabem ler e escrever, não sabem fazer uso social disto; são, portanto, alfabetizadas e não letradas. Exemplifica com os personagens do filme “Central do Brasil”, que conhecem o gênero carta, são capazes de ditar uma carta oralmente correspondendo ao gênero, porém não conseguem escrevê-la por serem analfabetos: são, então, pessoas letradas, mas não alfabetizadas.

Os conceitos de alfabetização e letramento estão relacionados à educação lingüística em qualquer etapa escolar e, dessa forma, também à EJA. Considero importante a diferenciação entre os dois conceitos, para a compreensão de qual concepção adoto nesta pesquisa. Esclareço, então, qual conceito de escolarização, de alfabetização e de letramento assumo, uma vez que, por vezes, são considerados sinônimos, e essa distinção auxilia na visualização da dimensão de cada um deles no cenário desta pesquisa.

1.3 Escolarização, Alfabetização e Letramento

A relação entre escolarização e alfabetização foi e continua sendo discutida. Cook-Gumperz questiona “por que geralmente presumimos que a alfabetização é a finalidade da escolarização, quando tantas evidências históricas provam o contrário?” (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 35). Para ela, a importância e a necessidade da alfabetização foram impulsionando e, de certa forma, criando espaços para a escolarização. Impulsionaram a escolarização que era, no século XIX, temida por muitas pessoas influentes. Essas pessoas que exerciam o poder

econômico e/ou político compreendiam que o acesso ao código escrito pela população acarretaria conscientização e autonomia em seus futuros posicionamentos sociais e políticos. Embora tal temor tenha como referência a Inglaterra (BEISIEGEL, 1974), acredito que possa ser feita a mesma relação com o Brasil, visto que o receio de que a educação altere o *status quo* está inscrito na história não oficial do País.

A alfabetização vem abrindo, historicamente, espaços para o acesso à escolarização. Existe ainda, em algumas instituições públicas ou particulares de ensino, a visão de uma escolarização que se limita à transmissão e à reprodução de informações e conhecimentos, ignorando a possibilidade de inserção social que o acesso à educação oferece a jovens e adultos. Há, no entanto, projetos que têm uma proposta de ensino diferenciado e de um currículo voltado para as necessidades do jovem e do adulto, como é o caso do Projeto a partir do qual se organizou a EJA na escola investigada.

Tfouni, a partir de 1982, passou a estudar adultos não alfabetizados. Seus estudos conduziram a novas descobertas e reflexões, entre elas as questões sobre letramento, palavra, na época, não existente na língua portuguesa. Sobre a distinção entre alfabetização e letramento, ela afirma que a alfabetização está relacionada “à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem” (TFOUNI, 1995, p. 9), o que ocorre, geralmente, por meio do processo de escolarização. A alfabetização pertence, portanto, ao âmbito do individual, enquanto o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita.

Tfouni distingue alfabetização e letramento por seu caráter individual e social respectivamente, vinculando a primeira à escolarização e o segundo a outros âmbitos da esfera social. Percebo essa distinção quando vejo que alguns alunos procuram a escola para retomar ou iniciar seus estudos. Sua expectativa é encontrar um padrão de escola em que o aprendizado resulte de um treinamento constante, sem a percepção de que a comunidade

escolar (aluno, alunas, professoras, professores, direção, supervisão e orientação) também produz conhecimentos em suas vivências e aprendizados sociais. O que importa, para eles, em seu contato inicial com a escola, é a alfabetização enquanto aprendizagem da leitura e da escrita. É somente ao longo de sua trajetória escolar que compreendem que letramento contempla o convívio que já têm com as práticas sociais de leitura e escrita e que nelas cada aluno produziu um conjunto de conhecimentos sobre a língua, apesar de não freqüentar a escola.

Em consonância com Tfouni (1995), Kleiman (1995, p. 11) afirma que letramento é um “conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder”. Sua convicção também se aproxima daquela de Tfouni, quando considera as relações de poder e dominação implícitas e explícitas nas relações escolares e de conhecimento da língua, na sua utilização no dia-a-dia e, no caso desta pesquisa, nas interações face a face.

Soares (1998) faz um levantamento dos conceitos dos termos letramento e alfabetização. O letramento é analisado pelo nível dos usos e práticas sociais da leitura e escrita, ou seja, o nível da capacidade de compreender, interpretar e extrair informações de materiais escritos, bem como de problematizá-las, relacionando-as com o cotidiano e com a realidade econômica, política, social e cultural em que o sujeito está inserido. É o resultado da ação de ensinar e de aprender a ler e escrever (SOARES, 1998, p. 18).

Outra definição de letramento, segundo Soares (1998), é que, uma vez em contato de forma ativa com a leitura e a escrita no seu dia-a-dia, (ouvindo outros lerem, ou ditando textos para serem escritos), uma pessoa, mesmo não escrevendo ou lendo (não alfabetizada), pode ser considerada letrada. Não na acepção erudita do vocábulo, mas será letrada considerando que “já penetrou no mundo do letramento” (SOARES, 1998, p. 24).

O termo alfabetização, por sua vez, possui inúmeras acepções. Segundo Soares (1998), a alfabetização é a capacidade de ler e escrever, no sentido de ter adquirido a técnica de ler e escrever. Kleiman (1995, p. 20) afirma, a respeito da diferenciação entre letramento e alfabetização, que o letramento vai além da escrita, e a escola, que é

a mais importante das **agências de letramento**, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a Igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes [grifo do original].

A partir das afirmações de Soares (1998) e Kleiman (1995), em especial da distinção entre letramento e alfabetização, decido adotar, nesta pesquisa, a concepção de letramento como um conjunto de práticas e atividades sociais, cujas implicações e desdobramentos possibilitam às pessoas envolvidas nessas práticas a construção de relações de identidade e poder (KLEIMAN, 1995). Assim como Soares (1998), considero que, uma vez em contato, de forma ativa, com a leitura e a escrita no seu dia-a-dia, uma pessoa, mesmo sendo não alfabetizada, pode ser considerada letrada.

Ao trazer as concepções de Kleiman (1995) e Soares (1998), verifico que me sinto em sintonia com Freire que, por considerar a alfabetização mais do que o saber ler e escrever, a vê como um fenômeno socialmente construído, como aborda em “A importância do ato de ler” (FREIRE, 2003). Percebo a alfabetização com a especificidade de um processo inicial de construção da escrita, contudo uma escrita significativa, que reflete e se reflete em práticas sociais. Nesse sentido, ela me parece indissociável do conceito de letramento.

O termo letramento surgiu da necessidade de se discutirem outras formas de contato com a língua escrita além da escola, independente de ser alfabetizado ou não. Freire não colocou essa discussão no centro de sua preocupação, mas sim a de que a alfabetização deveria ser na sua essência um letramento, embora não tenha utilizado essa denominação.

Como pondera Cook-Gumperz, “um problema comum em todos os estudos de alfabetização escolar é que, às vezes, parecem existir tantas definições de alfabetização quantas são as disciplinas envolvidas em seu estudo” (1991, p. 17), e o mais agravante é que são definições e conceitos conflitivos, isto é, conservadores e/ou emancipatórios. Em virtude disso, procuro deixar claro com qual conceito de alfabetização me alinho, apesar de não ser o objetivo desta pesquisa.

De acordo com Freire e Macedo (2002, p. X):

a alfabetização torna-se um construto significativo à medida que é encarado como um conjunto de práticas que funciona para *empower*,¹⁰ ou para *disempower*, as pessoas. Em seu sentido mais amplo, a alfabetização é analisada conforme funciona para reproduzir a formação social existente, ou como um conjunto de práticas culturais que promove a mudança democrática e emancipadora.

Nessa obra, os autores acreditam que a alfabetização transcende o seu sentido etimológico, alertando para que não a reduzamos a codificação e decodificação de palavras. No estudo aqui proposto, observei que os participantes que buscam a alfabetização e/ou a continuidade dos estudos são pessoas que se estão alfabetizando a partir de um currículo organizado a partir de um projeto, que concebe alfabetização como mais uma forma de letramento e que não prevê método de alfabetização algum, *a priori*.

¹⁰ Expressão usada (e seus derivados) pelos autores e mantida em inglês em função da amplitude dos seus significados. O verbo *to empower* significa: 1. dar poder a; 2. ativar a potencialidade criativa; 3 desenvolver a potencialidade criativa do sujeito; 4. dinamizar a potencialidade do sujeito.

Recentemente, estudando um texto de Soares (2003b), deparei-me com a oportunidade de comprovação de algumas das minhas inquietações. Embora não sejam o foco desta pesquisa, considero importante descrevê-las. Soares (2003b) faz um levantamento da história dos termos letramento e alfabetização nos Estados Unidos, na França e no Brasil. Constata que a França e os Estados Unidos, ao perceberem os problemas com as práticas sociais de leitura e escrita, não os associam a questões referentes ao aprendizado do sistema da escrita, isto é, à alfabetização. No Brasil, no entanto, esse fenômeno ocorre de forma inversa, o que se pode verificar em fontes como a mídia, o censo e a produção acadêmica (SOARES, 2003). Isso significa dizer que os conceitos de letramento e alfabetização, no Brasil, por vezes, perdem suas especificidades e, por mais que sejam complementares, possuem importâncias distintas. Essa reflexão vem ao encontro tanto de algumas dificuldades que os participantes desta pesquisa demonstram, quanto do processo de ensino-aprendizagem na alfabetização de jovens e adultos.

Soares (2003) nomeia “desinvenção da alfabetização” esse processo de perda da especificidade da alfabetização que, segundo ela, vem acontecendo nas duas últimas décadas. Nessa perda de especificidade ocorre a ausência de métodos para alfabetizar, por serem a eles atribuída uma conotação negativa, e por se considerar que o contato com materiais escritos seja suficiente para uma criança ou um adulto se alfabetizar.

As pesquisas brasileiras revelam que, ao contrário da repetência e reprovação escolar de outras épocas, tem-se hoje um desempenho em provas de leitura que denunciam alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados após 4, 6 ou 8 anos de escolarização (SOARES, 2003). Descrevo, neste estudo, uma investigação realizada em uma escola onde não havia EJA, apenas turmas de alfabetização de um Programa denominado MAIS¹¹. A procura pela escolarização, isto é, pela continuidade dos estudos, oficialmente regulamentados, gerou a

¹¹ Em 1999, foi instituído o Movimento de Alfabetização e Integração Social – MAIS, cuja proposta pedagógica objetivava tanto o acesso à leitura e à escrita, como a integração social. Não era considerada escolarização; havia apenas o ano inicial, não havia certificação, e as educadoras, todas mulheres, eram voluntárias.

iniciativa da Escola e da Secretaria Municipal de Educação de organizar a modalidade do ensino fundamental EJA, no turno da noite. Nesta escola (CM) ingressaram pessoas jovens e adultas com diferentes níveis de letramento na etapa inicial, ou seja, na alfabetização, no ano de 2003. Gradativamente, as turmas e as etapas foram aumentando. No período de investigação *in loco*, havia três turmas, Etapa I (1ª e 2ª séries), Etapa II (3ª e 4ª séries) e Etapa III (5ª série).

1.3.1 A Escolarização na EJA

Freire (1997) alertava sobre as percepções que a sociedade demonstrava sobre a EJA, que eram e ainda são, em grande parte, preconceituosas e marginalizadoras, e com as quais a comunidade escolar da pesquisa, não só convive, como também reproduz. Segundo ele, há, nesse processo, um paradoxo de ausência de conhecimento, tanto da parte dos educadores, que se surpreendem diariamente com situações não previstas e para as quais precisam buscar alternativas em conjunto com as pessoas diretamente ligadas a essas situações, quanto por parte dos alunos, que desconhecem seus saberes e que, na maioria das vezes, também desconhecem seus potenciais de aprendizagem. Compreender, portanto, os textos e contextos de Freire sobre a EJA, nos quais discute a construção e a consciência de si, enquanto ser social, aproxima da discussão sobre as identidades desses participantes.

Gadotti (1995) aborda a EJA sob o ponto de vista social, procurando desvelar o preconceito criado ao longo da história da educação brasileira, que vê o analfabetismo como uma doença, quando, na verdade, é a negação de um direito. Diz ainda que, além de pedagógica, a questão do analfabetismo é política. Constato a existência desses preconceitos, quando pesquiso a história da educação brasileira e da EJA mais especificamente, em que se discute a educação *compensatória* (já comentada na seção 1.2), (FURTER apud BAQUERO e CHAVES, 2004) e o que seriam os *desvalidos* (PAIVA, 1987).

A idéia de educação compensatória é a posição de piedade pedagógica e demagogismo político, em que se propicia estudo para pessoas de forma a tentar suprir uma época (idade) que já passou, com conteúdos que já não lhes são, em grande parte, de interesse para suas vidas reais. Considerando-os desvalidos, pressupõe-se que não têm opinião, conhecimentos, saberes e que, portanto, podem aceitar qualquer tipo de ensino.

Freire assinala essas desigualdades no processo educativo e marca sua posição dialogando com outros autores, tais como Brandão (1982) e Haddad (1988), que concebem a educação como um demarcador social e salientam as diferenças entre educandos de EJA, e o que se costuma encontrar nas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Apontam, ainda, as dificuldades que os educadores de adultos enfrentam. Afinal, “o aluno trabalhador é um adulto e não uma criança; está no mercado de trabalho e não se preparando para nele ingressar, não experimenta a vida, está experimentado por ela” (HADDAD, 1988, p.35).

Embora a escola, de um modo geral, seja marcada por determinantes institucionais (normas, assimetria, hierarquia, disposição física das salas de aulas, entre outros fatores), acredito na perspectiva de Goodwin e Duranti (1992), no sentido de que cada encontro face a face é único, mesmo nesse cenário considerado institucional, e que seus participantes se situam em contextos múltiplos, sendo capazes de operarem mudanças de ações rápidas e dinâmicas. Nesse encontro face a face, os participantes co-constroem suas identidades, manifestadas através de suas falas e ratificadas ou não por outros participantes. Nessas manifestações e ratificações das identidades discursivas, localizam-se as identidades estabelecidas, reconhecendo que

o discurso como uma construção social é, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo. Investigar o discurso a partir dessa perspectiva é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem e estão,

desse modo, construindo a sua realidade social e a si mesmos (MOITA LOPES, 2002, p. 31).

Com uma visão educacional vinculada à realidade, como cita Moita Lopes, educadores e instituições de ensino podem ampliar as perspectivas e expectativas das pessoas que voltam a estudar, constituindo com eles, em interação, outras possibilidades de crescimento.

Apresento, no próximo capítulo, as abordagens teórico-metodológicas utilizadas neste trabalho.

2 ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nesse capítulo, procuro esclarecer em quais abordagens me apoio para observar, registrar e analisar os dados provenientes desta investigação. Procuro tecer também algumas considerações sobre o que há em comum e diferente entre Fala-em-interação, Etnografia e Microetnografia, Sociolinguística e Análise da Conversa.

Como já declarei na Introdução, busco descrever a interação face a face a partir da análise de interações em sala de aula. Passo, a seguir, a considerar fatores mais especificamente ligados à fala-em-interação, visto que é nela que são evidenciadas as identidades co-construídas nas aulas de alfabetização de jovens e adultos aqui investigadas.

A Pesquisa da Fala-em-interação

A conversa cotidiana, utilizada em inúmeras situações, é um dos tipos de fala-em-interação. A fala-em-interação, como o próprio nome diz, é a linguagem falada entre duas ou mais pessoas interagindo em um momento específico, face a face ou por telefone. Nesta pesquisa, faço a diferenciação entre a conversa cotidiana, isto é, livre de atribuições hierárquicas, da fala-em-interação institucional, que pode ter atribuições hierárquicas como a alocação de turnos por algum dos participantes.

Drew e Heritage (1992) utilizam a expressão “interação institucional” para designar a interação na qual pelo menos um dos participantes se orienta para uma organização mais formal e assimétrica da fala-em-interação, como em um hospital, em um tribunal, em uma escola, entre tantos outros cenários institucionais. Os mesmos autores afirmam, contudo, que a institucionalidade de uma interação não é determinada pelo seu cenário, mas pela relação que nele se estabelece e que, portanto, não existe fala institucional *a priori*. Dessa forma, em um cenário considerado não institucional, como a residência de alguém, pode ocorrer uma

interação institucional ou, ao contrário, em cenários tidos como institucionais podem acontecer interações não institucionalizadas, também denominadas conversa comum, conversa espontânea, conversa cotidiana, conversa do dia-a-dia. O que determina a institucionalidade é a própria interação, com características recorrentes entre os participantes, que se orientam ou não, de alguma maneira, em suas falas, para identidades institucionais.

Com relação à sala de aula, constato que, apesar de estar inserida em um macro-cenário institucional, pode ou não constituir um cenário promotor de interações institucionalizadas. Na atualidade, a sala de aula, de um modo geral, possui uma estrutura ainda fortemente marcada por características institucionais e relações, conforme Drew e Heritage (1992, p. 23), de “cima para baixo”.

Quanto à distinção entre fala institucional e conversa cotidiana, Drew e Heritage (1992) salientam que não procuram dar definições, mas destacar algumas semelhanças entre casos de fala institucional. Os autores propõem, então, que

1. a interação institucional envolva uma orientação de pelo menos um dos participantes para algum objetivo central, tarefa ou identidade (ou conjunto delas) convencionalmente associada com a instituição em questão. Em resumo, a fala institucional é normalmente informada por orientações para metas de uma forma relativamente convencional e restrita.
2. a interação institucional possa freqüentemente envolver limites especiais e particulares no que um ou ambos os participantes tratarão como contribuições permissíveis ao que está sendo tratado.
3. a fala institucional possa ser associada com estruturas inferenciais e procedimentos que são particulares para especificar contextos institucionais.¹² (DREW e HERITAGE, 1992, p. 22)

¹² 1. Institutional interaction involves an orientation by at least one of the participants to some core goal, task or identity (or set of them) conventionally associated with the institution in question. In short, institutional talk is normally informed by *goal orientations* of a relatively restricted conventional form. 2. Institutional interaction

Os autores explicitam pontos importantes a serem observados nas interações, para que seja possível identificá-las como institucionais, a saber: a orientação dos participantes, os limites existentes entre as contribuições de cada participante e os arcabouços inferenciais que permeiam cada cenário institucional. Os pesquisadores não podem determinar esse cenário como independente dos participantes, mas consideram-no localmente produzido e passível de mutação. Para investigar essas características, Drew e Heritage (1992) recorrem à Análise da Conversa.

Neste trabalho, recorro à análise microetnográfica e qualitativa, a fim de compreender as conexões entre linguagem e identidades em interações face a face. Acredito que escolarização, alfabetização e letramento aconteçam em contextos passíveis de serem etnografados e microetnografados. Por este motivo, na próxima seção, discuto mais detalhadamente a pesquisa etnográfica e, em especial, a microetnografia, que é adotada neste trabalho.

2.2 Etnografia e Microetnografia

A Etnografia, proveniente da Antropologia, segundo Mattos, “compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas” (2001, p. 1-2). A Etnografia busca também identificar os significados das ações de um determinado grupo social através do estudo de documentação e de registros descritivos em diários de campo e de gravações audiovisuais, bem como permite que se perceba que a linguagem tem mobilidade, variantes e diferenças de acordo com seus participantes, com espaços e com ações implementadas no instante da interação. Ela facilita uma análise da interação social, ou seja, da interação humana, na qual pessoas, por meio de

may often involve *special and particular constraints* on what one or both of the participants will treat as allowable contributions to the business at hand. 3. Institutional talk may be associated with *inferential frameworks* and procedures that are particular to specific institutional contexts. [grifos do original]

ações, manifestam suas próprias histórias e a sociedade em que vivem, transformando-as e transformando-se.

A Etnografia possibilita o que Geertz (1989) denomina um olhar cuidadoso, no qual se escolhem eventos e pessoas. O autor afirma que, além de toda a metodologia utilizada (a observação, as anotações no diário de campo, as possíveis gravações de áudio e vídeo), é preciso um esforço intelectual para uma "descrição densa". Por descrição densa, compreendo o estudo aprofundado, não superficial, que procura cautelosamente observar como são produzidas, percebidas e interpretadas algumas ações e suas implicações culturais. Isso significa dizer que, para uma descrição densa é necessário observar atentamente, escrevendo no diário de campo tudo que possa descrever esse "mundo pesquisado", para que, depois de apreendido, possa ser lido e compreendido pelo analista. Nesse tipo de estudo, a perspectiva dos participantes prevalece em relação à do pesquisador, evidenciando, por intermédio das transcrições e das anotações no diário de campo, a relevância dos gestos e da ausência deles, das falas e da ausência delas, das ações produzidas através das falas na co-construção das identidades nas interações pesquisadas.

A microanálise etnográfica da interação, também conhecida como Microetnografia (GARCEZ, 1997), surge na década de 1970 e vem somar-se às pesquisas que objetivam compreender os processos nos quais as pessoas interagem em encontros face a face, criando seus contextos e fazendo sentido umas para as outras. Por estar mais localmente situada e por utilizar equipamentos audiovisuais, a Microetnografia mostra como os participantes recombina seus alinhamentos em suas interações e reenquadram suas ações comunicativas (GARCEZ, 1997). Este procedimento analítico aproxima-se das idéias de Erickson e Shultz (2002), que explicam o significado da microetnografia da interação social a partir de dados audiovisuais. Preocupados em estudar como os contextos são gerados e mantidos socialmente em interação face a face, acreditam ser possível entender como os processos de organização

dos contextos mudam de um instante a outro, o que possibilita analisar os processos de cognição social, de inferência interacional, através dos quais os participantes verificam os indicadores verbais e não-verbais das mudanças (ERICKSON & SHULTZ, 2002). Dessa forma, os conhecimentos aos quais os participantes recorrem no momento da interação, bem como as inferências que surgem durante o encontro são passíveis de análise através do olhar microetnográfico.

Escolhi, portanto, trabalhar com a pesquisa qualitativa de caráter microetnográfico. Com essa escolha, identifico as ações em nível micro, ou seja, em interações face a face, as quais se refletem em nível macro, isto é, em uma sala de aula, ou em uma instituição, ou, ainda, na educação brasileira. A partir deste estudo específico, procuro demonstrar como as ações se desenvolvem no meio onde acontecem. A observação em nível micro é imprescindível para a reflexão sobre ações e interações que ocorrem, no caso desta pesquisa, em aulas com turmas de EJA. Essa observação possibilita ampliar a percepção em relação às ações em aulas de alfabetização de jovens e adultos e permite compreender, a partir delas, como as identidades são construídas, manifestadas e ratificadas. Em outras palavras, evidências lingüísticas e não lingüísticas marcam, no caso desta investigação, a co-construção de identidades.

A pesquisa qualitativa e microetnográfica que segue os estágios¹³ propostos por Erickson (1992) e seguidos por mim, refere-se à descrição de como a interação é social e culturalmente organizada em um cenário situacional específico (GARCEZ, 1997).

A minha decisão pelo método qualitativo ocorreu por acreditar ser ele mais condizente com a natureza social desta investigação. De acordo com Mason (1996), a pesquisa qualitativa está baseada: (1) numa posição “interpretativista”, isto é, voltada para

¹³ Os cinco estágios analíticos propostos por Erickson (1992) são: 1) revisar o evento como um todo; 2) identificar as partes mais importantes; 3) examinar os segmentos escolhidos e/ou subsegmentos; 4) proceder a uma descrição detalhada das ações verbais e não verbais dos participantes; 5) comparar a microanálise do quarto estágio com o *corpus* gerado na pesquisa, a fim de perceber sua representatividade.

como o mundo social é compreendido, experimentado ou produzido; (2) em métodos de geração de dados que são flexíveis e sensíveis ao contexto social da pesquisa; e (3) em métodos de análise que envolvem compreensões de complexidade, detalhe e contexto.

Nos métodos qualitativos, é preciso aprender a observar, registrar e analisar interações entre pessoas e entre pessoas e seus contextos. De acordo com Erickson e Shultz (2002), o contexto é mais do que a decorrência de um ambiente físico (escritório, sala de aula, calçada em frente a uma casa, uma igreja) ou da combinação de pessoas (um casal de namorados, pais e filha, aluna e professora, médicos). O contexto, segundo estes autores “se constitui pelo que as pessoas estão fazendo a cada instante e por onde e quando elas fazem o que fazem” (ERICKSON E SHULTZ, 2002, p. 217).

É necessária a capacidade de evidenciar, por meio da análise dos dados gerados e da própria inclusão do pesquisador no contexto da pesquisa, o reconhecimento de que o mundo social é interpretado, compreendido, experimentado, ou produzido por todos os seus participantes (MASON, 1996). Nesta perspectiva, recorro à Análise da Conversa e a Sociolingüística Interacional, que fornecem conceitos com os quais examino os dados e analiso as interações investigadas.

2.3 A Análise da Conversa e a Sociolingüística Interacional

A Análise da Conversa, originada nos anos 1960 na Sociologia, com o trabalho de Harvey Sacks e seus colegas, surge como uma abordagem que possibilita o estudo da organização social da conduta cotidiana (POMERANTZ & FEHR, 1997). Harvey Sacks e Emanuel Schegloff foram alunos de Erving Goffman, na Universidade da Califórnia, na década de 1960. Sacks, na mesma década, conheceu Harold Garfinkel, que desenvolvia uma abordagem chamada Etnometodologia, cujo enfoque eram as práticas cotidianas. As pesquisas de Schegloff e de Sacks com gravações em áudio e o sistema de transcrição criado por Gail

Jefferson, secretária de Sacks, foram essenciais para o desenvolvimento da abordagem denominada Análise da Conversa fortemente influenciada pela etnometodologia de Garfinkel.

Para Pomerantz & Fehr (1997), a linguagem enquanto ação social pode ser observada e analisada em seqüências interativas, sob a perspectiva dos participantes, através das transcrições realizadas a partir de suas falas. É nesse sentido que a AC contribui para esta pesquisa, pois possibilita a análise das falas no instante em que são proferidas (embora em um momento posterior à ocorrência efetiva das falas), em processos de interação pela conversa cotidiana ou fala-em-interação.

Há pesquisadores que diferenciam a conversa cotidiana da conversa que acontece em ambientes institucionais, por exemplo, em uma escola. Analistas da conversa se preocupam com a ação, tanto na fala considerada mais institucional quanto na conversa cotidiana, independente do cenário. Apesar do nome “Análise de **Conversa**” ou “**Fala-em-interação**”, os pesquisadores estão interessados tanto nos aspectos verbais de interação (fala) como nos elementos paralingüísticos da conversa como som, pausas, gestos, olhares, postura, entre outros. Na realidade, as ações constituídas por meio da fala podem ser difíceis ou quase impossíveis de identificar sem atenção para os aspectos verbais e os elementos paralingüísticos (POMERANTZ & FEHR, 1997).

A organização da conversa (institucional ou cotidiana) é o foco principal definido em AC. O objetivo analítico é esclarecer como ações e eventos são produzidos e entendidos. Nesta pesquisa, considero a Análise da Conversa como uma abordagem que possibilita não só ver a fala como ação social como também analisá-la de maneira criteriosa e detalhada. Como explica Pomerantz (1997), a Análise da Conversa presta atenção particular aos detalhes da organização temporal e às várias contingências e desdobramentos de ação. O aparato analítico oferecido pela Análise da Conversa é, então, uma contribuição indispensável para o estudo de interações, pois permite visualizar e constatar, a partir de detalhes nas falas dos participantes

envolvidos, o que realmente é relevante para a análise. O sistema de transcrição próprio da AC possibilita olhar para a conversa ou fala-em-interação institucional como um sistema de organização social em si, e essa é a grande contribuição da AC para esta pesquisa.

Para compreender como os participantes constroem a realidade social e como acontece a co-construção de identidades na fala-em-interação, esta pesquisa se desenvolve também à luz da Sociolingüística Interacional. A SI é uma importante tradição de pesquisa que tem sua origem na Antropologia, na Sociologia e na Lingüística (GARCEZ, 2002). A pergunta geradora da Sociolingüística Interacional é: o que está acontecendo aqui e agora nesta situação de uso da linguagem? Por isso, a SI, bem como a AC, privilegia a interação face a face como cenário principal para a construção da identidade dos participantes; considera que eles não somente dizem palavras e constroem o sentido dessas palavras, mas também negociam construções sociais de identidade (HYMES, 1989).

As pesquisas de Hymes (1964) e Goffman (1981) também contribuem com os estudos da interação e dos processos sociais que lhes são intrínsecos. Identificar os acordos que são firmados é fundamental tanto para compreender com mais profundidade as interações estabelecidas entre as pessoas quanto para perceber o significado desses acordos.

Com a AC e a SI é possível analisar os turnos conversacionais e considerar o ambiente de significação constituído por participantes que co-constroem a interação de maneira ativa, sinalizando e sustentando a conversa e/ou o próprio silêncio (ERICKSON; SHULTZ, 2002). A SI recorre à investigação etnográfica e, por meio dela, busca descobrir eventos recorrentes que fornecem dados relevantes para a pesquisa. Com base nesses dados se selecionam os eventos representativos das interações analisados para serem transcritas.

A perspectiva que este estudo adota é a do uso da linguagem como uma ação conjunta, cooperativa, coordenada e harmônica e não como a soma de ações individuais (CLARK, 1996). Nessa perspectiva da linguagem como ação conjunta, percebe-se que nas

falas há traços lingüísticos que contribuem para a sinalização de pressupostos sócio-culturais, que Gumperz (2002) convencionou chamar de “pistas de contextualização.” Esses traços, as pistas de contextualização, são informações que possibilitam aos falantes em uma interação realmente darem pistas, e aos ouvintes, interpretarem “a atividade que está ocorrendo, como o conteúdo semântico deve ser entendido e como cada oração se relaciona ao que a precede ou sucede” (GUMPERZ, 2002, p. 152). Nesse sentido, quando os participantes de uma interação não entendem ou não reconhecem as pistas durante a interação, podem ocorrer as divergências de interpretação e os chamados mal-entendidos. Segundo Gumperz, as palavras podem ser discutidas fora do contexto; já os possíveis significados das pistas de contextualização estão implícitos na própria interação e é nela que devem ser analisadas. Algumas vezes, em virtude desses “mal-entendidos”, as pessoas são expostas a situações de ameaça à *face*.

Face é um antigo conceito chinês que Goffman (1999) recuperou e trouxe à discussão para a literatura ocidental sobre interações. *Face* significa um valor positivo que uma pessoa reivindica para si quando está interagindo com outras pessoas. As *faces* dos participantes são co-construídas a partir de regras do grupo e de definições da situação que determinam o envolvimento que cada um terá e como será manifestado.

As pessoas procuram manter sua *face* e a do(s) outro(s) participante(s), protegendo-a de incidentes, de situações que possam colocá-la em risco, isto é, fazem *facework*, como denomina Goffman (1999). Em todo círculo social, as pessoas têm algum conhecimento deste tipo de proteção, ou seja, dos padrões verbais e não verbais que utilizam quando necessário. Tal capacidade de ser “gentil” ou, ainda, de ter “jogo de cintura” normalmente é chamada de tato, diplomacia ou habilidade social, fundamental para a manutenção da *face*.

Na sala de aula, como em qualquer outro ambiente, há situações em que eventualmente alguém pode ameaçar a *face* de outro ou sentir-se ameaçado. A SI auxilia a

compreender, a partir da fala-em-interação, como ocorre a manutenção da *face* e, conseqüentemente, das identidades dos participantes, o que aprofundarei no decorrer desta investigação.

Como esta pesquisa trata de interação face a face, o conceito de *enquadre* introduzido por Bateson e aprofundado por Tannen & Wallat (2002) adquire relevância. *Enquadre* refere-se à noção antropológica/sociológica de enquadres interativos de interpretação, isto é, “se refere à definição do que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução (ou movimento ou gesto) poderia ser interpretada” (TANNEN & WALLAT, 2002, p. 188). Por intermédio do enquadre interativo, é possível estabelecer/perceber o que acontece em uma interação. Constantemente, as pessoas precisam interpretar o enquadre dos eventos, isto é, compreender em qual enquadre a elocução é construída, por exemplo, quando há uma ironia, uma briga, uma solicitação de ajuda. Enfim, existem inúmeros enquadres possíveis em uma interação, inclusive a alternância de enquadres em uma mesma interação, como mostram Tannen e Wallat (2002) nos exemplos de uma consulta médica.

As pesquisadoras discutem os diferentes direcionamentos da fala que podem ocorrer em uma interação, principalmente em casos de interação com muitos participantes. Procuram também elucidar a interligação e as diferenças entre as noções de enquadre e esquemas de conhecimento. Esquemas de conhecimentos são “expectativas dos participantes acerca das pessoas, objetos, eventos e cenários no mundo, fazendo distinção, portanto, entre o sentido desse termo e os alinhamentos que são negociados em interação específica” (TANNEN E WALLAT, 2002, p. 189).

Goffman introduz o termo *footing* (GOFFMAN, 2002) como mudanças nos enquadres. Esse termo representa o alinhamento, a postura, a posição e a projeção do “eu” de um participante na relação com outro, consigo próprio e com a fala em construção.

Os *footings* são introduzidos, negociados, ratificados (ou não), co-sustentados e modificados na interação. Podem sinalizar aspectos pessoais (uma fala afável, sedutora), papéis sociais (um executivo na posição de chefe de setor), bem como intrincados papéis discursivos (o falante enquanto animador de um discurso alheio). [...] Analisar esse trabalho de natureza sociológica significa olhar para o desempenho das identidades sociais e lingüísticas dos participantes engajados em uma situação de interação face a face: como essas identidades emergem, como se constituem e como se alteram no fluxo do discurso e da interação, como afetam de forma sutil, porém definitiva, a ação em curso (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p. 108).

Os *footings*, em sala de aula, parecem inicialmente claros entre professores e alunos. No entanto, é possível perceber que ocorrem outras formas de negociação de alinhamentos e de ações implementadas por eles no decorrer das interações. As identidades discursivas e as situadas co-construídas pelos participantes de uma interação ocorrem à medida que alinhamentos vão sendo propostos e, ratificados ou não, vão construindo ações.

Procurei, neste capítulo, expor os conceitos da fala-em-interação, “objeto” através do qual investiguei as identidades dos participantes, as abordagens com que trabalhei essa investigação (AC e SI) e o olhar etnográfico e microetnográfico que auxiliou o desenvolvimento da geração e análise dos dados. Na continuidade, explico a metodologia seguida neste trabalho.

METODOLOGIA

Comecei a trabalhar com a EJA em março de 2004 e, inicialmente, fazia minha pesquisa na escola em que era coordenadora. Percebemos, minha orientadora e eu, que seria mais interessante, fidedigno, e menos conflitante, se eu investigasse uma realidade na qual não ocupasse nenhuma posição institucional. O princípio etnográfico seria, dessa forma, posto em prática na investigação de uma turma de alfabetização não conhecida anteriormente por mim. Decidi, então, fazer a pesquisa em outra escola, aqui identificada apenas como escola CM. Tanto na escola em que trabalhava como na CM (onde fiz minha pesquisa), iniciava-se um projeto específico para EJA, cujo nome omito para preservar a identificação dos participantes desta investigação. Esse projeto tinha e ainda tem propostas diferenciadas de organização e de prática do ensino para essa modalidade (EJA), nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

A troca de escola a ser pesquisada ocorreu em um momento pré-eleitoral no plano municipal. Assim, a comunidade escolar estava muito tensa. Existia, inclusive, uma grande insegurança em relação à continuidade do próprio projeto para EJA. Além disso, no processo de construção de um currículo diferenciado, as programações de atividades extraclasse eram alteradas com frequência, tanto naquela em que seria feita a pesquisa quanto naquela em que eu trabalhava.

O quadro de alterações dos participantes e dos espaços previstos para ambientação da pesquisa, em conjunto com a própria revisão dos pressupostos iniciais da investigação, determinou o início efetivo da saída a campo. Assim, as observações registradas de maneira sistemática iniciaram somente no dia 11 de novembro de 2004. Entretanto, registros anteriores como dados sobre a escola, sobre o currículo, sobre as alunas e alunos da turma de

alfabetização ajudaram na redefinição dos pressupostos originais e contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

3.1 Geração dos Dados

Solicitei à Secretaria Municipal de Educação, à direção da escola, à professora e aos alunos autorização para as gravações e observações. Como o grupo de alunos é oscilante em termos de frequência, precisei repetir a solicitação quase todas as noites. Foi garantido a todos o anonimato. Utilizo, portanto, pseudônimos para identificá-los, bem como nomes fictícios para designar nome do município, da escola e de pessoas da Secretaria de Educação mencionadas neste texto ou nas transcrições.

Trata-se de uma turma de alfabetização chamada, nesta escola, Etapa I, que corresponde à 1ª e à 2ª séries do Ensino Fundamental (alfabetização), cujas alunas, alunos e professoras têm entre 20 e 78 anos. Lembro aqui que a EJA, no Brasil, recebe alunos acima dos 15 anos, entretanto a comunidade de investigação está na faixa etária dos 40 anos de idade. Houve também duas aulas em que, devido à ausência da professora da Etapa II, correspondente a 2ª e 3ª séries do Ensino Fundamental (pós-alfabetização), e da professora da Etapa I (alfabetização), as duas turmas ficaram juntas na mesma sala (conferir no Quadro 1).

O primeiro contato se deu com a professora da turma de alfabetização, que concordou em participar da pesquisa. Depois, solicitei as permissões da direção da escola e da Secretaria de Educação. No dia 11 de novembro de 2004, iniciei as observações sistemáticas das formas de agir e interagir do grupo de alunas, alunos e professora da Etapa I da escola CM. Por trabalhar no mesmo turno (noite) nesta escola e por ela promover muitas atividades extraclasse, acabei não tendo uma noite fixa, na semana, para as observações sistemáticas e gravações. Os dias em que havia aula regular eram comunicados, com alguma antecedência, pela professora.

Acompanhei sempre aulas completas, o que geralmente ocorreu das 19h às 22h. O evento aula propriamente dito iniciava às 19h30min, pelo fato de as alunas e alunos chegarem atrasados em função da demora do transporte escolar da Prefeitura, ou por virem diretamente dos seus locais de trabalho, e terminava às 21h 50min, quando a maioria saía para pegar o transporte da Prefeitura. As aulas têm cerca de 30 minutos de intervalo, pois os alunos fazem uma refeição fornecida pela instituição. Dessa forma, considero que a aula propriamente dita ocorre, realmente, durante aproximadamente duas horas.

No primeiro contato com a turma, depois de todas as permissões concedidas, optei por iniciar apenas com a observação. O processo de geração de dados principiou com anotações no diário de campo. Preocupei-me em identificar a organização espacial das mesas de trabalho das alunas e alunos, os elementos gráficos dispersos pela parede e pelo teto da sala. Essas e outras observações não capturadas pelo sistema audiovisual sempre foram registradas no diário de campo. A partir da segunda aula, passei a realizar gravações em áudio, além de registros escritos.

O *corpus* selecionado para a pesquisa consiste de sete aulas observadas do início ao fim. Dessas sete aulas, há seis gravações das interações entre professora e alunas e alunos em áudio e quatro em vídeo. Tanto as gravações em vídeo como as em áudio têm duração aproximada de duas horas. Contudo, não foram gravadas necessariamente nas mesmas noites, conforme Quadro 1, a seguir:

	Observações com respectivas anotações no diário de campo	Gravação em áudio	Gravação em vídeo	Turmas
1	11-11-2004	–	–	Etapa I
2	12-11-2004	12-11-2004	–	Etapa I
3	16-11-2004	16-11-2004	16-11-2004	Etapa I
4	18-11-2004	18-11-2004	18-11-2004	Etapa I
5	07-12-2004	07-12-2004	–	Etapa I

6	09-12-2004	09-12-2004	09-12-2004	Etapa I e II
7	16-12-2004	16-12-2004	16-12-2004	Etapa I e II

Quadro 1. Geração de dados na escola CM.

A sala de aula, de acordo com a Figura 1, na qual os participantes permanecem cinco das sete aulas observadas por mim, é composta por cinco mesas redondas, duas delas ao fundo da sala e três em frente ao quadro de giz. A professora ocupa uma pequena mesa situada paralelamente ao quadro de giz. Em uma das paredes existem duas janelas do tipo basculante, cobertas por cortinas de tecido. Na parede oposta, há a porta de entrada, três estantes e um armário. Sobre esse armário foi colocada a filmadora, pois é o local com melhor visibilidade do espaço da sala. Desse ponto, a filmadora captava a maior quantidade de participantes em atividade, bem como a professora em movimentação entre as mesas. Utilizei a mesa 5, ao lado da porta, junto ao armário, onde posicionei a filmadora, como local para as observações. Sobre essa mesa, além do diário de campo, ficava o gravador com o qual registrei em áudio com microfone omnidirecional, com maior amplitude de captação do som.

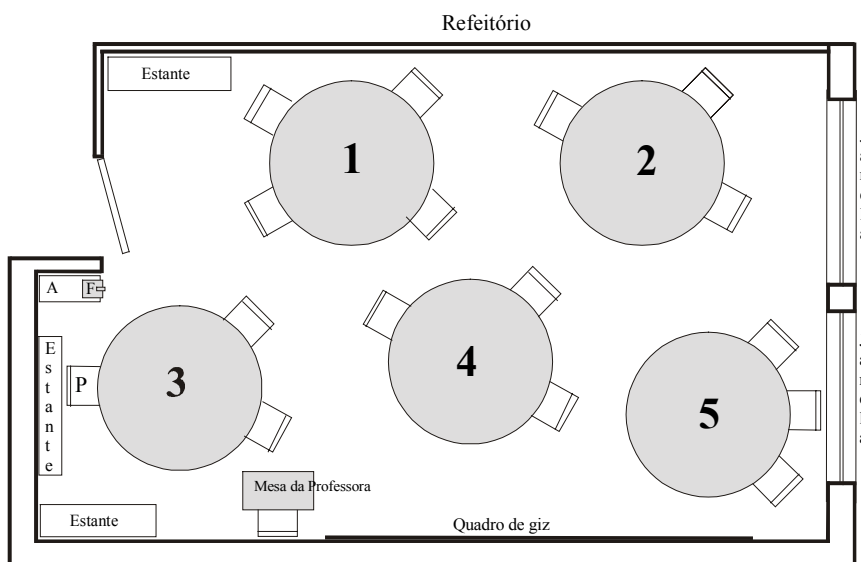


Figura 1: Mapa da sala de aula da Etapa I

Legenda:

A: Armário

F: Filmadora

P: Pesquisadora

O espaço físico da sala de aula é resultado de uma divisão do refeitório da escola, com uma parede que não isola os ruídos e as falas oriundas desse refeitório. Em virtude disso e de um número considerável de alunas e alunos fora de outras salas de aulas, conversando nas proximidades da área de pesquisa, havia muitos ruídos sobrepostos às interações que acontecem na sala de aula investigada, o que dificultou as transcrições.

Duas observações são realizadas em outra sala de aula (dias 9 e 16 de dezembro de 2004, constantes do Anexo 17), com a reunião das turmas Etapa I (foco da pesquisa) e Etapa II (correspondente à pós-alfabetização). Na oportunidade, direcionei a filmadora para o grupo de alunas, alunos e professora em observação, não deixando, porém, de capturar imagens dos demais alunos. Nessas duas observações em que as duas turmas foram reunidas, uma das aulas foi ministrada pela professora titular da Etapa I (Marga), e a outra aula pela professora titular da Etapa II (Camila). Para identificar melhor a interação das alunas, alunos e professoras, utilizei microfones de lapela, que foram afixados na roupa das professoras. Embora no momento da seleção dos excertos não tenha sido escolhido nenhum correspondente a esses dois dias, optei por incluir o mapa dessas aulas em anexo. Essa opção aconteceu em virtude de desejar possibilitar ao leitor desta dissertação a verificação que, mesmo em uma sala “tradicional”, sem as mesas redondas, há uma orientação para que as pessoas sentem juntas, uma vez que as mesas não estão dispostas em fileiras, mas viradas de frente umas para outras, de maneira a formar pequenos grupos.

3.2 Análise dos Dados

Seguindo os passos de Erickson (1992), assisti às gravações em vídeo, fiz anotações sobre o que considerei relevante e depois triangulei os dados com a transcrição das gravações de áudio e com as anotações realizadas no local em tempo real.

Transcrevi as interações registradas em áudio de forma cronológica, a segunda aula na íntegra e das demais aulas, excertos que considerei significativos para a análise. Nos

momentos em que não houve possibilidade de compreensão pelo excesso de ruído externo, registrei na transcrição o motivo. Em seguida, procedi às análises interpretativas das interações, seguindo as indicações de Pomerantz e Fehr (1997).

Esses autores estabelecem diretrizes metodológicas para a execução de microanálise da interação, as quais permitem a análise e a interpretação dos dados transcritos. As análises das interações obedecem aos passos enumerados abaixo com algumas adaptações do original:

1. seleção de uma seqüência;
2. caracterização das ações que formam essa seqüência;
3. observação da forma como os participantes “empacotam” as suas ações;
4. observação de como o tempo, a tomada de turno e o papel institucional manifestam e ratificam os papéis hierárquicos ou não, refletindo-se nas ações subseqüentes dos participantes;
5. observação de ações que implicam certas identidades, papéis e tipos de relacionamentos entre os participantes.

Os aspectos sociointeracionais, estruturais e lingüísticos identificados nas situações em que as identidades são manifestadas e ratificadas constituem o foco central de atenção, evidenciando quais identidades estão presentes nessas aulas de EJA. Na próxima seção, apresento os critérios e as escolhas feitas por mim para realizar a análise dos dados.

3.3 Critérios e Escolhas das Transcrições e da Análise dos Dados

As informações que seguem e que não estão explicitadas nas transcrições provêm de anotações do diário de campo, feitas no momento em que as interações ocorriam, e de observações na escola e na comunidade.

Na geração dos dados opto, de um modo geral, por transcrever interações em uma mesa separadamente, deixando de lado interações paralelas, porque elas raramente ocorreram. Quando houve interações simultâneas, ficaram inaudíveis ou de difícil discernimento, tanto em áudio quanto em vídeo. Essa escolha acabou gerando uma consequência não prevista, ou

seja, praticamente todas as interações transcritas contam com a presença de Marga, uma das participantes que se orienta, na maioria do tempo, para a identidade de professora, organizadora da aula. Na transcrição, também mencionei para onde Marga se dirigia, uma vez que ela permanecia muito tempo caminhando entre as mesas, interagindo eventualmente junto a uma delas.

Com relação à denominação *coleta* ou *geração de dados*, escolho a expressão *geração de dados*, por concordar com Mason (1996), que argumenta que, no momento da observação e das escolhas que fazemos, já estamos interpretando os dados e o contexto de pesquisa. Mason enfatiza “que é mais apropriado falar de *geração* de dados do que *coleta* de dados, precisamente porque a maioria das perspectivas rejeitaria a idéia que um pesquisador pode ser um coletor completamente neutro da informação sobre o mundo social”¹⁴ (1996, p. 36). Ao utilizar o termo *coleta*, uma pesquisadora ou um pesquisador também pode estar fazendo escolhas; julgo, no entanto, que o termo *geração* deixa mais claro o que de fato é realizado.

Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa vem ao encontro deste estudo, que busca evidenciar as identidades que se manifestam em interações face a face, mostrando a importância da análise de momentos específicos, do aqui e agora, para uma possibilidade de compreensão dos processos sociais e educacionais mais gerais.

A transcrição, segundo Bucholtz (2000, p. 1439-41), envolve decisões interpretativas (o que transcrever?) e decisões representativas (como transcrever?), que não são facilmente separáveis, pois uma decisão abarca a outra e vice-versa. A decisão do que transcrever parte do propósito deste trabalho, isto é, dos meus objetivos e de minhas perguntas de pesquisa. As recorrências são percebidas a partir do ouvir e do assistir inúmeras vezes a cada aula gravada para, então, fazer uma pré-seleção. A primeira fita foi transcrita a partir de

¹⁴ I think it is more accurate to speak of generating data than collecting data, precisely because most qualitative perspectives would reject the idea that a researcher can be a completely neutral collector of information about the social world.

dados analógicos. Posteriormente, digitalizei as gravações de áudio, o que aumentou a precisão das outras transcrições e a confirmação da que já havia sido feita. Essas transcrições seguiram convenções adaptadas de Atkinson e Heritage (1984), explicadas e exemplificadas no Anexo 1.

As transcrições podem ser naturalizadas ou desnaturalizadas (BUCHOLTZ, 2000). A transcrição naturalizada é aquela em que a pesquisadora ou o pesquisador escreve conforme as convenções do discurso escrito, isto é, não transcreve como os participantes falam, mas de acordo com o padrão da língua. A transcrição desnaturalizada procura “traduzir” o mais próximo possível a linguagem oral dos participantes da interação, o que, às vezes, pode causar problemas de entendimento.

Neste estudo, transito entre essas duas formas (naturalizada e desnaturalizada): uso a transcrição naturalizada como padrão, para facilitar o entendimento do leitor e também porque não é o objetivo deste trabalho estudar questões fonológicas ou variações da norma padrão em detrimento da coloquial. No entanto, inicio todos os enunciados com letras minúsculas, bem como os nomes próprios, exceto os que estão entre parênteses duplos (()), pois esses são comentários da pesquisadora. A escolha é feita para não ocasionar confusão com a letra maiúscula, que, na convenção adotada, significa volume mais alto em relação ao contexto anterior e posterior. Utilizo também a forma mais desnaturalizada quando preciso ser fiel à expressividade da fala do participante, registrando desnaturalizadamente o que foi dito. Por esses motivos, considero que as transcrições transitam entre os dois estilos propostos por Bucholtz (2000).

A numeração dos excertos segue a numeração original das transcrições, numero todas as linhas, exceto aquelas em que há apenas comentários meus, nos parênteses duplos.

3.3.1 Cenário da Pesquisa

Como já mencionei na Introdução, o cenário investigado é uma turma de alfabetização para jovens e adultos, em uma escola municipal que tem um projeto diferenciado de currículo e de atividades. A escola na qual a investigação acontece se situa em um bairro distante do centro do município, cuja comunidade é bastante carente.

A comunidade tem na escola praticamente o único espaço de lazer do bairro, o que acaba acarretando sérios problemas para a escola e toda a equipe de docentes e para os discentes. À noite, em especial, movimentam-se no interior da escola muitas pessoas não matriculadas. Algumas estão lá apenas para conversar; outras, para paquerar; outras, ainda, para vender ou comprar drogas. Há guarda de segurança na escola e também cerca de arame, que é semanalmente aberta pelas pessoas que querem entrar, que não são necessariamente alunas e alunos. Como a área é grande, fica difícil ter o controle de todo o espaço, conforme argumento do próprio guarda e da direção. A solução, segundo eles, é a própria educação da comunidade para o uso do espaço escolar.

A banda da escola, que já ganhou vários prêmios locais, regionais e nacionais, é uma das três maiores do município. A professora da turma que investigo é colaboradora da banda, juntamente com Gema, uma das alunas. O papel do colaborador é auxiliar o regente a organizar as alunas e alunos para as apresentações, cuidar do uniforme e promover bingos e rifas para arrecadar fundos para as viagens a outros municípios e/ou estados. Há outros colaboradores além de Marga e Gema, mas são as duas que estão sempre presentes, talvez por serem mães de Paulo Ricardo e Patrícia, respectivamente, que integram a banda.

3.3.2 Os Participantes da Pesquisa

Na EJA, há um ambiente interacional em que jovens, a partir dos 15 anos, e pessoas adultas e idosas se vêem em uma situação de aprendizado formal, com experiências

profissionais e familiares distintas. São trabalhadoras e trabalhadores ou desempregadas e desempregados que constituíram, na sua grande maioria, uma família; não há, neste grupo pesquisado, pessoas aposentadas. No momento em que entram na instituição escolar, assumem atitudes de alunas e alunos, que, de maneira geral, correspondem a um imaginário, a uma expectativa do que seja uma escola ou do que é ser uma aluna, um aluno.

Essas pessoas têm uma expectativa de escola moldada por aquela que experimentaram, ou pela escola que conheceram na educação de seus filhos. Trata-se de jovens e adultos com direito de acesso à educação básica e que, no entanto, precisam mais do que isso. Necessitam uma educação cuja visão de alfabetização seja ampla, a exemplo de Freire, e que inclua a preocupação com o seu desenvolvimento profissional.

De acordo com Moll (2004, p. 13), também é fundamental

redesenhar a configuração imaginária da escola que vive na memória de cada um e de cada uma: em geral, a escola do silêncio, da palmatória, dos grãos de milho, do rosto virado para a parede, do um atrás do outro, do absolutismo do professor. Esta escola que, muitas vezes, os retirou da cena escolar, é – contraditoriamente – a escola esperada. É também a escola da cópia, do caderno cheio, da correção da professora em letra vermelha, da voz uníssona da professora e do sentido total da obediência.

Este é exatamente o perfil de escola que a maioria das alunas e alunos que encontro nesta investigação possui, isto é, são pessoas simples, com muita vontade de aprender a ler, a escrever e a fazer “contas”. Digo maioria, porque existem exemplos particulares, como o de Ema, que está estudando apenas para ser aprovada na auto-escola, seu único interesse. Mesmo assim, ela aceita todas as atividades propostas sem questionamentos ou solicitações.

Percebo um grande interesse por parte das alunas e alunos que voltam à escola ou começam a estudar já adultos ou até mesmo idosos. De maneira geral, demonstram grande motivação, quer de caráter pessoal (aprender a ler a Bíblia, ler placas ou se orientar nas ruas),

quer profissional (ascender no trabalho, obter um emprego melhor, conseguir alguma fonte de remuneração), mas acabam desistindo antes mesmo de atingir seu objetivo básico: aprender a ler e escrever.

Um dos grandes desafios, hoje, para aos educadores é o combate à evasão desses alunos, ocasionada por motivos diversos, principalmente por aqueles relacionados a necessidades imediatas como garantir a própria sobrevivência e a da família. Conforme Kleiman (2001, p. 6), que realizou um estudo de cinco anos sobre interação entre jovens, adultos e professores em classes de alfabetização, o grande desafio para a educação básica de jovens e adultos é o desenvolvimento profissional.

Com a preocupação em implementar projetos mais próximos da realidade e das necessidades da comunidade, a Secretaria Municipal de Educação do município pesquisado, no final de 2003, inaugurou um projeto diferenciado para EJA. Esse projeto tem como objetivo ir além do ensino tradicional da EJA, ou seja, da alfabetização e ensino por disciplinas, ou simplesmente de um ensino supletivo. Visa a promover o estímulo à busca de outros conhecimentos, inclusive o de geração de trabalho e renda. O projeto busca instigar educadoras, educadores, educandas e educandos a trabalharem de maneira transdisciplinar, com a participação da comunidade, compreendendo a escola como mais um espaço educativo da localidade. Além disso, o projeto intenciona transformar a escola em um centro educativo, um centro de formação humana, um espaço social que faz parte das redes existentes na comunidade e no município.

Pontuo aqui que, depois de um ano de atividades com este projeto, as alunas e alunos da EJA organizaram três cooperativas, que são, atualmente, fonte de renda para eles. Contudo, nenhuma aluna ou aluno da turma de alfabetização investigada faz parte das cooperativas.

Kleiman reconhece que “seria interessante começar a planejar e desenvolver atividades de ensino, pesquisa e assessoria que permitissem fazer a interface entre o global e o local, combinando as perspectivas macro e micro” (2001, p. 3). Essa perspectiva de Kleiman se apóia em uma visão contextualizada da comunidade local, relacionando-a às contingências e aos acontecimentos maiores e, muitas vezes, aparentemente distantes. É nesse contexto que procuro, com um olhar microetnográfico, observar interações face a face em uma turma de alfabetização.

A turma de alfabetização ora pesquisada conta com um total de 17 participantes, 13 mulheres e 4 homens. Há muitas desistências temporárias e definitivas, comuns em turmas de EJA, no decorrer do ano letivo. No entanto, permanece um núcleo de onze pessoas que, em maior ou menor frequência, são participantes presentes nesta pesquisa, a saber: Marga, Adélio, Almira, Ângelo, Carmem, Clarice, Ema, Gema, João, Marcela e Amália, todos pseudônimos. Apresento, agora, um breve perfil de cada uma dessas pessoas, a partir de minhas observações e de conversa com Marga, a professora.

Marga, como é conhecida por todos na comunidade, tem 40 anos, é solteira, possui um filho de 10 anos, chamado Paulo. É professora alfabetizadora de crianças há quase 22 anos e trabalha com EJA desde 1992. Ela atua nessa escola nos turnos da manhã e da noite; à tarde, é professora também da rede estadual e participa ativamente da vida escolar. Seu nome é Margarida, mencionado nesta pesquisa somente quando ela se refere a sua família, pois na comunidade escolar todos a chamam de Marga.

Adélio tem 45 anos, é casado e pai de dois filhos. Ele trabalha em uma fábrica de tecidos. No momento desta pesquisa, está no início da alfabetização. Era, segundo Marga, ainda mais tímido e calado do que aparenta ser na ocasião da pesquisa. Permanece em silêncio a maior parte do tempo, fala raramente, apenas quando lhe é solicitado ou quando tem dúvidas.

Almira é uma mulher de 62 anos, viúva, mãe de quatro filhas e não trabalha. É a menos assídua entre as onze pessoas citadas. Quando está presente participa, pergunta, responde e faz comentários sobre o que outras pessoas falam.

Ângelo tem 78 anos, é casado e já está aposentado; tem oito filhos. No final do ano de 2004, parou de estudar, porque ficou abalado com a prisão de um de seus filhos por roubo.

Carmem tem 42 anos, é casada, trabalha como doméstica, tem duas filhas e dois filhos e não é assídua. No final do ano de 2004, parou de estudar por influência de seus patrões, que achavam que poderiam perdê-la enquanto empregada, se continuasse estudando.

Clarice tem 53 anos. Há mais de vinte anos deixou o marido, saiu de casa com seus cinco filhos (duas mulheres e três homens) e os educou sozinha. Mora atualmente com uma das filhas. Segundo Marga, ela tem auto-estima baixa, mas paradoxalmente possui liderança e, às vezes, impõe suas idéias. Não gosta que Marcela, outra aluna desta turma, traga as filhas e o filho para a escola.

Ema está com 57 anos, é casada, tem três filhos e duas filhas, sendo que o filho caçula é adotivo. Seu maior interesse é aprender a escrever para fazer o exame da auto-escola, pois o marido comprou um carro e quer que ela dirija quando saem, para ele poder beber. Tem muito incentivo dos filhos para estudar, e fala sobre isso freqüentemente nas aulas.

Gema tem 55 anos, é casada, mãe de dois filhos e quatro filhas; já é avó. Trabalhava como servente em uma escola, mas está desempregada no momento. Ela faz questão de que sua filha Patrícia (16 anos) venha com ela para as aulas. Gema tem, segundo Marga, uma personalidade dominadora em relação a Patrícia; parece querer ter o controle de todos os atos da filha. Patrícia toca na banda da escola e Gema é uma das colaboradoras, está presente em todos os ensaios e apresentações.

João tem 36 anos, mora com o padrasto, a mãe e três irmãos. Natural da Bahia, ele é solteiro e não trabalha. Segundo a mãe, tem um retardo mental, mas nunca foi ao médico.

Marga pensa que ele é muito tímido e que talvez tenha realmente um atraso mental, pois não fala e não escreve muito. Quando interpelado, normalmente apenas sorri, sem dizer palavra alguma, mesmo quando lhe estão sendo feitas perguntas.

Marcela tem 45 anos, mora com o marido, duas filhas e três filhos. Leva duas filhas e um filho para a escola, porque diz que gosta de ficar perto deles.

Maria Amália conta com 74 anos, é viúva, não teve filhos e mora sozinha. Está na escola porque quer aprender a escrever melhor e a ler a Bíblia. Esses são os participantes da minha pesquisa e os comentários feitos sobre cada um deles são provenientes de minhas observações, comentários deles em aula e conversa posterior com Marga.

Esta breve apresentação das pessoas que participam das interações investigadas aqui, neste cenário de EJA, procurou apontar algumas informações etnográficas desses participantes, que podem ou não contribuir para a compreensão no momento da leitura dos excertos.

No capítulo seguinte, apresento a análise dos dados realizada à luz da Análise da Conversa, da Sociolinguística Interacional e da Microetnografia.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Apresento, neste capítulo, a análise das interações do grupo investigado, utilizando a Microetnografia, os recursos da SI e os da AC. Sigo, nesta perspectiva, as diretrizes metodológicas de Pomerantz e Fehr (1997) e de Erickson (1992).

Na seção 4.1 e em suas subseções, objetivo expor, a partir de doze excertos, as identidades co-construídas nas aulas de alfabetização de jovens e adultos. Investigo, neste cenário específico, tanto a existência das identidades que são mais frequentemente conhecidas e atribuídas às pessoas que aí transitam (professora, alunas e alunos), como a existência possível de outras identidades. Busco observar e analisar a multiplicidade que cada uma delas pode oferecer, isto é, diferentes identidades de alunas, alunos, professora bem como a provável construção de outras identidades presentes nesse mesmo cenário educacional. Parto da perspectiva de que identidades discursivas e situadas são co-construídas na própria fala-em-interação e alteradas de acordo com a ação implementada pelos participantes (ZIMMERMAN, 1998).

Subdivido esta seção em três subseções, tanto para poder mostrar a recorrência dos dados de maneira mais evidente quanto para analisá-los focalizadamente, embora as recorrências apontadas em uma subseção possam aparecer em excertos examinados nas outras subseções.

4.1 As Identidades Co-construídas nas Aulas de EJA

Nesta seção, intento revelar os momentos em que são propostos alinhamentos e identidades co-construídas nas aulas que observo. Esses alinhamentos são verificados a partir das ratificações das propostas de alinhamento e também das solicitações de retorno ao

alinhamento tradicional de uma aula, isto é, o de cumprir a tarefa institucional conforme a tarefa¹⁵ estabelecida.

Como consta da seção 2.1, a fala-em-interação institucional pressupõe que pelo menos um dos participantes, em sua orientação interacional, represente, de alguma maneira, uma organização formal (DREW e HERITAGE, 1992), como, no caso, é a escola. Nesta pesquisa, Marga, que é oficialmente a professora da turma, parece ser, na maioria das vezes, a participante que denomino “orquestradora”¹⁶ das falas. Ela coordena, estimula, seleciona a participação dos interagentes nessas aulas e, dessa forma, gerencia também a tarefa. Contudo, noto que, em certos momentos, há manifestação de outras identidades de Marga, o que fica evidente quando ocorre a solicitação de algumas participantes para seu retorno à identidade institucional de professora – de uma professora que orienta e corrige as atividades. Percebo também que as alunas e alunos se orientam para outras identidades. Procuro, então, oferecer com esses excertos uma noção mais próxima possível do aqui e agora do grupo investigado, para destacar alguns dos momentos em que suas identidades são construídas, alternadas, orientando-se para ações diversas.

4.1.1 A Orquestração das Falas e a Organização das Tarefas

As aulas de EJA, assim como a maioria das aulas em qualquer nível de escolaridade, são organizadas para dar conta de tarefas sistematizadas, de modo geral, pelo professor. Dessa maneira, passa a ser responsabilidade da professora (no caso desta pesquisa) a orquestração dessas tarefas para que sejam cumpridas com sucesso, desde que haja, é claro, a ratificação do grupo. A analogia com uma orquestra, proposta por O’Connor e Michaels (1996), me parece adequada para a sala de aula, uma vez que nela se tem uma heterogeneidade de participantes

¹⁵ Como tarefa, entendo as atividades propostas para cada noite, selecionadas por Marga, as quais efetivamente aconteceram, e que em nenhum momento foram colocadas em discussão, ou para aprovação do grupo. (Conferir no anexo 3 a listagem das tarefas das aulas estudadas.)

¹⁶ Noção proposta por Mary Catherine O’Connor e Sarah Michaels (1996), no texto denominado *Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion*.

com uma tarefa comum a todos. Em uma orquestra, cabe ao maestro ou à maestrina reger harmonicamente os instrumentos musicais orientados para um objetivo comum, ou seja, executar uma peça musical.

No dia 12 de novembro de 2004, Marga lê a reportagem sobre um intercâmbio de cartas, a qual relata que uma escola do Município se correspondera com outra da Argentina. Marga instaura uma pré-tarefa, ou seja, uma atividade preliminar à tarefa que irá propor nessa noite para os alunos, que é a escrita de uma carta para alguém que eles conheçam. Após ler a reportagem, Marga inicia perguntando se alguém já viajou para longe, para outro país. Após este questionamento sobre viagem, inicia-se uma disputa entre Marcela e Clarice para falar sobre suas experiências. Elas insistem em contar suas histórias não se alinhando uma com a outra, conforme pode ser visto no anexo 5. Gema responde; Ema, João e Adélio não se manifestam. No excerto 1, Marga está procurando obter a resposta de Ema para a pergunta inicial sobre viagens.

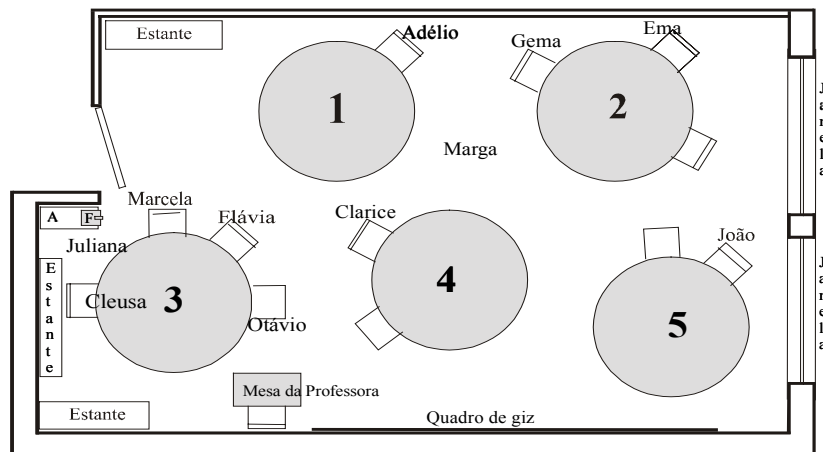


Figura 2: Mapa da sala de aula em 12-11-2004

Legenda:

Juliana (filha de Marcela)
Flávia (filha de Marcela)
Otávio (filho de Marcela)

A: Armário
F: Filmadora

Excerto 1 - 12-11-2004 - [00:09:19 a 00:10:06]¹⁷

216 *Marga* A EMA? ((Marga solicita que Ema diga se já viajou para algum lugar))

217 *Ema* santa catarina.

218 *Marga* santa catarina, então o mais viajado de (.) o mais

219 viajado então(.)acho que é o joão, né? (1.0)conta pra

220 elas aí joão [XXXX ((Marga seleciona João pelo direcionamento do olhar.))

221 *Marcela* [XXXX

222 *Marga* por onde tu andou? ((Marga fala com João.))

223 *Marcela* santa catarina fui para o paraná, do paraná vim pra cá

224 >fui bem pequenininha< gr::(.)[voltei]
((Marcela responde, embora a pergunta fosse para João.))

225 *Marga* [mas foi]pequeninha?

226 *Marcela* fui pequeninha e voltei grandona ((Fazendo gesto com as mãos de grande e de pequeno.))

227 (2.1)

228 *Marga* fala **joão** para eles onde é que tu já foi (1.5) ãh? (1.9)

229 está com vergonha **joão. o joão** já esteve na bahia, né?

230 ele é (0.9)de lá, né? (.) nasceu lá **joão**? (.)nasceu lá,

231 né? (0.6)aí- mas veio para cá(0.5)e aí depois voltou

232 para(.)para passear, né? (.)voltou um tempo para lá e

233 agora voltou de novo(.) (não é). então é o XX **joão**

234 então o mais viajado então é o seu **joão** então.

235 (0.6)

236 *Adélio* °é°

237 *Marga* o mais viajado então é o **joão**, né?

Marga endereça a Ema (linha 216) seu questionamento, já que Ema ainda não se pronunciara. Retomo aqui as características institucionais que marcam uma diferenciação entre fala institucional e conversa cotidiana, ou seja, na fala institucional supõe-se que haja assimetria, alguém que coordena, aloca turnos, seleciona os falantes e, dependendo do caso, o próprio assunto. Uma das características da fala institucional é que a orientação de pelo menos um dos participantes se volta para uma tarefa, uma identidade convencionalmente associada com a instituição em questão. A fala de Marga (linha 216) demonstra uma alocação de turnos e uma orientação convencionalmente associada, no caso da sala de aula, à identidade de professora, que geralmente é quem seleciona aqueles que têm direito à fala.

¹⁷ A localização temporal do excerto da fita em áudio está demarcada nos colchetes ao lado da data, em minutos, segundos e décimos de segundos (conferir Anexo 4).

Ema responde (linha 217) sucintamente com o nome do estado para onde viajara, demonstrando estar orientada para a pergunta de Marga. Com uma entonação descendente, não dá margem a novas perguntas ou comentários e parece encerrar o tópico. Marga confirma o lugar para onde Ema viajara (linha 218) e conclui de imediato que o mais viajado é João (linha 219), selecionando-o como próximo falante através do direcionamento do olhar (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974). Nesse momento, Marga muda o alinhamento e endereça seu turno a João, que também não participa da discussão sobre viagens e que não diz sequer se já havia viajado. Há aqui, a partir da observação *in loco* como constatar que Marga só manifestou essa conclusão porque sabia que João era baiano e que viajara para visitar parentes no ano anterior. Esse conhecimento, contudo, não pertence ao grupo como um todo; Marga têm, em sua identidade situada de professora, o privilégio de conhecer um pouco mais sobre cada participante.

Ao repetir a fala de Ema “santa catarina” (linha 218), Marga confirma e enfatiza sua identidade de professora enquanto “ratificadora” das participações das alunas. Trata-se, neste caso, de uma forma de aceitação do que foi dito por Ema. Essa parece ser, também, uma forma de gerenciar as falas e de estimular a participação de todos, o que se evidencia novamente quando, depois de endereçar perguntas para a turma como um todo, Marga chama nominalmente Ema (linha 216) e João (linha 219-220), que não se haviam prontificado até então a responder. Eles, a partir dessa alocação, assumem diferentes ações: Ema respondendo sucintamente e João ficando calado.

Outro fato interessante é a repetição do nome “João”, recurso de que Marga utiliza no próprio turno (linhas 228 a 234). Essa repetição é antecedida por duas tentativas de Marga em fazer João participar (linhas 220 e 222), o que me faz acreditar que ela, talvez, procure em João um bom exemplo para a discussão que propõe, pois a pergunta inicial é sobre quem viajou para um outro país, e João é o participante que viajou para mais longe. No turno que

inicia na linha 228, Marga repete o nome de João seis vezes, conforme destacado no excerto, e Adélio, que não fora nomeado, é quem finalmente responde (linha 236). Saliento que, quando Marga repete o nome de João, o faz de diferentes maneiras. Ao usar seu nome como vocativo (linhas 228, 229, 230), está certamente buscando a participação de João, endereçando-o como próximo falante de forma nominal. No entanto, quando se refere a ele em 3ª pessoa (linhas 229, 234 e 237), e não 2ª pessoa – como seria comum ao falar “com” e não “de alguém” – instaura um distanciamento que não favorece necessariamente a participação.

Embora o tópico seja “conversa sobre viagens”, fica evidente que está em destaque nesse momento a identidade situada de professora de Marga. Viagem é um tópico provocado por Marga para criar um vínculo entre a reportagem lida e a carta que irá propor que seja escrita. Tudo faz parte de um encadeamento para que as tarefas se concretizem. Além disso, a alocação de turnos e as ratificações das falas são índices da fala-em-interação institucional. Marga assinala o fechamento da tarefa (linha 237), afirmando que João é o mais “viajado”, opinião manifestada desde a linha 218 e que não obtém a confirmação de João em momento algum. Esse fechamento de tópico realizado por Marga salienta novamente a identidade de professora que inicia, organiza, conduz e conclui a tarefa e que ainda fala por João (linhas 229 a 234).

Na linha 222, a pergunta de Marga (linha 222) não é endereçada a Marcela, mas a João. No entanto Marcela se auto-seleciona (linha 223) e responde a ela. Marga inicia o enunciado em uma fala “sobreposta” à de Marcela (SCHEGLOFF, 2001). A sobreposição que aparece nas linhas 224 e 225 não gera nenhum problema na interação, pois as participantes (Marga e Marcela) se organizam na interação, de forma que as falas sejam compreendidas e que a continuidade seja garantida, a partir da premissa de conversa em que cada um fala de uma vez (SCHEGLOFF, 2001).

Marcela respeita essa premissa e dá continuidade à pergunta de Marga (linha 225), respondendo com linguagem e gestos que parecem remontar a um discurso infantil (linha 226) “fui pequenininha e voltei grandona” e é ratificada por Marga, que também se manifesta no diminutivo (linha 225). Aqui parece importante lembrar o conceito de educação compensatória, na qual se reproduz a alfabetização de crianças para adultos. Talvez, por isso, Marcela construa seu enunciado, no diminutivo e no aumentativo, inclusive com gestos de mãos, como seria apropriado a uma criança fazer e não necessariamente a uma mulher de 45 anos. A partir das observações e anotações no diário de campo, pude constatar que Marcela usa, em outras aulas, termos normalmente empregados por crianças e adolescentes, talvez um vocabulário utilizado por seus próprios filhos como, por exemplo, “profi” e “pro”.

A fala-em-interação institucional é marcada por características diferenciadas da conversa cotidiana, como expus na revisão da literatura. Nesse sentido, mostro a orientação de Marga para a identidade situada de professora que determina, que organiza, que promove os encaminhamentos que julga necessário. Marcela parece orientada para a identidade de aluna que procura responder ao questionamento da professora e que expressa, na resposta, lembranças e fatores emocionais.

Marga atribui-se a função de concluir a tarefa que precede a produção da carta e que, nesse momento, consiste em incentivar os participantes a falar sobre suas possíveis viagens. Na identidade de orquestradora das falas, Marga tanto aloca turnos (linhas 216, 228, 229 e 230) quanto ratifica a fala dos participantes (linhas 218 e 225).

A seguir, apresento um excerto cuja análise recai sobre a maneira como Marga organiza a aula, vislumbrando a execução das tarefas da noite.

No dia 16 de novembro de 2004, Marga pede que escrevam uma “historinha” a partir de figuras que distribuí em cada mesa. O excerto 2 mostra como Marga explica às

alunas e aos alunos como fazer a atividade. Saliento aqui que Marga está orientada para uma meta institucional específica (DREW e HERITAGE, 1992, p. 22), que é a alfabetização. No entanto, como demonstra o excerto 2, o que se evidencia é sua orientação, acima de tudo, para a organização da tarefa proposta. Ela inicia a atividade distribuindo em cada mesa quatro figuras diferentes, de maneira que não haja repetição. Algumas delas são desenhos de uma ovelha, de uma pomba, de um pão, de um golfinho, de uma laranja, de um jacaré e de um coelho. Essas figuras deverão constar como personagens de histórias a serem construídas pelas alunas e alunos. Marga sugere (linhas 318 a 321) algumas possibilidades para a construção da história.

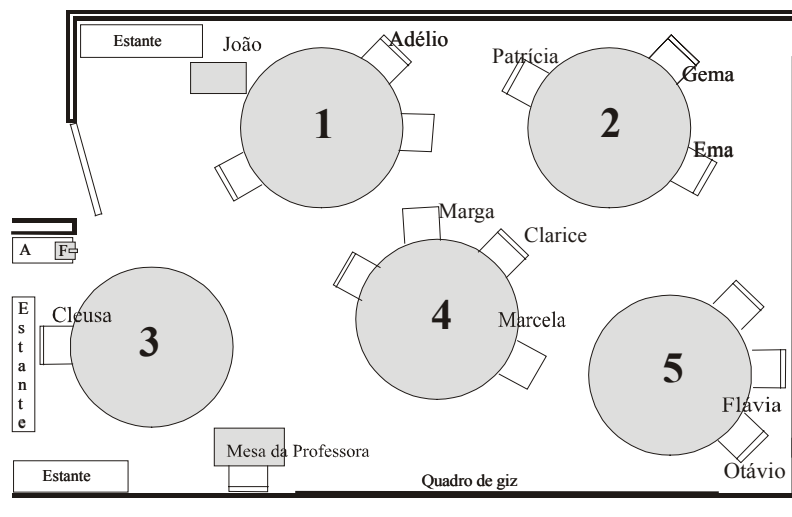


Figura 3: Mapa da sala de aula em 16-11-2004

Legenda:

Patrícia (filha de Gema)
Flávia (filha de Marcela)
Otávio (filho de Marcela)

A: Armário
F: Filmadora

Excerto 2 – 16-11-2004 - [00:25:01 a 00:25:50]

313 *Clarice* °pois por mim eu colocava esse pão, aqui né?°
314 *Marga* PODE.
315 *Clarice* XXX(inventava uma história que cresceu o pão)
316 *Marga* inventava uma história com esse pão aí?
317 (0.4)
318 *Marga* o que que aconteceu com esse pão, quem fez este pão,
319 onde este pão está? ele é bom, ele é ruim? enfim
320 quanta coisa tu pode contar desse pão? era uma vez um
321 pão. ((Marga fala com Clarice e Marcela, sentada à

mesa 4 ao lado delas.))
 322 *Ema* (seria bom a gente, se nós tivesse o pão). era uma
 323 vez um pão.= ((Ema, que está na outra mesa, faz esse
 comentário para Gema.))
 324 *Gema* =(seria bom se nós tivesse o pão).
 325 *Ema* XXX mas não @@
 326 *Gema* XXXXX
 327 *Ema* pois é, eu estou dizendo era melhor para nós o pão
 328 @@=
 329 *Marga* =mas TU POde botar o PÃO na tua HISTÓRIA AÍ, não tem
 330 problema nenhum, de tu botar o pão aí. (.)eu só disse
 331 o que tem que TER na estória, o resto vocês podem
 332 colocar o que vocês quiserem. ((Marga fala, da mesa
 4, virando a cabeça para Ema que está na mesa 1.))
 333 (2.0)
 334 *Marga* XXXXX
 335 *Clarice* XX é brabo fazer história, história é o que ↑é
 336 história(é muito difícil) XXXX

Clarice propõe a colocação da palavra “pão” na história que escreve (linha 313), e solicita confirmação de Marga, que concede a permissão (linha 314). Clarice tanto está orientada para a identidade de aluna que precisa perguntar para a professora o que pode ou não fazer, como vê Marga como a participante que tem a identidade situada para lhe conceder tal permissão. Marga, por sua vez, ratifica essas orientações e mostra-se alinhada a elas. Na seqüência, Clarice (linha 315) elabora um enunciado hipotético, ao que Marga ratifica (linha 316) em forma de pergunta.

Marga endereça seu turno (linhas 318 a 321) a Clarice e Marcela, que estão sentadas à mesa 4, fornecendo-lhes idéias através de perguntas; elas, no entanto, permanecem em silêncio. Quem faz comentários são Ema e Gema, que estão na mesa 2. Esse é um dos poucos momentos durante os quais a interação ocorre entre participantes de mesas diferentes. Na seqüência da fala de Marga (linhas 318-321), Ema e Gema comentam que seria bom ter a palavra “pão” entre suas palavras, que não faz parte de suas quatro figuras, mas sim das figuras da mesa 4. Isso talvez ocorra por ser uma palavra para a qual Marga fornecera alguma ajuda, pois insistem que seria bom se tivessem essa palavra (linhas 322, 323 e 324). O fato de quererem usar a palavra pão, que não está na mesa delas, mostra a orientação para ratificar

Marga como aquela que não só organiza a tarefa, mas também autoriza o que pode ser usado ou não para construir a história. Ratificam, então, a identidade de Marga como professora com autoridade para permitir ou não sua produção escrita. Marga, ratificada, ainda sentada próximo à Clarice e Marcela, se orienta para essa identidade, vira-se para a mesa 2 e diz para Ema e Gema que podem usar a palavra “pão” (linhas 329 a 332).

Marga permite que elas produzam o texto com outras palavras além das quatro distribuídas por grupo, o que pode parecer óbvio, considerando que não se escreve uma história apenas com quatro palavras. Essa permissão condiz com a identidade de quem coordena, autoriza ou não ações nesse cenário, a partir de uma tarefa estabelecida e de um esquema de conhecimento com o qual os participantes interagem.

A necessidade de uma explicação tão detalhada, de acordo com minhas observações e conversa com os participantes, parece advir do fato de serem pessoas em fase de alfabetização e que possuem muita dificuldade em escrever. As dificuldades são inúmeras não apenas na escrita, mas também no entendimento das propostas das atividades, principalmente “quando se trata de escrever uma história, [o aluno] tem que dar conta de várias exigências ao mesmo tempo: selecionar as idéias que colocará no papel, ordená-las, escolher a forma como vai expressá-las, além de pensar na forma correta de grafar o texto que está compondo” (MORAES, 2003, p. 22). Embora estejam praticamente no final do ano letivo, as dificuldades permanecem, e o óbvio para uma pessoa escolarizada como Marga não é necessariamente óbvio para os demais participantes.

Marga se expressa em sua identidade situada de professora organizadora da atividade e do próprio grupo (linhas 318 a 321 e 329 a 332), quando diz o que “tem que ter” na história, e abre a possibilidade para o uso de outras palavras. Clarice (linhas 335 e 336) demonstra sua dificuldade em construir uma história. Marga não flexibiliza, isto é, não altera a proposta de trabalho, nem mesmo quando Clarice diz ser difícil fazer histórias em

geral, não apenas aquela proposta por Marga. Esse tema será tratado em mais detalhes na subseção 3.1.3, que enfoca as dificuldades que demonstram em realizar as atividades propostas.

Com os excertos 1 e 2, procuro mostrar como Marga se orienta para a identidade situada de orquestradora da fala-em-interação que permite, pergunta, sugere idéias, explica e define o que tem que constar da história. Acredito ser importante relembrar que a fala-em-interação institucionalizada normalmente caracteriza-se pela assimetria da interação. A orientação dos participantes para uma “orquestração” que deve ser regida por um deles o que, no entanto, não impede a auto-seleção de alguns participantes, como ocorre com Marcela (linhas 221 e 223) e Adélio (linha 236). No excerto 1, Marga aloca turnos e conduz os participantes para o que deve ser feito; no excerto 2, mesmo sem alocar turnos, ela organiza a efetivação da tarefa.

Na subseção seguinte, trago situações nas quais as ações de Marga parecem mais próximas da conversa cotidiana do que de uma fala institucional, o que comprova, de certa forma, que não é o espaço físico que determina a institucionalidade de uma interação, mas as ações dos participantes.

4.1.2 Solicitação de Retorno à Identidade Institucional

Embora Marga seja a professora, e esse conhecimento todos os participantes tragam para a interação, há interações que se aproximam mais da conversa cotidiana do que da fala-em-interação institucional. Nos momentos em que Marga parece propor uma forma de interação não institucional (DREW e HERITAGE, 1992), algumas alunas, particularmente Gema e Clarice, solicitam sua identidade de professora orientadora da tarefa proposta. Nos excertos 3, 4, 5 e 6, mostro alguns dos momentos em que isso acontece.

O excerto 3 refere-se a uma situação de início de aula em que há a devolução das cartas escritas na aula anterior, após a discussão sobre viagens. Marga devolve as cartas para

que todos leiam as anotações que fez e as reescrevam, quando necessário. O turno imediatamente anterior à linha 51, do excerto que segue, é de um segundo de silêncio, durante o qual Adélio (mesa 1) não escreve, apenas move a caneta e olha algumas vezes para os lados; Marcela (mesa 5) mexe no cabelo e olha, às vezes, para os lados; Clarice (mesa 4) e João (mesa 1) escrevem em silêncio, de cabeça baixa, cada um em sua mesa; Marga começa a falar (linha 51), entre as mesas 2 e 5, olhando para Marcela, que está na mesa 5.

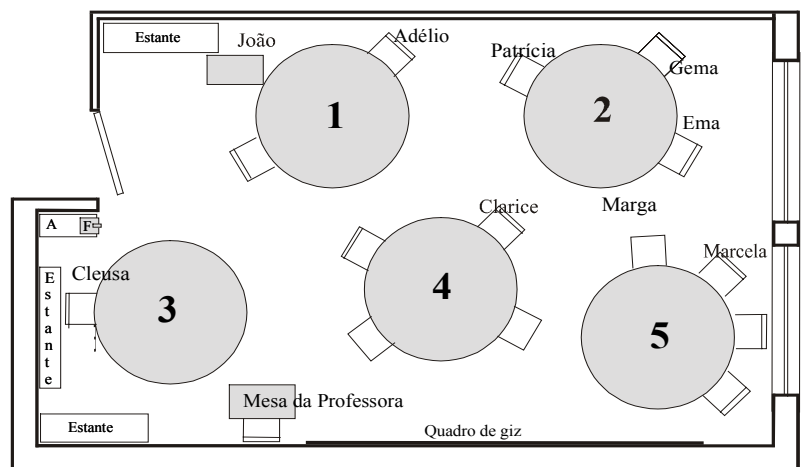


Figura 4: Mapa da sala de aula em 16-11-2004

Legenda:

Patrícia (filha de Gema)
A: Armário
F: Filmadora

Excerto 3 – 16-11-2004 - [00:01:34 a 00:01:45]

- 51 *Marga* >tu faz as bolsas<?((Marga vê a bolsa de Marcela, feita artesanalmente, pergunta em pé, entre as mesas 2 e 5, olhando para Marcela, que está na mesa 5.))
- 52 *Marcela* ãh?
- 53 *Marga* tu faz essas bolsas? ((Só há uma bolsa, a de Marcela, Marga deve estar se referindo a esse tipo de bolsa.))
- 54 *Marcela* >°essa aqui foi a minha guria°< ((Marcela mostra a bolsa para Marga.))
- 55 (5.0)((Marga olha a bolsa de Marcela.))
- 56 *Marga* (qual tua guria?)
- 57 (6.0) ((Marcela mexe na bolsa.))
- 58 *Marcela* °a mais velha°
- 59 *Marga* ah: ((Marga permanece olhando para a bolsa.))
- 60 (5.0)

- 61 *Gema* → isso aqui tu não olhou óh? ((Marga volta seu olhar para Gema.))
- 62 *Marga* óh, é aqui
- 63 *Ema* °XXXXX°
- 64 *Marga* vocês tiveram ensaio? (durante o feriado também?).
((Marga fala olhando para Gema e Patrícia, que participa da banda da Escola. Marga faz parte da equipe de apoio dessa banda.))
- 65 *Patrícia* °XXX tivemos ensaio, tivemos apresentação°.

É nas linhas 51-59 que vemos Marga e Marcela alinharem-se em um tipo de interação mais próximo de conversas cotidianas do que de interações institucionais. Isso se evidencia quando Marga inicia o turno perguntando a Marcela sobre a bolsa na qual Marcela procurava algo. Sua orientação é de uma conversa cotidiana, pois não há relação com a tarefa proposta, nem com a tarefa da noite. Marga demonstra curiosidade sobre a bolsa de Marcela, feita artesanalmente. Marcela parece estar orientada a procurar algo na bolsa, e talvez por isso não ouça quando Marga lhe faz a pergunta (linha 51). Com o índice de reparo (linha 52), Marcela oferece a Marga uma oportunidade de repetir a pergunta.

Embora as identidades discursivas não se alternem entre participantes – Marga é quem pergunta e Marcela quem responde (linhas 51-59) – considero este excerto como uma interação simétrica. Essa afirmação advém da constatação de que, além de o tópico aproximar-se mais de uma conversa do que de uma fala institucional, trata-se de uma interação em que não há alocação e turnos, não há perguntas de respostas conhecidas, enfim, não há índices de uma fala-em-interação normalmente recorrente em sala de aula e sim de uma conversa cotidiana.

Comparo o excerto 1, cujo tópico relaciona-se a viagens, com o excerto 3, voltado à confecção de bolsas. No excerto 1, há uma razão didática para que a “conversa” sobre viagens seja promovida, isto é, um encadeamento de tarefas para seguir a organização da aula, diferentemente deste excerto que em nada se relaciona com a tarefa prevista e que também, por isso, se aproxima muito da conversa cotidiana.

Na linha 61, contudo, Gema orienta-se para, a identidade de aluna ao iniciar o turno perguntando sobre a intervenção feita por Marga em sua carta. A ação de exigir que a carta seja corrigida na íntegra sinaliza uma aluna interessada, preocupada com a própria aprendizagem e que não se constrange em requerer mais atenção da professora. A atitude de Gema somada ao olhar (linha 61) e à resposta de Marga (linha 62) confirmam o alinhamento institucional que Gema propõe a Marga, que o ratifica ao romper com o enquadre anterior e retornar para olhar a carta e responder à aluna.

As identidades discursivas e as situadas são evidenciadas pelos índices identitários de professora-aluna na pergunta de Gema (linha 61) e na aceitação imediata de retorno à tarefa da aula por Marga (linha 62). Como existe um conhecimento social e localmente construído das identidades de professora-aluna-aluno, ou seja, quem está para ensinar e quem está para aprender, uma das alunas exige uma explicação da professora, que corresponde à identidade solicitada. Contudo, imediatamente depois, Marga sai novamente do alinhamento institucional proposto (linha 64), iniciando um novo tópico sobre a banda da escola, assunto esse não pertencente à tarefa que ela própria estabelecera. Enquanto colaboradora da banda, ela questiona sobre o ensaio e sobre a apresentação: como foi e se aconteceu de fato. Nesse novo tópico, Marga endereça sua fala e olhar à Patrícia e Gema, rompendo agora, definitivamente, o enquadre com Marcela, uma vez que não mais retorna a ele. É interessante observar que Marga não está, nesse momento, orientando-se para a identidade de professora (linha 62), pois já inicia uma outra conversa que também não tem relação com a tarefa proposta para a aula, e que não possui nenhum índice de interação institucional. Ela endereça seu turno contendo um novo tópico justamente a Gema, que havia solicitado de Marga a correção de sua carta e a volta à identidade institucional. Gema evidentemente está orientada para cumprir sua tarefa. Um indicador disso é a resposta (linha 64) de Patrícia (filha de Gema) à pergunta de Marga (linha 64).

O próximo excerto demonstra que Marga não está orientada para o enquadre de professora-alunas.

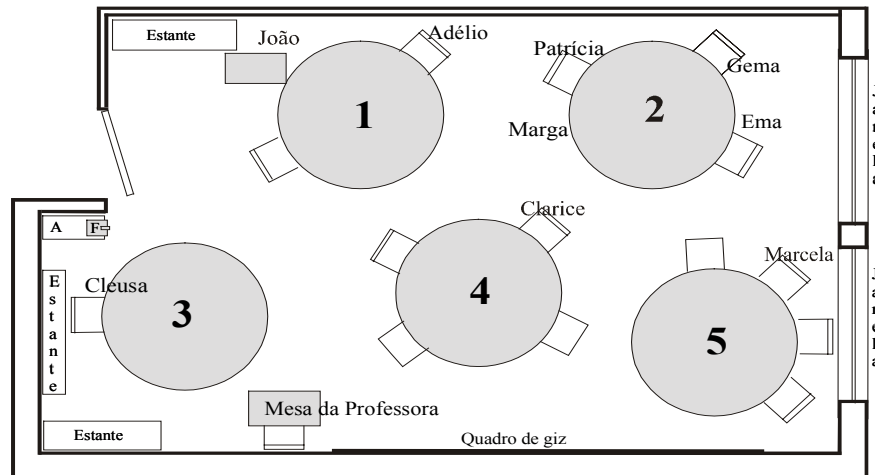


Figura 5: Mapa da sala de aula em 16-11-2004

Legenda:

Patrícia (filha de Gema)
A: Armário
F: Filmadora

Excerto 4 – 16-11-2004 - [00:01:48 a 00:02:21]

70 *Marga* esse fim de semana eu fui ver a minha madrinha que(.)
71 coitadinha estava mal
72 (4.0)
73 *Ema* °sei°
74 *Marga* bem velhinha, mas é aquele tipo de pessoa que a gente
75 (2.0)sonhava que fosse eterna
76 (3.0)
77 *Ema* °é brabo. eu já perdi a minha°
78 *Marga* °meus tios, minha tia XXX me botaram na obrigação XXXX
79 prima né? XXXXXX° também °isquemia°, deu isquemia, daí
80 ficou um lado parado (.) é engraçado ela me chama de
81 margarida, meu nome é margarida, né? mas ninguém me
82 chama de margarida, ela me chamou de margarida, "é eu tô
83 aqui dependendo dos outros". ela chorou::XXX eu disse
84 madrinha, tu >cuidou dos outros< toda vida,toda
85 vida(.)toda vida agora >os outros têm que cuidar de ti<
86 *Ema* É
87 *Marga* desde que ela teve isquemia, TU:DO que era mulher que
88 chegava no quarto e:la (.) achava que era eu.
89 *Ema* óh: vi:u (.) ela está sozinha?
90 *Marga* não, ela não anda XXX. por isso me botaram na
91 obrigação.

92 *Gema* (quantos anos ela tá?)
 93 *Ema* [XXXX
 94 *Marga* [XX fez nesse final de semana, (aí eu fui dormir nos
 95 meus tios).
 96 *Ema* XXXXX
 97 *Gema* XXX não adianta nada.
 98 *Marga* é não adianta, mas ((Marga sai devagar.))
 99 (2.0)
 100 *Gema* → aqui óh ((Gema chama Marga, que está saindo da mesa 1,
 e mostra sua carta corrigida.))
 101 *Marga* ah: aquele ali XXX ((Marga retorna à mesa 1 para
 auxiliar Gema na tarefa.))
 102 *Gema* É

O excerto 4 retrata o que acontece após a conversa sobre a banda. Marga instala um relato cujo assunto é sua visita à casa da madrinha, que mora no interior do Rio Grande do Sul e que está muito doente. É possível perceber que Marga relata um acontecimento, cita fatos pessoais e detalha sua visita à casa da madrinha. Parece não se preocupar se isso é coerente ou não com a atividade que os demais participantes estão realizando, ou se está “atrapalhando” a execução da tarefa que ela própria propôs – leitura das correções que ela fez das cartas para depois construírem histórias com as quatro figuras.

Nesse excerto, a ratificação de Ema ao alinhamento proposto por Marga de uma fala que não faz parte da atividade sugerida aparece por meio de respostas curtas (linhas 73, 77 e 86). Ema ratifica Marga com os índices de ouvinte “° sei °” (linha 73) e “é” (linha 86). Já na linha 77, Ema parece ser uma ouvinte interessada que emite um comentário solidarizando-se com Marga, ao propor uma identificação com um fato semelhante vivido por ela. Essa ratificação também aparece quando Ema (linha 89) faz um comentário seguido de uma pergunta, possibilitando que Marga fale mais sobre sua ida à casa da madrinha.

Gema se alinha a Marga e a Ema (linhas 92 e 97), a partir de sinais de ouvinte interessada no relato, ou seja, com uma pergunta (linha 92) e com um comentário (linha 97). Na linha 100, contudo, Gema solicita uma explicação referente a sua carta, projetando uma mudança de alinhamento de contação de história para a verificação de uma tarefa realizada

(carta corrigida). Essa participação de Gema evidencia mais uma vez a orientação para a qual ela está organizada, ou seja, para a identidade de aprendiz e cumpridora da tarefa. Solicita, portanto, de Marga, o retorno à identidade situada de professora (linha 100), com a qual se alinharia nesse momento, ratificando essa proposta de novo alinhamento, o institucional. Marga responde à solicitação de Gema (linha 101). Mesmo no excerto 3, quando ratifica a fala não institucional de Marga, na conversa sobre a banda, Gema parece estar “respeitando” a professora e se alinhando ao que Marga propõe.

A partir dos índices de ouvinte (linhas 73 e 86) e de comentários curtos de Ema e de Gema (linha 77 e 97) e pela longa história narrada em detalhes por Marga, constato que ela se orienta para a identidade discursiva de contadora de uma história pessoal vivida, permeada por lembranças e com emoção. Ilustro aqui que, após esta narrativa acontecer na mesa 2, Marga se dirige a sua mesa e reinicia esta mesma narrativa para a pesquisadora, demonstrando novamente que não está orientada para a identidade de professora, uma vez que continua a narrativa pessoal e não assessora os alunos na tarefa.

A seguir, apresento um outro tipo de situação na qual Clarice evidencia o que já se pôde observar em outros excertos, mas que no excerto 5 ela explicita, ou seja, a sua visão sobre a identidade de Marga.

No excerto 5, momento anterior ao apresentado no excerto 4, os alunos estão recebendo as cartas que haviam escrito na aula anterior, após a discussão sobre viagens, as quais Marga corrigira. Ela as devolve para que eles as leiam e reescrevam, caso necessário. O excerto inicia no momento em que Adélio anuncia para Marga uma dificuldade na reescrita da sua carta.

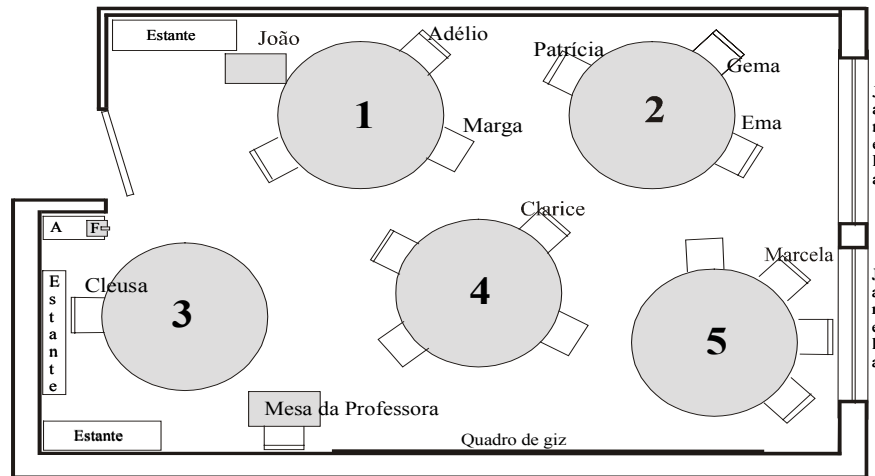


Figura 6: Mapa da sala de aula em 16-11-2004

Legenda:

Patrícia (filha de Gema)
 A: Armário
 F: Filmadora

Excerto 5 – 16-11-2004 - [00:08:56 a 00:10:45]

- 22 Adélio °aqui tá um problema° ((Adélio fala, enquanto Marga caminha em direção a sua mesa.))
- 23 Marga ãh:?. ((Marga fala em pé, ao lado da mesa 3.))
- 24 Adélio já deu branco aqui de novo.
- 25 Marga por que um branco? ((Ela senta-se ao seu lado, junto à mesa 3.))
- 26 Adélio °porque deu°. aqui é dinheiro, dinheiro. ((Dinheiro é uma palavra que ele tenta escrever.))
- 27 Marga aqui é vo(.)u vou: ((Marga corrige a palavra que ele escreveu, enquanto ele a acompanha com o olhar.))
- 28 Adélio °voU°
- 29 Marga (contigo é uma palavra só) assim óh.
- 30 Adélio [XXX (de novo)
- 31 Marga [aqui tem um parágrafo. XXXXXXXX ((Maria abre a porta, interrompendo Adélio e Marga; todos olham para ela.))
- 32 Maria (Itatiaia não está né?). ((Maria fala da porta da sala, referindo-se a alunas e alunos que vêm desse bairro.))
- 33 Marga ãh:?
- 34 Maria >ITAtiaia já tá aí né?<
- 35 Marga tá. ((Maria fecha a porta da sala e sai.))
- 36 (2.0)
- 37 Marga °veio muito pouca gente lá do Itatiaia?° ((Marga falando com Adélio.))
- 38 Adélio °veio só três, eu, ele ((Referindo-se a João.)) e ela ali ((Referindo-se a Clarice.)), mas vem o outro pessoal lá de cima, veio mais gente.°
- 39
- 40

(...)

((08 linhas omitidas, nas quais Adélio e Marga falam sobre o transporte do bairro Itatiaia.))

49 *Paula* ((Paula abre a porta.)) oi: Marga:: tudo bem?

50 *Marga* °oi°. ((Todos permanecem em silêncio. Paula sai e fecha a porta.))

51 *Clarice* → professo:↑ra ((Marga está na mesa 1, quando Clarice a chama.))

52 *Marga* oi?

53 *Clarice* → essa aqui, a senhora botou aqui é toda errada, ou isso

54 aqui tá tudo errado? ((Aponta para a correção feita por Marga na sua carta.))

55 *Marga* não é:: EU BOTEI ALI EM CIMA SÓ PRA TI VER COMO É QUE

56 É, PORQUE TU TINHA TROCADO, O ÉLE ALI NÉ? pelo érre. ((Marga responde a partir da mesa 3, olhando para Clarice, que está na mesa 4.))

57 *Clarice* tá.

Nesse excerto, Adélio, na identidade situada de aluno, requer auxílio de Marga para realizar a tarefa proposta (linha 22) e ela vai até a mesa ajudá-lo. Marga se alinha a Adélio (linhas 23, 25, 27, 29, 31), orientando-o na execução da tarefa. Diz como se escrevem algumas palavras que ele não grafa corretamente: “vou” e “contigo”; mostra onde inicia novo parágrafo, atendendo à manifestação dele sobre sua dificuldade. Adélio e Marga co-constroem suas identidades a partir do problema expresso por Adélio e da atenção que Marga dispensa a ele. O alinhamento dos dois ocorre até a interrupção por uma aluna de outra sala, Maria (linha 32). Essa interrupção dá início a outro tópico, no qual Marga e Adélio (linhas 37 e 38) novamente se alinham, agora, enquanto usuários daquele transporte mencionado por Maria (linha 32). Esse segundo alinhamento entre Marga e Adélio permanece até uma nova interrupção provocada por Paula (linha 49), que é também aluna da EJA, mas que estuda em outra sala de aula. Ela abre a porta, interrompe Marga e Adélio, cumprimenta Marga e se retira. Na seqüência, Clarice interpela Marga (linha 51), explicitando a orientação para a identidade discursiva e situada de Marga ao chamá-la “*professo:↑ra*” naquele contexto institucional. Solicita auxílio, propondo, assim, um novo alinhamento e o retorno de Marga à identidade de professora que explica e ajuda a cumprir a tarefa. Saliento ainda que Clarice trata Marga por “senhora” (linha 53), reconhecendo nela uma pessoa “mais velha”, ou em sinal de respeito, situações em que mais usualmente o termo é empregado (DICKY, 1997).

Chamo a atenção para o fato de que Clarice é aproximadamente 13 anos mais idosa que Marga, o que me leva a crer que respeito pela professora é a razão para a escolha da palavra “senhora”.

Com as interrupções da tarefa, ocasionadas com a presença de Maria e Paula, Marga acaba abandonando não só a tarefa de auxiliar Adélio, como também sua própria tarefa institucional, até o momento em que Clarice a chama novamente para reassumir a identidade discursiva de professora. Marga permanece na mesa 1 de Adélio e João, mudando apenas o direcionamento do torso para Clarice. Marga abandona, assim, o alinhamento com Adélio e João e assume o novo enquadre proposto por Clarice – o de professora-aluna (linhas 51 a 56). Clarice se permite ser avaliada por Marga, quando pergunta se “*está tudo errado*” (linhas 53 e 54), orientando-se assim para a identidade de Marga como alguém que determina o que está certo ou errado. Marga se alinha ao prover uma resposta (linhas 55 e 56).

A interação que inicia com Adélio e Marga não culmina no fechamento da solicitação feita por Adélio (linha 22), pois nos momentos em que poderiam voltar à manifestação de Adélio sobre o problema, são interrompidos por outras pessoas (Maria e Paula). Parece que as dúvidas de Adélio ficam sem solução, como incluir a palavra “dinheiro” (linha 26) em sua história. Mesmo que Adélio tenha conseguido ter suas dúvidas resolvidas, não há, na interação, uma retomada de sua solicitação nem um fechamento do enquadre inicial entre ele e Marga. Ele não a chama novamente, nem ela retorna espontaneamente. No excerto 7 (linhas 205 e 208) poderemos constatar que suas dificuldades não foram resolvidas.

Com os excertos 3, 4 e 5, procuro mostrar as diferentes identidades discursivas de professora, alunas e alunos em sala de aula, e que Marga nem sempre se orienta para a mesma identidade situada de professora, bem como as alunas e alunos apresentam diferentes manifestações de suas identidades situadas de alunas e alunos. Quando Marga faz um início de reparo (linha 23), possibilita a Adélio explicar qual é o seu “problema”. Na seqüência,

continua na identidade situada de professora, porém daquela que pergunta (linha 25). Depois Marga retorna à identidade de professora que explica, orienta, mostra como se escrevem as palavras (linhas 27, 29 e 31). Quando é interrompida tanto por Maria (linha 32) quanto por Paula (linha 49), também está na identidade de professora, porém não de professora na mesma orientação que estava com Adélio. Nesse momento (linha 35), ela é a professora que responde pela turma, que sabe, que tem domínio de outras informações, por exemplo, sobre o transporte.

Nos excertos 3 e 4, quando Marga não está na identidade institucional, a quebra é para chamá-la para a identidade institucional; no excerto 5 acontece o contrário: ela está na identidade situada de professora e é interrompida pela emergência de outras identidades de professora. No excerto 6, mostro como Marga manifesta identidades de professora que lê uma reportagem e de mãe que autoriza o filho. Ao contrário do que acontece nos excertos 3, 4 e 5, ela “sai” da identidade de professora, manifesta-se como mãe e “volta” a ser professora, continuando o que estava a fazer antes da interrupção de Paulo, sem, no entanto, precisar ser chamada por outro participante para a identidade institucional.

O excerto 6 registra a aula do dia 12 de novembro, em que Marga comenta o intercâmbio de cartas, já tratado no excerto 1. Nesse momento, Marga lê a matéria que apresenta detalhes sobre a ida dos alunos à Argentina. Trata-se do início de uma pré-tarefa, ou seja, da conversa sobre viagens para depois executar a tarefa de escrever uma carta a alguém. O excerto aponta a identidade de mãe, que se evidencia na fala de Paulo (linha 58), e como Marga administra duas identidades em um mesmo turno de fala. viagens.

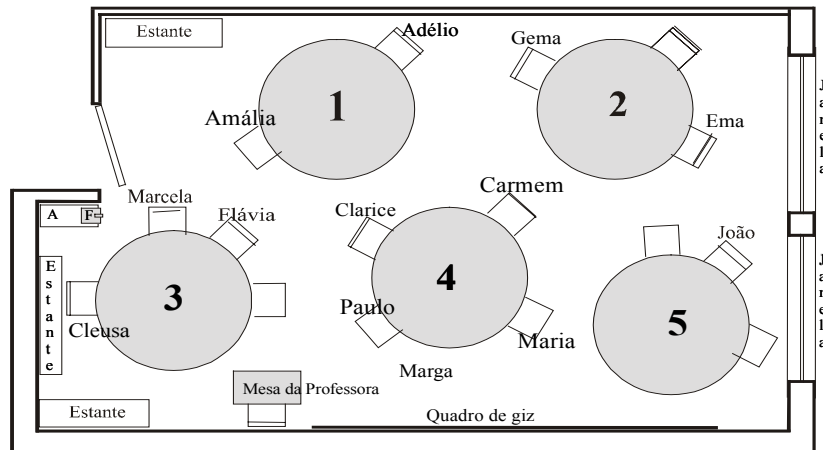


Figura 7: Mapa da sala de aula em 12-11-2004

Legenda:

Flávia (filha de Marcela)

A: Armário

F: Filmadora

Excerto 6 – 12-11-2004

54 *Marga* os alunos viajaram acompanhados das professoras (0.6) ana
 55 souza e nadia da cruz (0.6) e da coordenadora joana (0.5)
 56 joana almeida
 57 (4.0)
 58 *Paulo* → °manhê:: posso brincar° ((Paulo fala baixinho com
 Marga.))
 59 *Marga* °(só aqui embaixo) XXX tá° ((Marga responde para Paulo e
 60 continua a leitura do texto.)) (.) bem embaixo tem um
 61 quadrinho que diz ainda assim (volte para o planeta)
 62 comentário, então para vocês, o que que vocês entenderam
 63 assim? ler-escutando o que eu li na reportagem (.) o que
 64 que deu para entender?
 65 (1.7)

Paulo é filho de Marga e está na sala com o braço engessado; Marga chegou um pouco atrasada, porque o havia levado ao Pronto Socorro. Ele se aproxima dela, que está lendo em voz alta, em pé, na frente do quadro de giz, uma reportagem do jornal da cidade, e pergunta baixinho se pode brincar (linha 57). Ela interrompe a leitura, olha para ele e responde (linha 59), continuando no mesmo turno de onde parou a leitura. Há, nesse momento, um transitar entre a professora, que tem uma tarefa a cumprir e uma tarefa a

explicar, e a mãe, que orienta e permite ao filho brincar, apesar de ter o braço recém-engessado, no pátio da escola. No momento em que Marga interrompe sua fala para responder ao filho, ela não apenas interrompe o andamento da aula, mas também muda sua identidade discursiva e situada de professora orquestradora da tarefa para a de mãe responsável pelo filho. Essa interrupção parece não causar impacto nos demais participantes, que aguardam o retorno ao enquadre institucional, em silêncio. Marga, enquanto mãe, responde ao filho e prossegue com a aula. O filho espera o consentimento para ir brincar, deixando claro que a vê, naquele momento, como mãe e não como professora.

No excerto 6, a identidade de mãe emerge de uma identidade discursiva. Ao ser chamada “manhê”, essa identidade se co-constrói e se manifesta. A mudança de enquadre poderia gerar algum “desconforto”, porém isso não acontece, pois a presença de filhos em sala, nesse cenário, é uma constante.

Na próxima subseção, exponho excertos que evidenciam momentos delicados em que a *face* (GOFFMAN, 1999) dos participantes não é preservada e conflitos emergem.

4.1.3 Conflitos entre os Participantes e Dificuldades na Execução das Tarefas

Nesta subseção, procuro analisar, entre as inúmeras recorrências que registrei em áudio e vídeo, conflitos entre os participantes. Por conflito, considero situações de discordância, de confronto de idéias ou de ações. Abordo também as dificuldades que os participantes enfrentam na execução das tarefas propostas, assim como na relação pessoal que se estabelece nas aulas. Trato dos conflitos juntamente com as dificuldades na mesma subseção, por levar em conta que, em muitos momentos, podem ser as dificuldades as causadoras de alguns conflitos e, possivelmente, alguns conflitos, as causas de certas dificuldades evidenciadas.

Marga parece administrar os conflitos até um certo momento e depois os deixa por conta das pessoas ali presentes. Dessa forma, analiso como ela se orienta para identidades de professora e como os demais participantes, para identidades de alunas e alunos. Mostro também as dificuldades que são manifestadas pelos participantes e como Marga deixa que cada um as solucione individual ou coletivamente. Examinoo também o modo como os participantes se orientam para as situações de dificuldades e/ou de conflito, e em que medida as identidades são alteradas em virtude dessas situações.

No excerto 7, Marga explica novamente (cf. excerto 2) a atividade que deve ser feita, ou seja, escrever uma história a partir das quatro figuras que colocara em cada mesa. Marga procura dar idéias às alunas sobre como cumprir a tarefa sugerida. O excerto inicia com Marga, Ema e Gema, na mesa 2, e termina com a interação entre Marga, Marcela, Clarice e Carmem, na mesa 4.

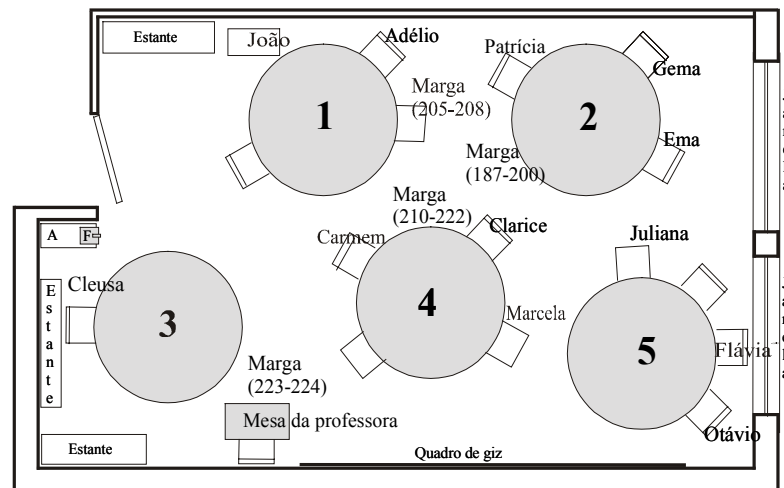


Figura 8: Mapa da sala de aula em 16 -11-2004

Legenda:

Patrícia (filha de Gema)
 Juliana (filha de Marcela)
 Flávia (filha de Marcela)
 Otávio (filho de Marcela)

A: Armário
 F: Filmadora

Excerto 7 - 16-11-2004 [00:21:45 - 00:24:40]

187 *Marga* °aí vocês têm os personagens. tem que criar o que
188 aconteceu°
189 *Emá* tem que aparecer o jacaré, o (pato), e a LARANJA?
190 *Marga* a laranja: e o que mais? são quatro coisas?
191 *Emá* → é brabo. jacaré não tem graça. >o jacaré comendo uma
192 laranja<
193 *Marga* e o coelho?
194 *Emá* coelho come:: u:ma, u:ma:: uma cenoura
195 *Marga* é.
196 *Emá* mas e o jacaré XXXXX
197 *Gema* XXXX
198 *Marga* só que a história não tem OBRIGAÇÃO de ser VERDADEIRA
199 @@@
200 *Emá* o jacaré foi ao (parque) comendo uma laranja @@@@
201 *Marga* ESSA semana apareceu um jacaré, em algum lugar né? em
202 pelotas não foi? ((Marga dirigindo-se à mesa 1.)) acho
203 que foi né?
204 *Emá* foi. e daí XXXX (tem: tem (.) que ser diferente)
((Omissão de quatro linhas inaudíveis.))
205 *Adélio* → está difícil, é brabo. °porque a gente está acostumado
206 @@ a fazer história XXXX° ((Adélio olha para Marga.))
207 *Marga* ãh? XXXX
208 *Adélio* → °XXXX (não tem condições de ter esses quatro) XXXXXX°
209 *Marga* [XXXXX] ((Marga falando com Adélio enquanto caminha em
direção à mesa 4.))
210 *Clarice* [XXXXX]((Clarice falando com Marcela enquanto Marga se
aproxima da mesa 4.))
211 *Marga* MAIS É HISTO:RINHA né? HISTO:RINHA, NÃO É FRA:SE, É
212 HISTO:RINHA
213 *Clarice* → histoRI:nha? historinha eu não SEI:: escrever. ((Falou
segurando o lápis na boca.))
214 *Marga* pen:sa aqui. ((Marga senta ao lado de Clarice e
Marcela.))
215 vamos pensar JUNTO, uma HISTÓRIA o que que pode ter
216 aconteCIDo aqui? com a oVE:lha, com a pom:ba. o que
217 POde(o que pode ter acontecido com o pão?) conta
218 alguma coisa que tenha aconteCIDo e os personagens
219 aparecem.
220 *Emá* u::ma vez: um: jacaré:: ((Emá fala alto de sua mesa,
mas ninguém lhe dá atenção.))
221 (4.0)
222 *Marcela* e continua
223 *Marga* não precisa ser uma história grande (.) e pode ser
224 real ou totalmente imaginÁRIO ((Clarice pondo a mão na
cabeça e emitindo sons, bem baixinho.))

Marga explica que há personagens com os quais deve ser construída a história (linha

187). Emá pergunta com quais figuras deve ser redigida a história (linha 189). Marga, no

turno seguinte, ratifica o item “laranja” mencionado por Ema em tom de voz mais alto, e solicita que elas (Ema e Gema) incluam um quarto item (linha 190). Ema declara sua dificuldade em executar a tarefa ao dizer “é brabo. jacaré não tem graça” (linha 191). Mesmo assim, procura articular os elementos jacaré e laranja para construir uma história oralmente (linha 191-192). Como Ema não responde qual seria a quarta palavra, a própria Marga o faz em forma de pergunta (linha 193). Marga não ratifica a dificuldade manifestada por Ema (linha 191) e prossegue suas explicações por meio de uma pergunta (linha 193), na qual inclui a quarta palavra, que era a resposta esperada por Marga. Ema ensaia a produção de uma narrativa incluindo a palavra requerida “coelho come:: u:ma, u:ma:: uma cenoura” (linha 194), ao que Marga confirma com uma resposta afirmativa.

Marga então orienta (linha 198) sobre como a atividade pode ser feita, isto é, que não precisa ser uma história “real”. Ema acata a sugestão e inicia a construção de uma história imaginária: “o jacaré foi ao (parque) comendo uma laranja @@@@@@” (linha 200). Ema ri de sua própria narrativa, todavia Marga não se alinha com esse riso, embora anteriormente tenha dito que a história não precisava ser verdadeira (linha 198), sorrindo enquanto dizia isso. No turno seguinte, traz uma referência mais real da palavra jacaré, dizendo que apareceu um na cidade de Pelotas.

Clarice (linha 213) também explicita sua dificuldade em dar conta da tarefa, dizendo que historinha ela não sabe fazer. Nesse momento, Marga assume a identidade discursiva de professora que vai ao encontro de Clarice para auxiliá-la, atitude que não toma com Ema, nem com Adélio. Talvez Marga aja diferentemente com Clarice por ela ter mais idade. Convida, então, Clarice para pensar com ela (linha 214 e 215) e passa a dar idéias através de perguntas e sugestões (linhas 215 a 219).

Fica evidente, mediante a análise seqüencial, que as identidades são construídas discursivamente, conforme Zimmerman (1998). Um dos exemplos é quando Marga conduz

os demais interagentes na construção da narrativa proposta. Ela concede permissão (linha 195) e diz o que pode ou não ser feito (linhas 187, 188, 211, 223 e 224); pergunta (linhas 190, 193, 201 a 203); confirma uma proposição (195); auxilia na execução da tarefa (linhas 214-219). Marga está orientada para conduzir os demais participantes na execução de uma determinada atividade. No entanto, quando as dificuldades e objeções de Ema (linha 191) e Adélio (linhas 205 e 208) são manifestadas (cf. setas na transcrição), a identidade de Marga que se co-constrói é a de alguém que não ratifica as dificuldades apresentadas e não auxilia nas solicitações feitas. No caso de Ema (linha 191), Marga não reage sobre ser “brabo” cumprir a tarefa, ou sobre o fato de que colocar a palavra “jacaré” não teria graça. Ela pergunta apenas sobre a palavra “coelho”, que não estava sendo empregada por Ema. Com Adélio, que menciona que é difícil e que não está acostumado a fazer história desse tipo, Marga fala de forma inaudível (para a pesquisadora).

A partir de anotações dessa aula, pude constatar que Marga não tenta ajudar Adélio, ou mudar a tarefa, ou ainda torná-la mais acessível, tanto que fala com Adélio já se dirigindo para a mesa 4, onde estão Clarice e Marcela. Marga também não acrescenta argumentos para justificar a tarefa que parece tão difícil para os participantes. Lembro, aqui, que as alunas e os alunos são pessoas adultas não alfabetizadas, já no final de um ano letivo. Trata-se de pessoas que estão há muitos anos fora da escola, ou que nela nunca haviam ingressado, e cuja escolarização está apenas iniciando. Conforme Moraes (2003), o processo de escrever uma história, ainda que crucial, é muito difícil para as pessoas nessa fase de aprendizagem, mais do que outro tipo de atividade como cópia ou ditado, por exemplo. Marga, no entanto, mantém inalterada a proposta estabelecida.

Marcela ratifica a identidade de Marga enquanto professora que está auxiliando na tarefa e diz “e continua” (linha 222). Marga, ratificada, prossegue explicando a tarefa, esclarecendo não precisar ser necessariamente uma história real. Talvez na tentativa de

facilitar um pouco, diz que a história não precisa ser grande e que pode ser real ou totalmente imaginária, retomando o que já havia dito (linha 198).

No excerto 8, Marga está explicando para Ema como escrever a história, quando pergunto se posso deixar o gravador mais próximo da mesa 2 – em que estão Gema e Ema conversando com Marga, que está em pé. Dessa minha aproximação, emerge, no grupo, uma interação entre integrantes de mesas diferentes; ou seja, Marcela, que está na mesa ao lado, participa da conversa com Cleusa, mas é silenciada por Marga.

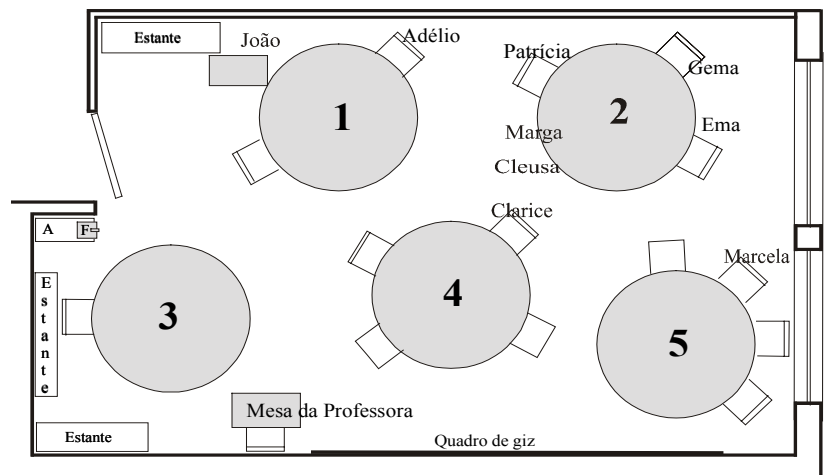


Figura 9: Mapa da sala de aula em 16-11-2004

Legenda:

Patrícia (filha de Gema)

A: Armário

F: Filmadora

Excerto 8 - 16-11-2004 [00:16:58 a 00:17:30]

- 122 *Cleusa* °posso deixar um pouquinho aqui?° ((Cleusa fala com Ema e Gema sobre colocar o gravador perto da mesa 1.))
- 123 *Marga* pode. eu disse pode, @ antes delas dizerem né? @ mas
- 124 acredito que pode, né?
- 125 *Ema* PODE[@@@
- 126 *Gema* [PODE @@
- 127 *Ema* [XXX]
- 128 *Gema* [XXX]
- 129 *Marga* [XXX]
- 130 *Cleusa* XXX° é que vocês estão tímidas, não precisa ficar
- 131 tímida, ninguém vai ver isso aqui, só eu, ou vocês, se
- 132 vocês quiserem.° ((Cleusa fala em pé ao lado da mesa 1 olhando para Gema e Ema.))
- 133 *Marcela* °eu não tô tímida, eu tô triste° ((Marcela fala para Cleusa.))

134 *Cleusa* porque tu tá triste?
 135 *Marcela* °eu não consigo fazer uma coisa que eu queria fazer°
 136 *Cleusa* o que tu queria fazer?
 137 *Marcela* °>é fazer o meu nome<°=
 138 *Marga* =insiste, ah mas persiste, escreve. tem que
 139 insistir(.) (nem sempre da primeira vez a gente
 140 consegue.) ((Marga fala com Marcela, em pé ao lado da
 mesa de Gema e Ema, enquanto Cleusa retorna para a mesa
 5. Marcela não responde.))
 141 *Ema* tu qué o quê: ? tu qué que a gente faça: := ((Ema na mesa
 2 fala com Marga que está entre a mesa 1 e 2, voltada
 com o corpo e rosto Marcela que está na mesa 2.))
 142 *Marga* =isso, eu quero que vocês criem uma historinha, que nem
 143 XXX, do jeito de vocês, XXXX de vocês °XXXXX° tá. eu
 144 dei duas folhas para vocês XXX se quiserem usar, passar
 145 a limpo, mas uma das duas escreve, mas as duas dão
 146 idé↑ia ((Marga fala virando-se de frente para Ema e de
 costas para Marcela.))
 147 ah tá.
 148 *Ema*

Marga, ao autorizar a colocação do gravador próximo à mesa 2, manifesta sua identidade de professora que tem o “poder” de permitir ou não naquele cenário. Essa é a identidade para qual ela se orienta ao agir dessa forma, mesmo que, em seguida, tenha reconhecido que o endereçamento era para Ema e Gema “...eu disse pode, @ antes delas dizerem, né?” (linha 123). Gema e Ema concordam (linhas 125 e 126), depois do consentimento de Marga.

Nas linhas 130 e 132, Cleusa justifica o pedido, dizendo que elas estão tímidas, ao que Marcela se contrapõe (linha 133), retrucando que não está tímida e sim triste. Nesse momento, embora a fala de Cleusa não tenha sido endereçada a Marcela, é ela quem responde, também falando em voz baixa. Marcela se auto-seleciona tomando o turno e expressando seu sentimento de tristeza. Gema, Ema e Marga deslocam seus olhares para Marcela permanecendo, contudo, em silêncio. Cleusa, a quem Marcela endereça seu turno, estabelece um alinhamento com ela (linhas 134 e 136). Após a explicitação (linha 137) de uma dificuldade da parte de Marcela em escrever seu nome, Marga, em uma fala contígua à de Marcela (linha 138), se auto-seleciona, uma vez que o turno de Marcela fora endereçado a Cleusa. Marga chama a atenção de Marcela, passando a responsabilidade pelo seu

aprendizado a ela mesma, quando diz que deve insistir, persistir, sem se prontificar a ajudá-la ou a sentar-se ao seu lado para pensarem juntas, como fez com Clarice (excerto 7).

Cleusa, que é uma participante não natural desse cenário, se retira quando Marga se auto-seleciona (linha 138) e assume a identidade de professora que responde e diz o que Marcela deve fazer, ainda que sem auxiliá-la nessa dificuldade. Em seguida, ao ser chamada por Ema (linha 141), Marga muda o alinhamento para explicar-lhe a atividade, abandonando definitivamente o alinhamento com Marcela. Ema chama por Marga, denominando-a em 2ª pessoa (linha 141), trazendo-a de volta para a execução da tarefa propriamente dita. Ema mais uma vez aparece como a aluna que quer saber como cumprir a tarefa, que solicita de Marga mais esclarecimentos e que possui familiaridade com Marga para tratá-la por “tu”. Marcela torna-se uma participante silenciada (LEANDER, 2002) e, em silêncio, permanece sozinha em sua mesa.

Nesse excerto, fica evidente mais uma vez que, diante da manifestação de dificuldade de um participante, Marga não se prontifica a ajudar; procura motivar, mas passa para Marcela a responsabilidade de insistir, nesse caso, gerando uma situação constrangedora ao expor a *face* de Marcela, que silencia. Marga parece não se perceber como co-responsável pela aprendizagem de Marcela. Quando Marcela projeta em outra pessoa, no caso, a pesquisadora, a identidade de professora ou de alguém com quem pode desabafar, fica evidente que Marga se orienta para essa identidade, se auto-seleciona de forma a retomar seu espaço. Por outro lado, ainda assim não ajuda Marcela. Marga delega a ela a responsabilidade de seu aprendizado – como se Marcela não estivesse justamente insistindo, e como se elas já não estivessem ao final de um ano letivo.

Cabe, aqui, uma reflexão sobre o letramento e a alfabetização destes participantes. No excerto 8, fica evidente que a proposta de escrever pressupõe certo nível de alfabetização e que Marga está orientada para desenvolver o letramento, quando traz matéria do jornal, lê

para eles, discute, propõe conversas sobre telefone e correspondência, até finalmente propor a escrita de uma carta. A dúvida que fica é: se Marcela não consegue escrever seu nome, como escreverá uma carta?

No próximo excerto, apresento momentos em que o conflito é evidente e manifestado pelos próprios participantes. Adélio manifesta seu desagrado pelo fato de João ter colocado uma mesa (retangular) e uma cadeira ao lado da mesa redonda junto a qual está sentado sozinho. Segundo Adélio, o fato de João sentar distante dele dificulta a execução da atividade em dupla. Além disso, é evidente também que João não quer fazer a atividade com alguém. Como João é praticamente obrigado a fazê-lo, quando Marga (linha 68) usa o imperativo “João senta junto com o Adélio”, resolve do seu jeito, isto é, colocando uma mesa ao lado da mesa de Adélio.

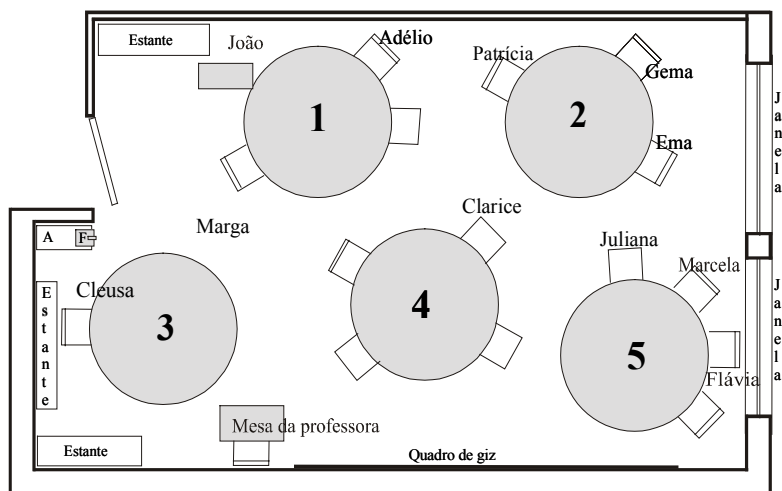


Figura 10: Mapa da sala de aula em 16-11-2004

Legenda:

Patrícia (filha de Gema)
Juliana (filha de Marcela)
Flávia (filha de Marcela)

A: Armário
F: Filmadora

Excerto 9 16-11-2004 [00:13:53 a 00:21:28]

68 *Marga* °(eu quero que vocês façam o seguinte agora)° joão senta
 69 junto com o adé↑lio
 70 *Adélio* °(ele botou a mesa separada) XX @@@
 71 *Marga* [°@@°]
 72 *Adélio* [°@@°]
 73 *João* [°@° ((João não está sentado à mesa redonda, mas em uma
 mesa pequena, que colocou ao lado da mesa redonda grande,
 em que está Adélio.))
 74 *Marga* (ele botou uma mesa separada, mas agora) vocês vão fazer
 75 um trabalho junto. vocês vão fazer na folha uma hist**TORINHA**
 76 que esses personagens pareçam na história de vocês (.)
 77 vocês vão fazer junto.((Marga entrega algumas figuras
 desenhadas em pequenos papéis.))

Marga manda João sentar com Adélio (linha 68-69) para trabalharem juntos na próxima tarefa. Ela quer que eles façam o trabalho em grupo e é incisiva nisso, usando o verbo querer em 1ª pessoa “eu quero que vocês façam” (linha 68) e a forma imperativa. Adélio reclama para Marga que João colocara a mesa ao lado da sua (linha 69), o que já estava evidente quando João transportou mesa e cadeira de um lado da sala para o outro (mesa 5 para a 1). Adélio aproveita a ordem de Marga para que ele e João sentem juntos, para enunciar sua reclamação, ou seja, de que João se sentou ao lado e não com ele. No enunciado de Adélio (linha 70), ele parece ratificar a solicitação de Marga. João, no entanto, não a ratifica, apenas permanece na cadeira ao lado da mesa redonda.

Durante 87 segundos, todos continuam tentando cumprir a tarefa; Marga caminha entre as mesas, passa pela mesa 2 de Gema e Ema e frisa que é para as duas fazerem a atividade. Em seguida, passa pela mesa de Adélio e João (mesa 1), e pergunta se João está participando (linha 173). Talvez essa pergunta surja da reclamação anterior de Adélio pela própria situação que se criou com a mesa colocada ao lado.

A seguir, apresento a continuação do excerto 9, passados 87 segundos, para mostrar que esse conflito gera dificuldades na execução da atividade, e que o conflito e as dificuldades perduram até o final da aula. Os alunos que entregam a carta para Marga corrigir em casa não conseguiram escrever mais do que duas frases, ou várias palavras soltas.

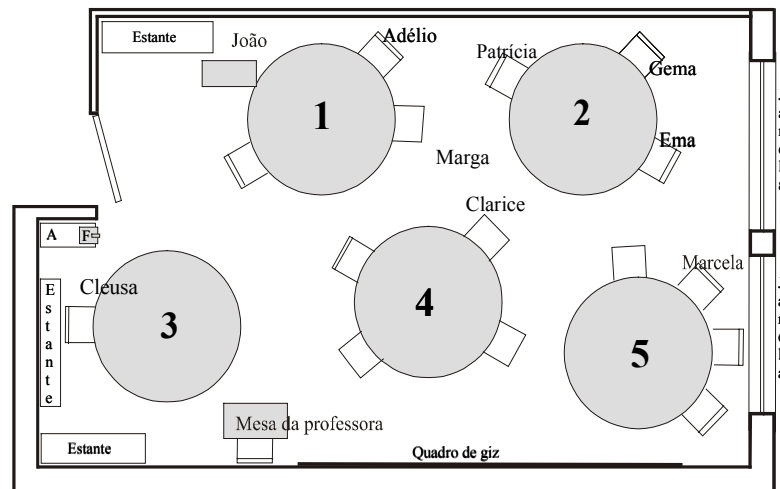


Figura 11: Mapa da sala de aula em 16-11-2004

Legenda:

Patrícia (filha de Gema)

A: Armário

F: Filmadora

Excerto 10 16-11-2004

- 172 *Marga* as duas ((Marga que estava na mesa 2 se dirige para a mesa
le explica que devem escrever a história as duas juntas.))
173 mas uma só escreve. (.) tá participando João? ((Marga
dirige seu olhar para João.))
174 *João* °tô copiando°=
175 *Adélio* = o João não dá PALPITE. tem três, três. não sei o que tá
176 faltando aqui. ((Adélio referindo-se às três figuras que
não consegue colocar em sua história.))
177 *Marga* tá. mas não te preocupa com o que tá faltando (deu pra
178 entender) ah X te preocupa assim óh, que a história tenha
179 começo, meio e final. lembra, né? a gente já falou sobre a
180 história tem que ter começo, meio e fim.

Na continuação da interação, é possível constatar que a queixa de Adélio procede, pois João de fato não colabora na execução da tarefa (linha 174). Quando ela pergunta se João está participando, este responde, em voz baixa, que está copiando. Quando Adélio diz que João não o ajuda: “= o João não dá PALPITE” (linha 175), com aumento no volume da voz, manifesta a dificuldade em encontrar a palavra para construir a história, bem como a

incapacidade em lidar com João. João, que está ao seu lado (na mesa retangular), permanece em silêncio. Aqui, parece ocorrer um conflito na relação entre eles e uma dificuldade no cumprimento da tarefa por parte de Adélio. Tanto na dificuldade em executar a tarefa quanto em relação ao conflito entre colegas Marga não interfere; concorda com Adélio, quando diz “tá” (linha 177) e retoma que é para não se preocupar com sua dificuldade (colocar as palavras que faltam), mas sim em escrever uma história com início, meio e fim, e reitera que essa deve ser a preocupação dele (linha 180).

Marga, no entanto, repete várias vezes, nessa aula, que todas as quatro figuras devem constar da história, o que parece gerar uma contradição. Marga não interfere nas interações que podem ser polêmicas, assim como essa entre Adélio e João. A identidade de professora autoritária fica evidente quando se trata de estabelecer o cumprimento da tarefa proposta. Contudo, nas situações de conflito interpessoal, Marga não busca solucioná-las; ao contrário, de um modo geral se retira e deixa os participantes resolverem sozinhos.

Considerando que se trata de uma turma de adultos, Marga parece agir com o grupo de forma coerente, isto é, deixando que eles próprios, adultos, resolvam seus conflitos com colegas e estimulando-os para que busquem soluções para as dificuldades em executar as tarefas. Contudo é interessante perceber que a orientação dos alunos está em outro sentido, ou seja, exigem de Marga a identidade de professora que resolve, que ordena, que decide. No próximo excerto, novamente ocorre essa orientação diferenciada entre Marga e as alunas.

Na interação seguinte, excerto 11, há uma manifestação de conflito entre Marcela, Carmem e Clarice. A proposta é escrever um texto. Para tanto, é preciso que todos os participantes do grupo conversem entre si, ainda que apenas um deles escreva. Marga se aproxima da mesa 4 e pergunta sobre a história. Clarice parece não ter compreendido que a tarefa é em grupo, conforme pode ser visto a seguir.

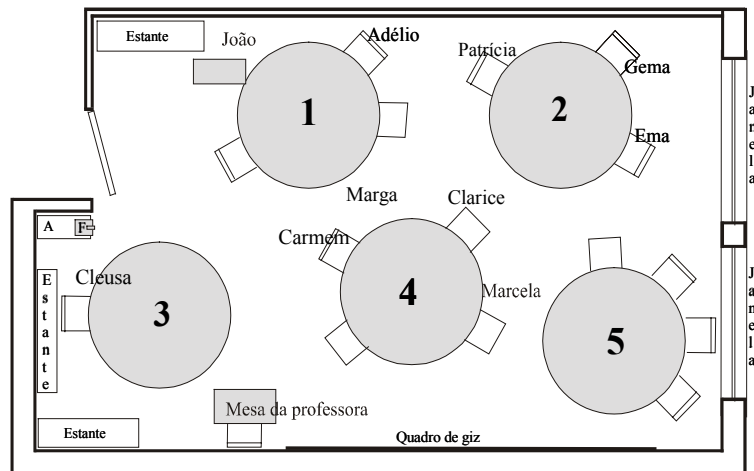


Figura 12: Mapa da sala de aula em 16-11-2004

Legenda:

Patrícia (filha de Gema)
 A: Armário
 F: Filmadora

Excerto 11 – 16-11-2004 [00:29:08 a 00:36:04]

7 *Marcela* a gente diz mas ela não bota o que a gente diz não dá
 8 *Marga* eu vou ficar com esse aqui, diz que eu devolvo (.)
 9 amanhã para ela, tá. ((Falando com Patrícia que entra e entrega alguns livros para Marga.))
 10 (14.0)
 11 *Marga* a tua idéia é importante ali.= ((Marga volta para mesa
 12 4, porque vê que Carmem estava fazendo outras coisas no caderno.))
 13 *Carmem* =XXX a gente fala ela faz outra, >então não adianta<
 14 XXXXX
 15 *Marcela* é e [ela pensa outra], a gente quer ajudar:
 ((Referindo-se à colega Clarice.))
 16 *Carmem* [e ela pensa outra]
 ((Clarice olha para Marcela e depois para Carmem, mas não fala nada.))
 17 *Marga* daí vocês tem que chegar num CONSENSO @@@@=
 18 *Marcela* @@@@=
 19 *Carmem* @@=
 20 *Clarice* =@ vocês olhem aí e vão fazendo a parte de vocês:
 21 né? eu vou tentando aqui::
 22 *Carmem* ÓH VIU? ((Fala olhando para Marga.))
 23 *Marga* não [mas é
 24 *Marcela* [mas ela não escreve XXXXXX
 25 *Carmem* [óh professora dá para entender XXXX
 26 *Clarice* [XXXXX

27 *Marga* [é pra dar a idéia e fazer isto. é pra um só escrever
 28 *Clarice* um só? °e este papel?° ((Clarice aponta para as folhas
 de ofício na frente da Marcela.))
 29 *Marga* pra quem quiser escrever, é mas as três dão idéia.
 ((Marga vai para a mesa 3.))
 30 *Carmem* AGORA ela entendeu ((Carmem ri, olhando para Margarida
 e para Cleusa, baixando a cabeça sobre a mesa.))
 31 *Clarice* eu achei que cada um fazia o seu
 32 *Marcela* eu tava (um tempão) ten:tando dizer, >mas não consigo<
 33 né?
 34 *Carmem* eu falo @@
 35 *Clarice* minha cabeça não dá pra pensar duas coisas, eu penso
 pra
 36 mim assim óh ((Mostra com o lápis simulando estar
 escrevendo.))
 37 pensar tudo junto complica mais né? a minha cabeça.
 38 *Carmem* @@@((Ri abaixando a cabeça na mesa.))
 39 *Marcela* eu penso tu escreve, tu pensa e escreve, ela pensa tu
 40 escreve. ((Marcela falando com Clarice.))
 41 *Clarice* daí se tu pensa e não dá certo? e eu escrevo errado?
 42 *Marga* mas NÃO FAZ MAL clarice. NÃO FAZ mal não tem que
 43 escrever certo aí. O importante É ESCREVER
 ((Marga responde da mesa 3.))
 44 *Carmem* [XXXXXXXXXXXXX
 45 *Clarice* [XXX (tem que) escrever certo, escrever errado, depois
 46 XXXXX=
 47 *Marcela* =XXXXXXXXXXXXX
 48 *Clarice* eu dou idéia pra vocês, mais ou menos e vocês escrevem
 49 então.

Ocorre um impasse quanto à realização da tarefa conjunta. Enquanto Clarice está sentada, tentando dar conta do trabalho sozinha, Marcela e Carmem olham para ela, para os lados e, por vezes, rabiscam em seus cadernos. Clarice está entre Marcela e Carmem. Marcela (linha 7) reclama que elas estão ajudando, mas que Clarice não escreve o que dizem. Marga não responde nem faz qualquer comentário, pois dá atenção a Patrícia, que lhe trouxe alguns livros didáticos da biblioteca da escola (linhas 8-9). Da mesma forma, Clarice e Carmem nada dizem. Depois de 14 segundos de silêncio, em que todas parecem estar escrevendo, Marga, que estava junto a sua mesa, perto da mesa 4, tenta incentivar a participação de Carmem: “a tua idéia é importante ali”. Carmem, autorizada por ter sido endereçada por Marga, reclama de Clarice (linha 13), e Marcela se alinha a Carmem. Ambas, alinhadas, reclamam de Clarice para Marga (linhas 13, 15 e 16). Todavia, Clarice nada fala, apenas olha para elas e

para Marga. Esses alinhamentos entre Marcela e Carmem também aparecem em outros momentos (linhas 13-16; 30 -34).

Na seqüência, Marga passa a responsabilidade de resolução do conflito para as três (linha 17); elas riem. Clarice esboça um sorriso e, pela primeira vez, responde às reclamações das colegas (linhas 20-21). Na linha 22, Carmem reitera a reclamação de que Clarice não está querendo trabalhar com elas. Marga, que fora endereçada por Carmem, tenta fazer uma intervenção (linha 23), que culmina em uma fala sobreposta à de Marcela. Marcela consegue terminar seu turno, enquanto Marga continua (linha 27). Carmem pergunta se Marga entende uma das palavras que escrevera, ao que Marga não responde.

Clarice, no turno seguinte (linha 26), inicia sua fala (inaudível) sobreposta à fala de Marga (linha 27). Há dificuldade de compreensão sobre a execução da tarefa evidenciada por Clarice na seqüência desses turnos (28, 31 e 35). Marga dá essa explicação e se retira da discussão, que prossegue na mesa 4. Marga dirige-se para a mesa 3, onde estão Adélio e João. A conversa sobre a estrutura da tarefa continua ainda (linhas 28 a 40), até que Clarice (linha 41) expõe sua preocupação de errar.

Carmem faz uma constatação (linha 30), que consiste em um turno de avaliação, além de rir do fato de a colega ainda não ter compreendido a proposta de trabalho. Em seguida, Clarice, pela primeira vez, se expõe para as colegas, revelando suas dificuldades (linhas 31 e 35), justificando a resistência em trabalhar em conjunto, quando Carmem ri. Marcela, contudo, se aproxima de Clarice e procura ajudá-la (linha 39). Carmem demonstra uma atitude de deboche, rindo com a mão na boca, olhando para os lados e fazendo sinais com as mãos, manifestando um não alinhamento com Clarice. Marcela, por outro lado, puxa a cadeira para ficar mais próxima de Clarice. Embora tenha dificuldade em se expressar (linha 32), ela se esforça para se aproximar de Clarice e, assim, resolver o conflito estabelecido.

Marga volta a intervir na discussão que se estabelece em torno de resolver a tarefa afirmando, ao virar a cabeça na direção de Clarice, que não haverá problemas se ela errar.

Clarice e Carmem têm uma fala sobreposta (linhas 44-45), em que fica mais evidente a fala de Clarice que, apesar de um consentimento de Marga ao erro, ela não quer errar.

Nesse excerto, Clarice se posiciona, diz ter dificuldade de entender a atividade proposta, e resiste ao trabalho em grupo. Ela se coloca diante das colegas e vai até o enfrentamento (linhas 48 e 49), quando Marga não está junto. No início do excerto, contudo, quando Marga está ao lado delas na mesa 4, Clarice não fala nada, nem mesmo em relação às críticas que lhe são feitas (linhas 7, 13, 15, 16) – inclusive tratando-a na 3ª pessoa quando está na mesma mesa. Só depois das falas de Marcela e de Carmem é que Marga retoma sua explicação, sem se referir ao comentário de Clarice (linha 20). A proposta não é debatida, não há resposta, e o impasse continua até o final da aula.

Algumas disposições de identidades são estabelecidas, determinando falas e sendo determinadas por elas. Essa hierarquia ocorre entre professora e alunos e entre colegas. Marcela e Carmem, por exemplo, durante essa interação, demonstram, através de suas falas, que podem chamar a atenção sobre as dificuldades de Clarice, como se assumissem identidades de professora que sabem mais do que Clarice, e que procuram ajudar, mas Clarice é que não ouve ou não quer. Fazem queixa, riem da colega. Essas ações demonstram uma orientação muito diferente do que está proposto no Projeto e na própria disposição da sala, ou seja, trabalho em grupo, auxílio e compartilhamento.

Como não analiso aqui a interação até o término da aula, destaco apenas que esse conflito teve desdobramentos verbais, até quase o final da aula, sendo que Clarice acaba escrevendo o texto sozinha. Marga recolhe esse texto (o último a ser entregue) para iniciar uma nova tarefa, já que a aula estava quase concluída. Carmem e Marcela não têm

participação alguma na composição do texto e, durante todo o tempo em que Clarice escreve, na continuidade do excerto, elas permanecem no impasse, por não fazerem o que lhes fora solicitado.

Nos excertos 9, 10, 11 percebemos que as identidades são co-construídas e que a identidade de professora é manifestada por Marga. Contudo, Marga sempre deixa que o grupo ou a dupla resolvam os impasses. Marga não oferece soluções para as dificuldades nem procura resolver os conflitos que surgem, apenas os administra por um curto espaço de tempo e depois os deixa sob a responsabilidade dos demais participantes, o que parece não ser do agrado deles, que reiteram suas reclamações durante a noite. Talvez seja a forma que Marga encontra para tratá-los como adultos e mostrar-lhes que são eles que têm que resolver seus conflitos e não ela numa identidade hierarquicamente superior, estimulando o exercício da cidadania e da autonomia. Mais uma vez lembro a escolarização que eles têm em seu imaginário: aquela em que o professor manda e os alunos obedecem. Dessa forma, seria rápido resolver qualquer conflito. Todavia, eles estão em uma dinâmica distinta, ou seja, de dependência da identidade do professor soberano .

No excerto seguinte, Marga entra na sala de aula e vê Juliana, ditando as letras para Marcela realizar a tarefa. As filhas (Flávia e Juliana) e o filho (Otávio) de Marcela estão geralmente presentes nas aulas, mas não ficam o tempo todo dentro da sala de aula. Enfoco o momento em que ocorre uma situação de conflito entre Marcela, Juliana e Marga.

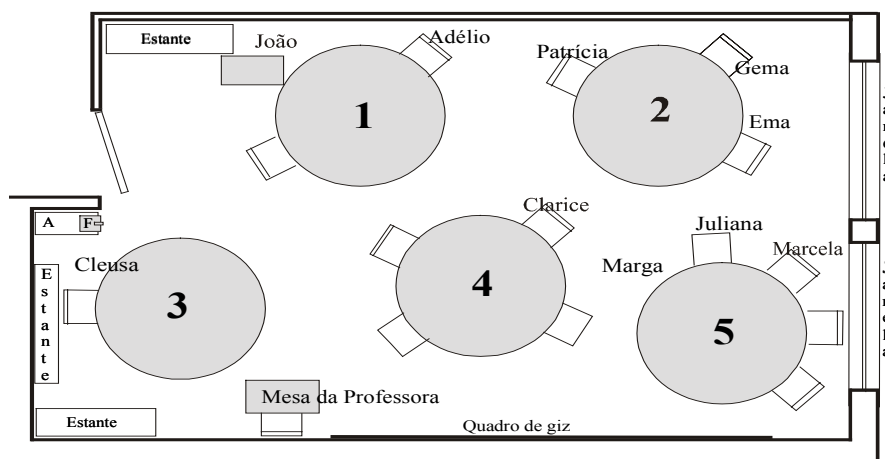


Figura 13: Mapa da sala de aula em 16-11-2004

Legenda:

Patrícia (filha de Gema)

A: Armário

F: Filmadora

Excerto 12 – 16-11-2004

- 1 *Marga* então não ↑faz, mas não adianta tu fazer pela mão dela
 2 @@ (.) porque daí @@ (.) é daí, fica uma coisa errada @@
 3 é que não tem sentido tu fazer-tu não tá fazendo
 pra ↑mim=
 4 *Marcela* = mas eu não consigo a↓char
 5 *Marga* mas tu não tá fazendo pra mim (.) tu tá fazendo é pra
 6 ↑ti:: ((barulho de mesa sendo arrastada))
 7 *Marcela* eu sei, mas eu não sei fa↓zer
 8 *Marga* daí não vale a pena, aí não tem sentido ela te ditar as
 9 letras @@ (.) que daí tu faz pra mim, aí fica tudo
 10 certinho pra mim,mas o que que adianta? aí tu não
 11 aprendeu NA↑DA (.) não é?
 12 ((Marga fala olhando para Juliana)) tu não tem que ficar
 13 chamando a mãe de burra, tu não tem que dizer para ela o
 14 que ela sabe, tu não tem que dizer o que ela não sabe,
 15 tu não tem que dizer que tá errado. é assim mes↑mo, ela
 16 tá aprendendo, el-ela tem que apren↑der.
 17 *Juliana* °mas foi ela que perguntou°=
 18 *Marga* =né? então tu não diz, quando ela perguntar tu diz. não
 19 ↑sei.
 20 *Marcela* mas daí ela mente [@@ porque ela sabe
 21 *Marga* [pois é, mas não pode. tu não vai
 22 aprender, se fica (.) porque daí tu só CO↑PIOU (.)tu só
 23 copia, né marcela? se tu faz o que ela te diz tu só
 24 co↑pia
 25 *Marcela* ãhãh: ((Chega Suzana, que estava no pátio da escola, e
 senta-se ao lado de Marcela e Juliana. Marga saiu
 lentamente em direção a mesa 3 e o assunto se encerra
 desta forma.))

Marga entra na sala e vai direto à mesa de Marcela, que fala algo inaudível. Em seguida, Marga inicia seu turno recriminando Marcela (linha 1), o que demonstra falta de cuidado com a face de Marcela e de Juliana. Não pergunta o que houve, por que a aluna está copiando, nem tenta ajudá-la. Simplesmente a censura por estar copiando da filha. Marcela constrói uma fala contígua à de Marga (linha 4), na qual procura justificar, dizendo não saber fazer a tarefa. Marga ignora essa explicação e repete o mesmo argumento (linha 2).

Na linha 7, Marcela se defende, explicitando que entende o que Marga diz, mas que não sabe fazer a atividade proposta: “eu sei, mas eu não sei fa↓zer” e, mais uma vez, Marga não ratifica a explicação de Marcela, dando continuidade ao seu turno anterior (linhas 8-16). Marga volta-se para Juliana e a censura também (linha 12), dizendo o que ela deve ou não dizer ou fazer (linhas 12-16). Nesse momento, Juliana também tenta se justificar, dizendo que Marcela pedira ajuda: “°mas foi ela que perguntou°”. Marga imediatamente retruca: “=né? então tu não diz, quando ela perguntar tu diz (.) não ↑sei”.

É relevante enfatizar que, mesmo respondendo para Juliana, Marga continua afirmando o que deve ser dito, e seu turno inicia por “=né?” (linha 18), o que denota que Marga dá continuidade à fala que havia terminado antes de Juliana se justificar (linha 16). Marcela assume a identidade de mãe (linha 20). Ela não se deixa silenciar e parte em defesa da filha: “mas daí ela mente [@@ porque ela sabe.” Nesse momento, há uma sobreposição, na qual aparece novamente Marga, censurando e silenciando Marcela. Este silenciamento fica evidente após a fala de Marga, que se inicia sobreposta à de Marcela (linha 21). Marcela a ratifica, simplesmente respondendo com “ãhãh:” (linha 25), e não fala mais. A outra filha, Suzana, chega e Marga sai em direção a outra mesa. Ao contrário dos que é mostrado em outros excertos dessa subseção, Marga está envolvida no conflito e tem que lidar com essa situação. O debate acontece, Marcela e Juliana se defendendo e Marga acusando, até

que Marcela parece parar de se defender e parte para o ataque, quando questiona Marga sobre o fato de sua filha mentir para ela (linha 20). Nesse momento, Marga parece ficar desprovida de justificativa moral para a instrução que está dando a Juliana (linha 18). Ela ameniza sua fala, colocando ainda a responsabilidade em Marcela, que finalmente aceita a acusação (linha 25), e o debate é encerrado. O excerto 12 mostra como a quantidade de turnos e a forma de falar, isto é, volume da voz, repetição de palavras e de ordens de Marga e o não responder, estudados por De Francisco (1991 *apud* LEANDER 2002), são marcas que evidenciam como pode ocorrer o silenciamento de um participante em uma sala de aula.

Neste capítulo, apresentei a análise de 12 excertos selecionados de forma a representarem identidades que se constroem à medida que o discurso acontece. Na primeira subseção, mostrei exemplos da orquestração de Marga em relação às falas e à tarefa. No primeiro excerto, a partir da conversa de Marga sobre viagens, e no segundo, com a organização da escrita de uma “historinha”. Na subseção 3.1.2, demonstrei, com 4 excertos, momentos em que Marga mantém uma conversa não institucional e é chamada por outros participantes a retornar a sua identidade de professora. No excerto 3, há conversa sobre bolsas e banda; no excerto 4, a narração da visita de Marga à casa da madrinha; no excerto 5, Marga está na identidade institucional e é interrompida por duas vezes alternando, assim, sua identidade de professora. No excerto 6, saliento uma interação em que enquadres diferentes evidenciam identidades de mãe e professora. Trata-se da única vez em que um participante requer que Marga co-construa uma identidade não institucional. Nas outras interações dessa subseção, Marga é solicitada justamente a voltar à identidade situada de professora. Nos excertos 7 e 8, há recorrência de dificuldades manifestadas pelos participantes e que revelam identidades, já nos excertos 9, 10, 11 e 12 são os conflitos entre participantes que evidenciam diferentes identidades. A seguir, teço algumas considerações finais, com base na análise dos dados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, busquei desafiadoramente conjugar conceitos de EJA, alfabetização e letramento com abordagens como SI e a AC, relevantes para a compreensão do aqui e agora das aulas pesquisadas. Procurei expor, a partir de um olhar microetnográfico, as identidades dos participantes, de forma a responder ao propósito maior dessa pesquisa, ou seja, evidenciar as identidades co-construídas em aulas de alfabetização de jovens e adultos, compreendendo a fala no exato momento em que acontece e considerando a co-construção, a orientação e a ratificação que os participantes têm das suas identidades e das outras pessoas.

Em um primeiro momento, apesar de adotar a visão êmica para investigar os dados, não pude deixar de considerar algo que já está posto. Em uma escola (como a desta pesquisa) há, em sala de aula, professora, alunas e alunos. Essa foi a premissa da qual não pude fugir e, a partir dela, interroguei-me se seriam somente essas as identidades manifestadas e se elas poderiam ser consideradas singulares. Questionei-me também sobre como as alunas, os alunos e a professora se percebiam nesse cenário; se havia ratificação das identidades manifestadas e se ocorriam outras identidades. A partir dessas inquietações, formulei as perguntas que direcionaram este trabalho de pesquisa.

Constatei, por meio da análise, que outras identidades emergem nesse cenário, são ratificadas e são alteradas no decorrer das interações. Os participantes não se posicionam sempre da mesma forma, com as mesmas pessoas e/ou com pessoas diferentes, embora sejam, na maioria das vezes, as identidades de professora, aluna e aluno as que mais se manifestam. Marga aparece em muitos momentos marcando uma posição de destaque com falas longas, propositivas e assertivas, orquestrando as tarefas que são legitimadas pelos demais participantes. Todavia, mesmo quando orientada para a identidade situada de professora, ela co-constrói diferentes identidades de professora, como a que controla, coordena, explica,

aloca os alunos, repreende, ajuda, deixa os alunos resolverem conflitos sozinhos ou entre si, pergunta, responde e é a organizadora das tarefas. No entanto, em outros momentos, Marga manifesta identidades de quem faz um relato pessoal, pergunta, comenta sobre a banda ou sobre as pessoas que vieram à escola de ônibus da Prefeitura e autoriza também o filho a brincar.

Identidades discursivas são constitutivas de uma determinada identidade situada, mas não necessariamente de uma identidade institucional conforme Drew e Heritage (1992), como fica evidente nos excertos analisados: identidades situada de afilhada, membra da comunidade, de colega da banda, passageira do ônibus, afilhada e mãe.

Igualmente, as alunas e os alunos não estão engessados em identidades únicas. Eles manifestam identidades discursivas que perguntam, escrevem, silenciam, exigem explicam, reclamam, discutem, solicitam ajuda e demonstram suas dificuldades. Nas interações estudadas, os alunos se orientam, freqüentemente, para identidades de alunos passivos e receptivos às propostas da professora. Isso pode ser exemplificado com o momento em que devem cumprir uma tarefa que lhes parece sem sentido: escrever uma história com palavras aleatórias e sem relação direta entre si. Apesar de expressarem suas dificuldades em realizar a tarefa, Marga, orientada para a identidade de professora, tem uma organização a seguir, não modifica a proposta de trabalhos e o grupo segue executando-a.

Os alunos, além de apresentarem identidades discursivas que divergem, erram, acertam, perguntam, temem errar, respondem, reclamam, observam, ouvem, falam, escrevem, também evidenciam identidades situadas de mãe, vizinha, colega de banda, artesã de bolsas, colega de ônibus, e co-constroem suas identidades, orientando-se para elas a cada momento da interação.

Outras identidades, normalmente não previstas em uma sala de aula, vêm à tona. As filhas e o filho das alunas e o filho da professora são alguns dos exemplos que por si, já

apontam uma grande diferença entre esse cenário e o do ensino regular, mesmo quando se tratam de aulas de adultos. Nessa turma, os filhos são tão assíduos quanto as mães. Juliana, filha de Marcela, tem participação ativa em um dos excertos selecionados. Ela co-constrói sua identidade de filha que ajuda a mãe e se confronta com a professora da mãe, ratificando Marga enquanto professora e sua mãe como aluna. Patrícia exerce a identidade de filha de Gema e de membra da banda da escola. Paulo, filho de Marga, manifesta sua identidade de filho, pedindo para sair da sala de aula, não para a professora, mas para a mãe. Cleusa, que é a pesquisadora, interage com Ema, Gema, Marga, solicitando permissão para posicionar melhor o gravador; perguntando o que acontece naquele momento com Marcela; e se retira de cena quando Marga entra em ação.

Na análise seqüencial, demonstrei as identidades ratificadas, o que comprova que há co-construção delas durante a interação, e que os participantes se orientam para elas. Em alguns momentos, aconteceu a não ratificação, o que põe em destaque o não alinhamento e as diferentes orientações dos participantes.

Ao proceder à análise dos dados, observo a incidência de alguns recursos interacionais como, por exemplo, tomadas de turnos, pausas, ratificações, mudanças de alinhamento, entre outros, (olhar, gestos) que os participantes utilizam para evidenciar a co-construção de identidades. Percebo que essas escolhas não são aleatórias, mas, ao contrário, podem fornecer inúmeros indicadores da presença das identidades para os quais os participantes se orientam.

Este estudo pode contribuir tanto para a área da Lingüística Aplicada (LA) quanto para a área da Educação. No caso da LA, por investigar o cenário de EJA, sob o olhar microetnográfico, em uma pesquisa que procura não apenas valorizar a perspectiva analítica do pesquisador, mas que, sobretudo, busca verificar como os participantes se percebem e se orientam no momento da interação.

Em um cenário mais complexo do que o de Zimmerman (1998) - ligações de emergência - onde se têm normalmente dois participantes, as aulas aqui estudadas apresentam tarefas sendo implementadas por cerca de oito a dez participantes, em cada aula. Nessa complexidade de múltiplas identidades, registrar identidades que emergem dos dados pode ser uma contribuição significativa para a educação. Além disso, acredito que também possa ser uma contribuição a aproximação de conceitos de abordagens distintas como a SI e a AC, nem sempre conjugáveis nos trabalhos acadêmicos, em especial quando se trabalha a AC conforme as propostas de Schegloff, Sacks e Jefferson (1974).

Oferece também a possibilidade de a EJA poder ser apresentada sob a ótica dos jovens e adultos, uma vez que expõe uma visão mais particular, mais localmente situada no aqui e no agora dos participantes. Esse enfoque permite compreender suas ações para, a partir disso, rever concepções de ensino-aprendizagem que tratam o indivíduo como apresentando uma única identidade: ou professor ou aluno. Nesse sentido, acredito que represente um passo inicial para olhar o cenário sala de aula de EJA e construir possibilidades para rever essa tarefa tão complexa - trabalhar com jovens, adultos e idosos sem esquecer as diversas expectativas que eles têm consigo. Trato aqui de uma realidade já discutida na revisão de literatura, mais especificamente da Rede Pública de Ensino em que ocorre esta pesquisa.

Embora seja uma modalidade do Ensino Fundamental e Médio, a realidade da EJA é muito diferente do Ensino Regular e do Ensino Regular Noturno. Na EJA, há muitos desafios a serem vencidos como a evasão, o número crescente de jovens advindos do diurno, o modelo de alfabetização e de letramento oferecido, o (des)preparo dos professores, entre outras inúmeras dificuldades que essa modalidade enfrenta. Talvez com um olhar realmente atento a esses participantes e “ouvindo” o que eles dizem e, conseqüentemente, fazer em aula seja possível construir estratégias condizentes com as necessidades prementes. A questão que se

impõe é saber qual necessidade é premente, uma vez que as expectativas são tão múltiplas quanto a diversidade dos participantes.

Marga, quando manifesta sua identidade de professora, se orienta de diferentes maneiras. Considerando as distinções propostas por Kleiman, Soares, Tfouni, e Freire, eu diria que, nessas aulas pesquisadas, não ocorre nem alfabetização, nem letramento. Um exemplo disso é, no mês de novembro, Marcela não saber escrever seu próprio nome. Ela sabe o que é o gênero carta, contudo não consegue escrever nem a carta, nem a “historinha”, além de não conseguir realizar outras atividades propostas. A espontaneidade e a insistência, sem um auxílio, não farão de Marcela uma pessoa alfabetizada. Também não tornarão alfabetizados Clarice, Adélio e outros participantes que se não conseguem reunir palavras soltas, quanto mais elaborar um texto coeso e coerente.

Confirmando minha proposição inicial, de que, olhar para a sala de aula de EJA, quer se trate de alfabetização quer se trate de outras etapas, por meio da Microetnografia pode ser de grande relevância para os estudos na área da linguagem e da educação. Investigar os participantes de uma aula em suas diferentes identidades e constatar as diferentes ações implementadas durante as interações auxilia a, mais do que reproduzir teorias, considerar essas identidades nos momentos de planejamento e avaliação.

Na escola pesquisada, a sala de aula é organizada de forma que as pessoas trabalhem em grupos, ajudando-se uma às outras, conversando, discutindo e participando. No entanto, o que encontro é uma sala de aula em que a conversa maior vem de outras pessoas circulando nos corredores e no refeitório. Os participantes desse cenário não demonstram, em nenhum momento, gostar de realizar atividades com os colegas. Interagem minimamente nas discussões propostas por Marga ou por eles próprios e, quando em situações de conflito, transparece a necessidade de que alguém intervenha para a solução do impasse.

Com novas pesquisas mais centradas nos participantes, talvez seja possível compreender e explicar melhor esse cenário, obter algumas respostas, vislumbrar soluções ou, pelo menos, minimizar problemas. A perspectiva êmica me parece um imenso desafio, pois o pesquisador, em muitos momentos, entra em conflito e é confrontado com suas próprias observações e análises.

Concluindo, esta investigação, como já afirmei, não se volta para a relação direta da interação com a aprendizagem e com a formação docente. No entanto, ao fazer as transcrições e a seleção de quais excertos examinar, percebi que há muitos dados passíveis de se discutir sob essa ótica. Algumas possibilidades de futuras investigações que os dados gerados proporcionam são: atividades que favorecem ou não a alfabetização; formação sobre letramento para alfabetizadores; contradições entre posicionamentos e práticas; avaliação de projetos bem-sucedidos ou não em EJA, entre outras.

A visualização das múltiplas identidades nesse cenário evidencia a urgência de reflexão e de um maior aprofundamento no trabalho com EJA, de acordo com a realidade que ela apresenta. Construir um currículo condizente com as necessidades das alunas e dos alunos da EJA só pode ocorrer quando os educadores voltarem seu “olhar” e o seu “ouvir” para quem são os reais co-constructores desse processo ensino-aprendizagem.

O compromisso dos educadores consiste em confrontar teorias e práticas, adequar tarefas, coerentemente à proposta de uma alfabetização conscientizadora e emancipatória. Construir um ambiente de letramento, no qual as pessoas tornem-se sujeitos de seus aprendizados, encontrando no espaço escolar, muito mais do que vieram buscar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Alexandre Nascimento. *Construindo contextos: A produção de identidades masculinas na fala-em-interação*. Porto Alegre: UFRGS, dissertação de mestrado, 2004.
- ATKINSON, John; HERITAGE, John. *Structures of action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- BAQUERO, Rute Vivian Angelo; CHAVES, Stelamar Gonzatti. *Formação de educadores de jovens e adultos: Em que tradição se insere? A quais necessidades respondem? Um estudo de mudança curricular*. In: IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano - La Universidad como Objeto de Investigación, 2004. Tucumán, v.1 (CD-ROM)
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BLOM; GUMPERZ, “O significado social na estrutura lingüística alternância de códigos na Noruega”. In: RIBEIRO, Branca Telles. & GARCEZ, Pedro. M. (orgs.), *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 45-84.
- BUCHOLTZ, Mary; *The politics of transcription. conversation*. In *Journal of Pragmatics*. v. 32 p.1439-1465. Texas. University of Texas, 2000.
- BUCHOLTZ, Mary; HALL, Kira. Language and Identity. In. Alessandro Duranti (ed). *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Basil Blackwell, 2003. p.369-394.
- _____. Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. In. *Discourse Studies*. London, Thousand Oaks, CA and New Delhi. Sage Publications, 2005. v.7 (4-5): p. 585-614.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Lingüística*. 10ª ed. reimpr. São Paulo: Scipione, 2003.
- CLARK, Herbert H. *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- COOK- GUMPERZ, Jenny. *A Construção Social da Alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 1991.
- DREW, Paul; HERITAGE, John. Analyzing talk at work: An introduction. In P. Drew; J. Heritage (Orgs.), *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge university Press, 1992, p.3-65.
- DURANTI, Alessandro. *Linguistic antropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- EGBERT, Maria M. *Some interactional achievements of other-initiated repair in multiperson conversation*. In *Journal of Pragmatics*. v. 27 p.611-634. Texas. University of Texas, 1997.
- ERICKSON, Frederick. *Qualitative Methods*. Londres: Macmillan, 1990.

_____. Ethnographic microanalysis of interaction. In: LECOMPTE, Margaret Diane.; MILLROY, W. L. & PREISSE, J. (orgs). *The handbook of qualitative research in education*. New York: Academic Press, 1992.

ERICKSON, Frederick. & SHULTZ, Jeffrey. “O quando” de um contexto – Questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, Branca Telles. & GARCEZ, Pedro M. (orgs.), *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 215-234.

FREIRE, Paulo. & MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

_____. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *A importância do ato de ler*. 45ª ed. São Paulo: Cortez, 2003

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCEZ, Pedro M. Microethnography. In: HORNBERGER, N. H. & CORSON, D. (orgs). *The encyclopedia of language and education*. v. 8, Research methods in language and education London: Kluwer, 1997. p. 187-196.

_____. Formas institucionais de fala-em-interação e conversa cotidiana: elementos para a distinção a partir da atividade de argumentar. Rio de Janeiro: *Palavras*. v. 8, 2002. p. 54-73.

GARCEZ, Pedro M; OSTERMANN, Ana Cristina. Glossário Conciso de Sociolingüística Interacional. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (orgs.), *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 257-264.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOODWIN, Charles. & DURANTI, Alessandro. Rethinking context: An introduction. In: GOODWIN, Charles. & DURANTI, Alessandro. (orgs), *Rethinking context: Languages as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

GOFFMAN, Erving. On Face-Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. In: A. JAWORSKI & N. COUPLAND (orgs.). *The Discourse Reader*. New York: Routledge, 1999. p. 306-320.

_____. Footing. In: RIBEIRO, Branca Telles. & GARCEZ, Pedro M. (orgs.), *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 107-148.

_____. *A representação do eu na vida cotidiana*. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. *Forms of talk*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 1981.

GUMPERZ, John J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles. & GARCEZ, Pedro M. (orgs.), *Sociolinguística Interacional*. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 149-182.

_____. *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, v. 2, 1982.

_____. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, v.1, 1982.

HADDAD, Sérgio. *Estado e Educação de Adultos (1964-1985)*. São Paulo: USP, tese de doutorado, 1991.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). *Identidade e Diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-131.

HYMES, Dell. *Language in culture and society*. New York: Harper & Row, 1964.

_____. *Foundations in sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. - *Tabela de resultados do censo educação*, 2000. Disponível em www.ibge.com.br

JUNG, Neiva M. *Identidades Sociais na Escola: Gênero, Etnicidade, Língua e as Práticas de Letramento em uma Comunidade Rural Multilíngue*. Porto Alegre: UFRGS, tese de doutorado, 2003.

KLEIMAN, Angela B. (org). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. A Construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (org). In: *Linguagem e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.267-302.

_____. Programas de desenvolvimento e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento para a educação de jovens e adultos. São Paulo: Educação e Pesquisa. *Revista da Faculdade de Educação da USP*. v. 27, jul./dec.2001, p. 267-281.

KLEIMAN, Ângela; B. SIGNORINI, Inês. (orgs). *O ensino e a formação do professor - Alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LEANDER, K. M. Silencing in Classroom Interaction: Producing and Relating Social Spaces. *Discourse Processes*, v. 34, n. 2, p. 193-235, 2002.

LEVINSON, Stephen C. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. *Revista Espaço*, 16 (Jul/Dez), Disponível em www.ines.org.br/paginas/revista/htm.

- MASON, Jennifer. *Qualitative researching*. London: Sage, 1996.
- MEHAN, Hugh. The structure of classroom discourse. In: DIJK, Teun van (org), *Handbook of discourse analysis*. London: Academic Press, v.3, 1985. p. 119-131.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades Fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- _____. *Discurso de identidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- MORAIS, Artur Gomes. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ed. Ática, 2003.
- MOLL, Jaqueline. *Alfabetização Possível*. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- _____. *Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- O'CONNOR, Mary Catherine; MICHAELS, S. Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: HICKS, Deborah. (org). *Discourse, learning and schooling*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 63-103.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1987.
- POMERANTZ, Anita; FEHR, B. J. (1997). Conversation Analysis: An Approach to the Study of Social Action as Sense Making Practices. In: DIJK, Teun van (Ed.), *Discourse as Social Interaction*. London: Sage, 1997. v.2. p.64-91.
- SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel A.; JEFFERSON, Gail. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50, 1974. p. 696-735.
- SCHEGLOFF, Emanuel A. Accents of conduct in interaction, overlap, and turn taking. In J. H. turner (org), *Handbook of sociological theory*. New York: Kluwer Academic/ Lenum publishers, 2001, p. 287-321.
- SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Cadernos Pedagógicos EJA I*. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2001.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Projeto CEREJA*. Gravataí: Prefeitura Municipal de Gravataí, 2003.
- SIGNORINI, Inês. (org). *Língua(gem) e Identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.
- SOARES, Magda. *Letramento – Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____. O que é letramento? *Diário do Grande ABC*, Santo André: Diário na Escola, , p. 3, 29 de ago. de 2003a.
- _____. Letramento e Alfabetização: As muitas facetas. In: *26ª Reunião Anual da ANPED*, Poços de Caldas, 2003b.

TANNEN, Deborah; WALLAT, Cynthia. Enquadres Interativos e Esquemas de Conhecimento em Interação: Exemplos de um Exame/Consulta Médica. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro Moraes. (orgs.), *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 183-214.

TEN HAVE, Paul. *Doing Conversation Analysis: A Practical Guide*. London: Sage, 1999.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

ZIMMERMAN, Don H. Identity, Context and Interaction. In: ANTAKI, Charles.; WIDDICOMBE, Sue. (eds). *Identities in talk*. London: Sage, 1998. p. 87-106

ANEXOS

Anexo 1: Consentimento destinado às professoras.....	117
Anexo 2: Consentimento destinado aos alunos.....	118
Anexo 3: Listagem das Tarefas executadas nas aulas observadas.....	119
Anexo 4: Convenções de Transcrição.....	121
Anexo 5: Excerto 1.....	123
Anexo 6: Excerto 2.....	125
Anexo 7: Excerto 3.....	126
Anexo 8: Excerto 4.....	127
Anexo 9: Excerto 5.....	128
Anexo 10: Excerto 6.....	130
Anexo 11: Excerto 7.....	131
Anexo 12: Excerto 8.....	133
Anexo 13: Excerto 9.....	134
Anexo 14: Excerto 10.....	135
Anexo 15: Excerto 11.....	136
Anexo 16: Excerto 12.....	138
Anexo 17: Mapa das aulas com a Etapa II.....	139

ANEXO 1

Gravataí, 25 de outubro de 2004

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A pesquisa que pretendo iniciar na Educação de Jovens e Adultos é sobre a interação entre as pessoas na sala de aula. O objetivo será investigar através destas interações, a construção da identidade nesse ambiente educacional. Esta investigação está programada para acontecer entre novembro de 2004 a setembro de 2005, sendo que as gravações em áudio e vídeo acontecerão em aproximadamente 20 encontros. Além das gravações é possível que seja necessário realizar entrevistas informais com os participantes.

Acredito que esta investigação não acarrete nenhum desconforto aos participantes, uma vez que eles não serão identificados nem nas gravações, nem no texto escrito. As interações que serão registradas são as do cotidiano destas pessoas, portanto sem nenhuma intenção de promoção pessoal ou de má fé. As gravações serão utilizadas somente pela autora do projeto (ou por outros pesquisadores interessados) e a pesquisa será divulgada apenas em publicações ou apresentações acadêmicas.

Estas gravações se fazem necessárias por estarmos trabalhando com a linguagem oral e ser necessário registrar os dados para a posterior análise. É importante salientar que a qualquer momento os participantes poderão abandonar a sua participação deste trabalho de pesquisa. Peço, portanto a devida autorização dos respectivos participantes para as observações e gravações de áudio e vídeo em sala de aula e fora dela. Em caso de dúvida estamos à sua disposição na escola José Linck ou pelo telefone (51) 3331-8294.

Atenciosamente

Cleusa Maria Denz dos Santos

Li a solicitação acima e autorizo as observações e gravações em áudio e vídeo conforme explicado acima.

Assinatura da Pesquisadora: _____

Nome da Professora: _____

Assinatura da Professora: _____

ANEXO 2

Gravataí, 25 de outubro de 2004

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A pesquisa que pretendo iniciar na Educação de Jovens e Adultos é sobre a interação entre as pessoas na sala de aula. O objetivo será investigar através destas interações, a construção da identidade nesse ambiente educacional. Esta investigação está programada para acontecer entre novembro de 2004 a setembro de 2005, sendo que as gravações em áudio e vídeo acontecerão em aproximadamente 20 encontros. Além das gravações é possível que seja necessário realizar entrevistas informais com os participantes.

Acredito que esta investigação não acarrete nenhum desconforto aos participantes, uma vez que eles não serão identificados nem nas gravações, nem no texto escrito. As interações que serão registradas são as do cotidiano destas pessoas, portanto sem nenhuma intenção de promoção pessoal ou de má fé. As gravações serão utilizadas somente pela autora do projeto (ou por outros pesquisadores interessados) e a pesquisa será divulgada apenas em publicações ou apresentações acadêmicas.

Estas gravações se fazem necessárias por estarmos trabalhando com a linguagem oral e ser necessário registrar os dados para a posterior análise. É importante salientar que a qualquer momento os participantes poderão abandonar a sua participação deste trabalho de pesquisa. Peço, portanto a devida autorização dos respectivos participantes para as observações e gravações de áudio e vídeo em sala de aula e fora dela. Em caso de dúvida estamos à sua disposição na escola José Linck ou pelo telefone (51) 3331-8294.

Atenciosamente

Cleusa Maria Denz dos Santos

Ouvi a solicitação acima e autorizo as observações e gravações em áudio e vídeo conforme explicado acima.

Assinatura da pesquisadora: _____

Nome da aluna/do aluno: _____

Assinatura da aluna/do aluno: _____

ANEXO 3

Listagem das tarefas executadas nas aulas observadas

Aula: 12 de novembro de 2004

Pauta:

1. Leitura de uma reportagem do jornal municipal sobre a ida de estudantes para Córdoba num intercâmbio entre escolas;
2. Conversa sobre meios de comunicação (telefone e carta);
3. Conversa sobre viagens para o exterior e para outros lugares mais próximos;
4. Escrita de uma carta para alguém que more em outro local; entrega para Marga;
5. Busca de palavras na reportagem lida com: SS, NH, TR, GR, Ç, RR;
6. Montagem do alfabeto que será distribuído nas mesas (ao todo são três alfabetos).

Aula: 16 de novembro de 2004

Pauta:

1. Devolução das cartas corrigidas aos alunos, para que analisem seus erros; reescrita, caso necessário, e devolução para Marga;
2. Construção, em grupo de uma história que inclua o que aparece em 4 figuras que são distribuídas em cada mesa;
3. Jogo de um bingo de palavras, com cartelas que Marga distribui em cada mesa.

Aula: 18 de novembro de 2004

Pauta:

1. Leitura feita por Marga de uma revista local chamada Almanaque - Iza, de alguns ditos populares, e perguntas a respeito;
2. Distribuição de alguns ditos, um em cada mesa, depois de conversa sobre o que foi entendido sobre eles, a partir dessa compreensão construção de um desenho em uma única folha por grupo;
3. Colagem dos desenhos, em um cartaz colado na parede da sala, à medida que vão terminando;
4. Jogo da memória, confeccionado por Marga na frente do quadro negro.

Aula: 7 de dezembro de 2004

Pauta: Alunos vão para as oficinas de artesanato, ficam na sala só Almira, Amália e Carla.

1. Cópia do livro didático de palavras com: RR, SS, LH, NH, CH, GR, BR, CR, PR, PI, X e escrever no caderno;
2. Leitura de palavras em voz alta.

Aula: 9 de dezembro de 2004

Pauta: Turma de Marga uni-se a da etapa II, na sala dessa outra turma.

1. Explicação sobre avaliação que deve ser realizada pelos alunos das duas Etapas e leitura de um texto sobre “o que é avaliação”;
2. Entrega de uma folha contendo perguntas para que através delas os alunos construam um texto avaliativo;
3. Escrita da avaliação;
4. Avaliação conjunta, com escrita no quadro, de algumas opiniões das duas turmas.

Aula: 16 de dezembro de 2004

Pauta:

As duas turmas estão juntas novamente, mas quem está com eles é Camila a professora da etapa II. Não há uma única tarefa, os participantes simultaneamente fazem:

1. Ensaio de um grupo da etapa II em outro local, da peça de teatro que irão apresentar no último dia de aula;
2. Confeção de brinquedos de madeira (lixando a madeira) que serão doados para as crianças no Natal;
3. Cópias no caderno, de livros didáticos;
4. Exercícios de matemática, continhas que Camila passou;
5. Cópia de palavras com determinadas sílabas sugeridas por Camila.

Os alunos da Etapa I (Clarice, Amália e Ângelo) estão lixando as madeiras; Marcela e Carmem foram embora, e João está copiando palavras do livro didático.

ANEXO 4

Convenções de Transcrição

Estas convenções foram adaptadas dos autores Atkinson e Heritage (1984). Os exemplos foram retirados de minhas transcrições.

A organização dos excertos ocorre de acordo com a ordem dos capítulos de análise não seguindo a ordem dos acontecimentos, necessariamente. A numeração dos excertos segue então essa lógica. Coloco ao lado do número do excerto a data em que ocorreu, seguido da localização do excerto na fita de áudio, dentro de colchetes, sendo os dois primeiros dígitos correspondentes aos minutos, os dois seguintes aos segundos e os dois últimos aos décimos de segundos, ex. [00:15:08] lê-se 15 segundos e 8 décimos de segundos.

As aulas foram transcritas na íntegra pela pesquisadora e as linhas foram numeradas sequencialmente. Os excertos extraídos para efeito de análise seguem a numeração desta transcrição inicial, não iniciando por 01.

[texto]	Colchete	Colchete esquerdo indica o início da sobreposição de vozes. Colchete direito indica o final. Os colchetes precisam estar alinhados. Ex: <i>Marga</i> duas cabeças pen[SANdo?] <i>Marcela</i> [@@@@]
=	Fala colada	Indica que não há espaço entre a fala de um interlocutor e outro. Ex. <i>Clarice</i> u::ma vez: um: jacaré::= <i>Marga</i> =e pode ser real ou totalmente imagiNÁRIO
(1.8)	Pausa	A pausa é medida em segundos ou décimos de segundos. Representa a ausência de fala ou vocalização.
(.)	Micropausa	Equivale a menos de 0.2 décimos de segundos de ausência de fala ou de vocalização.
,	Vírgula	Indica entonação contínua, como ao listar itens. Ex. <i>Marga</i> e ela vai escrevendo, as três dão a idéia e ela escreve
.	Ponto final	Indica entonação descendente e final. Ex. <i>Adélio</i> já deu branco aqui de novo.
?	Ponto de Interrogação	Indica entonação ascendente (não necessariamente uma pergunta). Ex. <i>Margarida</i> do que pode ser feito o pão? quem fez este pão?

- **Hífen** Interrupção abrupta da fala em curso.
Ex. *Carmem* daí- ãh:: eu não sei o que eu vou falar [pra ela]
- : **Dois Pontos** Indica alongamento de vogal ou consoante (sons em geral)
Ex. *Margarida* FAZER HISTO:RINHA né? HISTO:RINHA,
NÃO É FRA:SE É HISTO:RINHA
- >texto< **Sinais de menor** Indica fala mais rápida em relação ao contexto anterior e posterior de
fala. Ex. *Clarice* >só que eu não sei se tá certo< também né?
- <texto> **Sinais de maior** Indica fala mais lenta em relação ao contexto anterior e posterior de fala.
- °texto° **Grau** Indica fala mais baixa em relação ao contexto anterior e posterior da fala.
Ex. *Clarice* °eu uma vez eu comi (uma ovelha)°
- TEXTO Letras maiúsculas** Indicam o volume mais alto em relação ao contexto anterior e posterior.
Ex. *Margarida* COMO AS↑SIM>(difícil nada!)<GENTE! VAMU LÁ!
Marcela históRI:nha?
- texto **Sublinhado** Indica sílaba, palavra ou som acentuado.
- ↑↓ **Setas** Indicam aumento ou diminuição na entonação.
- (texto) **texto entre parênteses** Dúvidas na transcrição
Ex. *Carmem* (eu acho que-)>sabe o que, que é professora?<é porque ela tá aprendendo
- XXX Xis maiúsculos** Indicam sílabas que não foram possíveis de se transcrever
Ex. *Margarida* (ué) não TÁ PARTICIPANDO XXX LÁ?
- ((texto)) **texto entre parênteses duplos** Comentários que não foram possíveis de se transcrever.
Ex. *Margarida* pen:sa aqui. ((Marga senta ao lado de Clarice e Marcela))
- @@@ arroba** Pulsos de risada.
Ex. *Margarida* daí vocês tem que chegar num CONSENSO @@@@=
ANEXO 5

Excerto 1 (parte grifada)

170 *Marga* perguntas?
171 (5.8) ((Som de cachorro latindo.))
172 *Clarice* °eu não tenho° XXX
173 *Marga* nenhuma agora vocês devem estar perguntando né? o que
174 que nós temos a ver com o pessoal que foi lá para a
175 argentina (0.9) né?
176 (0.8)
177 *Marga* (0.2) tem alguém >que queria ir junto<?
178 *Marcela* ãih†
179 *Marga* alguém (.) daqui já (.) fo-já: viajou. [(para um
180 outro]país, >para um outro país<?
181 *Marcela* [não(não
182 *Marcela* viajou)]quando eu vim do paraná eu fiquei (com medo).
@@@
183 *Marga* ãh?
184 *Carmem* eu vim do paraná (tenho medo) diz ela.
185 *Marga* é? (0.4) já foi para o paraná? ((Marga fala com
Marcela.))
186 *Marcela* eu vim de lá(fui junto)(.)fui morar lá e vim para cá.
187 (0.6)
188 *Marga* (oi?)=
189 *Clarice* =°eu viajei lá para santa catarina, minha filha mora lá°
190 *Marga* santa catarina no caso=
191 *Clarice* =°XXX°=
192 *Marcela* =no paraná que eu digo é (lá fora),°pato branco° né?
193 (0.8)
194 *Clarice* °fiquei um mês e meio, né? XXXXX ela ficou doente
195 XXXXXX°(1.0) ((Os filhos de Marcela riem baixinho.))
196 *Clarice* [°XXXXXXXX°]é tão longe
197 *alguém* [°XXXXXXXX°]
198 *Marcela* o meu foi três dias de viagem.
199 *Marga* três dias de viagem.
200 *Marcela* †horrível
201 (1.4)
202 *Marga* quem mais?
203 (2.0)
204 *Marga* não sei
205 (1.2)
206 *Marcela* XXXXXX viu ó a [XXX
207 *Clarice* [sozinha
208 *Marga* sozinha, dona gema também, dona gema
209 *Marcela* viu[XXX
210 *filho* °XX[XXXX°
211 *Marga* É.
212 (0.5)
213 *Carmem* XXXXX
214 *Marcela* °XXXX°
215 *Juliana* °XXXXXXXX°
216 ***Marga*** **A EMA? ((Marga solicita que Ema diga se já viajou
para algum lugar))**
217 ***Ema*** **santa catarina.**
218 ***Marga*** **santa catarina, então o mais viajado de (.) o mais
viajado então(.)acho que é o joão, né? (1.0)conta pra**
219

220 elas aí João [XXXX ((Marga seleciona João pelo
direcionamento do olhar.))

221 *Marcela* [XXXX

222 *Marga* por onde tu andou? ((Marga fala com João.))

223 *Marcela* santa catarina fui para o paraná, do paraná vim pra cá

224 >fui bem pequenininha< gr::(.) [voltei]
((Marcela responde, embora a pergunta fosse para
Jo.))

225 *Marga* [mas foi]pequeninha?

226 *Marcela* fui pequeninha e voltei grandona ((Fazendo gesto com as
mãos de grande e de pequeno.))

227 (2.1)

228 *Marga* fala Jo para eles onde é que tu já foi (1.5) h?
(1.9)

229 está com vergonha Jo. o Jo já esteve na bahia, n?

230 ele é (0.9)de l, n? (.) nasceu l Jo? (.) nasceu l,

231 n? (0.6)- mas veio para cá(0.5)e  depois voltou

232 para(.)para passear, n? (.)voltou um tempo para lá e

233 agora voltou de novo(.) (não ). então é o XX Jo

234 então o mais viajado então é o seu Jo então.

235 (0.6)

236 *Adélio* °°

237 *Marga* o mais viajado então é o Jo, n?

238 *Marga* acredito que todos vocês devem ter visto pelo menos

239 alguma vez (0.4) chegar carta em casa e também já

240 devem ter recebido cartas=

241 *Marcela* =h: eu recebi do afrnio@@@

242 *Marga* quem?

243 *Marcela* do afrânio

ANEXO 6

Excerto 2 (parte grifada)

306 *Marga* não precisa ser uma história grande (.) e pode ser
307 real ou totalmente imaginário
((Clarice pondo a mão na cabeça e emitindo sons, bem
baixinho.))

308 *Marcela* é difícil. @@@
309 (1.0)

310 *Marga* duas cabeças pen[SANdo ?

311 *Marcela* [@@@@ ((ri, abaixando a cabeça)) (é
312 duas que vale por uma @@)

313 *Clarice* °pois por mim eu colocava esse pão, aqui né?°

314 *Marga* POde.

315 *Clarice* XXX(inventava uma história que cresceu o pão)

316 *Marga* inventava uma história com esse pão aí?
317 (0.4)

318 *Marga* o que que aconteceu com esse pão, quem fez este pão,
319 onde este pão está? ele é bom, ele é ruim? enfim
320 quanta coisa tu pode contar desse pão? era uma vez um
321 pão. ((Marga fala com Clarice e Marcela, sentada à
mesa 4 ao lado delas.))

322 *Ema* (seria bom a gente, se nós tivesse o pão). era uma
323 vez um pão.= ((Ema, que está na outra mesa, faz esse
comentário para Gema.))

324 *Gema* =(seria bom se nós tivesse o pão).

325 *Ema* XXX mas não @@

326 *Gema* XXXXX

327 *Ema* pois é, eu estou dizendo era melhor para nós o pão
328 @@=

329 *Marga* =mas TU POde botar o PÃO na tua HISTÓRIA AÍ, não tem
330 problema nenhum, de tu botar o pão aí. (.)eu só disse
331 o que tem que TER na estória, o resto vocês podem
332 colocar o que vocês quiserem. ((Marga fala, da mesa
4, virando a cabeça para Ema que está na mesa 1.))

333 (2.0)

334 *Marga* XXXXX

335 *Clarice* XX é brabo fazer história, história é o que ↑é
336 história(é muito difícil) XXXX
337 XXXX (quando devolver eu vou mostrar)
338 XXXXXXXX

ANEXO 7

Excerto 3 (parte grifada)

- Ema* °(fui, lá tava FRIO.)°
Gema °(é bom lá?)°
Ema que bom nada (mas eu fui igual) XXXXXX
Marga e aí? ((Marga fala enquanto se dirige até a mesa 3.))
Adélio °tô escrevendo°
Marga XXXX
Ema [XXXXXX]
Gema [XXXXXX]
Ema XXXXX(eu voltei de lá oito e meia, nove horas da noite.)
 (1.0) ((A turma permanece em total silêncio; Adélio não escreve, apenas mexe com a caneta e olha algumas vezes para os lados; Marcela mexe no cabelo e olha às vezes para os lados; Clarice e João escrevem em silêncio, de cabeça baixa, cada um na sua mesa))
- 51 *Marga* >tu faz as bolsas<?((Marga vê a bolsa de Marcela, feita artesanalmente, pergunta em pé, entre as mesas 2 e 5, olhando para Marcela, que está na mesa 5.))
- 52 *Marcela* ãh?
- 53 *Marga* tu faz essas bolsas? ((Só há uma bolsa, a de Marcela, Marga deve estar se referindo a esse tipo de bolsa.))
- 54 *Marcela* >°essa aqui foi a minha guria°< ((Marcela mostra a bolsa para Marga.))
- 55 (5.0) ((Marga olha a bolsa de Marcela.))
- 56 *Marga* (qual tua guria?)
- 57 (6.0) ((Marcela mexe na bolsa.))
- 58 *Marcela* °a mais velha°
- 59 *Marga* ah: ((Marga permanece olhando para a bolsa.))
- 60 (5.0)
- 61 *Gema* → isso aqui tu não olhou óh? ((Marga volta seu olhar para Gema.))
- 62 *Marga* óh, é aqui
- 63 *Ema* °XXXXX°
- 64 *Marga* vocês tiveram ensaio? (durante o feriado também?).
 ((Marga fala olhando para Gema e Patrícia, que participa da banda da Escola. Marga faz parte da equipe de apoio dessa banda.))
- 65 *Patrícia* °XXX tivemos ensaio, tivemos apresentação°.

ANEXO 8

Excerto 4 (parte grifada)

- 65 *Marga* ãh?
- 66 *Gema* °XX (tava maravilhoso) XXXX°
- 67 *Ema* XXX
- 68 *Gema* eu aprendi uma coisa XX agora que eu perdi minha mãe
- 69 XXXX problema
- 70 *Marga* **esse fim de semana eu fui ver a minha madrinha que(.)**
- 71 **coitadinha estava mal**
- 72 (4.0)
- 73 *Ema* °sei°
- 74 *Marga* **bem velhinha, mas é aquele tipo de pessoa que a gente**
- 75 **(2.0)sonhava que fosse eterna**
- 76 (3.0)
- 77 *Ema* °é brabo. eu já perdi a minha°
- 78 *Marga* °meus tios, minha tia XXX me botaram na obrigação XXXX
- 79 prima né? XXXXXX° também °isquemia°, deu isquemia, daí
- 80 ficou um lado parado (.) é engraçado ela me chama de
- 81 margarida, meu nome é margarida, né? mas ninguém me
- 82 chama de margarida, ela me chamou de margarida, "é eu tô
- 83 aqui dependendo dos outros". ela chorou::XXX eu disse
- 84 madrinha, tu >cuidou dos outros< toda vida,toda
- 85 vida(.)toda vida agora >os outros têm que cuidar de ti<
- 86 *Ema* é
- 87 *Marga* desde que ela teve isquemia, TU:DO que era mulher que
- 88 chegava no quarto e:la (.) achava que era eu.
- 89 *Ema* óh: vi:u (.) ela está sozinha?
- 90 *Marga* não, ela não anda XXX. por isso me botaram na
- 91 obrigação.
- 92 *Gema* (quantos anos ela tá?)
- 93 *Ema* [XXXX
- 94 *Marga* [XX fez nesse final de semana, (aí eu fui dormir nos
- 95 meus tios).
- 96 *Ema* XXXXX
- 97 *Gema* XXX não adianta nada.
- 98 *Marga* é não adianta, mas ((Marga sai devagar.))
- 99 (2.0)
- 100 *Gema* → aqui óh ((Gema chama Marga, que está saindo da mesa 1,
- e mostra sua carta corrigida.))
- 101 *Marga* ah: aquele ali XXX ((Marga retorna à mesa 1 para
- auxiliar Gema na tarefa.))
- 102 *Gema* é
- 103 *Ema* °XXX°
- 104 *Gema* °XXXX°
- 105 *Marga* essa é tua caneta ((Marga falando com Gema.)) deixa eu
- pegar a minha aqui ((Marga olha para Ema e Gema, e sai
- em direção a sua mesa para pegar sua caneta.))
- 106 *Ema* °XXX°

ANEXO 9

Excerto 5 (parte grifada)

- 14 *Juliana* °mas foi ela que perguntou°=
 15 *Marga* =né? então tu não diz, quando ela perguntar tu diz.
 16 não sei↑.
 17 *Marcela* mas daí ela mente [@@ porque eu sei que ela sabe
 18 *Marga* [pois é, mas não pode. tu não vai
 19 aprender, se fica (.)porque daí tu só COPIOU↑ (.)tu só
 20 copia, né marcela? se tu faz o que ela te diz tu só copia↑
 21 *Marcela* ãhãh: ((Chega Suzana, que estava no pátio da escola, e
 senta-se ao lado de Marcela e Juliana. Marga sai
 lentamente em direção à mesa 3 e Marcela pergunta para
 Suzana sobre o filho, Juliana sai e Marcela conversa
 baixinho com Suzana - falas inaudíveis, depois esta sai
 também deixando Marcela sozinha à mesa 5.))
 22 *Adélio* °aqui tá um problema° ((Adélio fala, enquanto Marga caminha
 em direção a sua mesa.))
 23 *Marga* ãh:?? ((Marga fala em pé, ao lado da mesa 3.))
 24 *Adélio* já deu branco aqui de novo.
 25 *Marga* por que um branco? ((Ela senta-se ao seu lado, junto à mesa
 3.))
 26 *Adélio* °porque deu°. aqui é dinheiro, dinheiro. ((Dinheiro é
 uma palavra que ele tenta escrever.))
 27 *Marga* aqui é vo(.)u vou: ((Marga corrige a palavra que ele
 escreveu, enquanto ele a acompanha com o olhar.))
 28 *Adélio* °voU°
 29 *Marga* (contigo é uma palavra só) assim óh.
 30 *Adélio* [XXX (de novo)
 31 *Marga* [aqui tem um parágrafo. XXXXXXXX ((Maria abre a porta,
 interrompendo Adélio e Marga; todos olham para ela.))
 32 *Maria* (Itatiaia não está né?).((Maria fala da porta da sala,
 referindo-se a alunas e alunos que vêm desse bairro.))
 33 *Marga* ãh:?
 34 *Maria* >ITAtiaia já tá aí né?<
 35 *Marga* tá. ((Maria fecha a porta da sala e sai.))
 36 (2.0)
 37 *Marga* °veio muito pouca gente lá do Itatiaia?° ((Marga falando
 com Adélio.))
 38 *Adélio* °veio só três, eu, ele ((Referindo-se a João.)) e ela
 39 ali ((Referindo-se a Clarice.)), mas vem o outro
 40 pessoal lá de cima, veio mais gente.°
 (...) ((08 linhas omitidas, nas quais Adélio e Marga falam sobre
 o transporte do bairro Itatiaia.))
 49 *Paula* ((Paula abre a porta.)) oi: Marga:: tudo bem?
 50 *Marga* °oi°. ((Todos permanecem em silêncio. Paula sai e fecha a
 porta.))
 51 *Clarice* professo:↑ra ((Marga está na mesa 3, quando Clarice a
 chama.))
 52 *Marga* oi?
 53 *Clarice* essa aqui, a senhora botou aqui é toda errada, ou isso

- 54 aqui tá tudo errado? ((Aponta para a correção feita por Marga na sua carta.))
- 55 *Marga* não é:: EU BOTEI ALI EM CIMA SÓ PRA TI VER COMO É QUE
- 56 É, PORQUE TU TINHA TROCADO, O ÉLE ALI NÉ? pelo érre.
 ((Marga responde a partir da mesa 3, olhando para Clarice, que está na mesa 4.))
- 57 *Clarice* tá.
 (85.0) ((Marga levanta e dirige-se até sua mesa, fica mexendo no seu material pedagógico, enquanto os demais participantes permanecem em silêncio.))
- 58 *Gema* a data tem que botar a de hoje?
- 59 *Marga* pode botar (a data daquele dia).
- 60 *Emá* (a data de hoje eu já botei)

ANEXO 10

Excerto 6 (parte grifada)

- 40 *Marga* a secretária de-da educação maria josé da silva (0.8)
 41 esteve no aeroporto salgado filho levando a mensagem de
 42 boa viagem, aos jovens estudantes e às três professoras
 43 (1.0) no início da semana os alunos visitaram o prefeito
 44 pela prefeitura com autorização da câmara (0.9) o
 45 projeto intercâmbio de cartas é coordenado pela
 46 secretaria municipal de educação (0.6) desde o início do
 47 ano (0.7) e consiste na correspondência através de
 48 cartas entre estudantes Itapageienses (0.9) e argentinos
 49 (0.3) das escolas dante alighieri e madre escolapias
 50 (1.2). na BAGAGem os estudantes levaram um quiti
 51 composto por um folder (0.2) com roteiro turístico do
 52 município para os colegas argentinos.
 53 (2.0) ((Som apenas da rua))
 54 ***Marga* os alunos viajaram acompanhados das professoras (0.6)**
 55 **ana souza e nadia da cruz (0.6) e da coordenadora joana**
 56 **(0.5)joana almeida**
 57 **(4.0)**
 58 **Paulo → °manhê:: posso brincar° ((Paulo fala baixinho com**
Marga.))
 59 ***Marga* °(só aqui embaixo) XXX tá° ((Marga responde para Paulo e**
 60 **continua a leitura do texto.))(.) bem embaixo tem um**
 61 **quadrinho que diz ainda assim (volte para o planeta)**
 62 **comentário, então para vocês, o que que vocês entenderam**
 63 **assim? ler-escutando o que eu li na reportagem (.) o que**
 64 **que deu para entender?**
 65 **(1.7)**
 66 *Ema* (o que que) deu pra entender é que eles::(.)(ãhm::
 67 fizeram entre eles um:) u:ma: união tipo (1.4) e:: foram
 68 pra ↑lá para(.) para falar
 69 novas línguas, conhecer os lugares e: (2.0) levaram uma
 70 coisa daqui (0.4) pra lá e > e trazer uma coisas de lá
 71 pra cá<.
 72 (2.1)
 73 *Marga* (°certo.°)
 74 (1.2)
 75 *Marga* que mais que deu pra pesCAR assim ouvindo a reportAGEM?

ANEXO 11

Excerto 7 (parte grifada)

- 172 *Marga* as duas ((vai se dirigindo para a mesa 3)) mas uma só escreve. tá participando João? ((Marga dirige seu olhar para João.))
- 173 *João* °to copiando°=
- 174 *Adélio* =o João não dá PALPITE. tem três, três. não sei o que tá faltando aqui. ((Adélio referindo-se as três figuras que consegue colocar em sua história.))
- 175 *Marga* tá mas não te preocupa com o que ta faltando (deu pra entender) ah X te preocupa assim oh, que a história tenha começo, meio e final. lembra, né? a gente já falou sobre a história tem que ter começo, meio e fim.
- 176
- 177
- 178 *João* °XXX°
- 179 *Marga* °XXXX° ((vai saindo em direção a mesa 1)) e aí? ((falando com Gema e Ema))
- 180 era uma vez o quê?
- 181 *Ema* o: jacaré comeu o °peixe° @@
- 182 *Gema* °XXX°
- 183 *Ema* °ficou estranho° @@
- 184 *Marga* °XXXXXXXX°
- 185 *Gema* °XXX°
- 186 *Ema* °XXXX°
- 187 *Marga* °aí vocês têm os personagens. tem que criar o que aconteceu°
- 188
- 189 *Ema* tem que aparecer o jacaré, o (pato), e a LARANJA?
- 190 *Marga* a laranja: e o que mais? são quatro coisas?
- 191 *Ema* é brabo. jacaré não tem graça. >o jacaré comendo uma laranja<
- 192
- 193 *Marga* e o coelho?
- 194 *Ema* coelho come:: u:ma, u:ma:: uma cenoura
- 195 *Marga* é.
- 196 *Ema* mas e o jacaré XXXXX
- 197 *Gema* XXXX
- 198 *Marga* só que a história não tem OBRIGAÇÃO de ser VERDADEIRA
- 199 @@@
- 200 *Ema* o jacaré foi ao (parque) comendo uma laranja @@@@
- 201 *Marga* ESSA semana apareceu um jacaré, em algum lugar né? em pelotas não foi? ((Marga dirigindo-se à mesa 1.)) acho que foi né?
- 202
- 203
- 204 *Ema* foi. e daí XXXX (tem: tem (.) que ser diferente) ((Omissão de quatro linhas inaudíveis.))
- 205 *Adélio* está difícil, é brabo. °porque a gente está
- 206 acostumado @@ a fazer história XXXX° ((Adélio olha para Marga.))
- 207 *Marga* ah? XXXX
- 208 *Adélio* °XXXX (não tem condições de ter esses quatro) XXXXX°
- 209 *Marga* [XXXXX] ((Marga falando com Adélio enquanto caminha em direção à mesa 4.))
- 210 *Clarice* [XXXXX] ((Clarice falando com Marcela enquanto Marga se aproxima da mesa 4.))
- 211 *Marga* MAIS É HISTO:RINHA né? HISTO:RINHA, NÃO É FRA:SE, É

212 HISTO:RINHA
213 *Clarice* histoRI:nha? historinha eu não SEI:: escrever. ((Falou segurando o lápis na boca.))
214 *Marga* pen:sa aqui. ((Marga senta ao lado de Clarice e Marcela.))
215 vamos pensar JUNTO, uma HISTÓRIA o que que pode ter
216 aconteCIDo aqui? com a oVE:lha, com a pom:ba. o que
217 POde(o que pode ter acontecido com o pão?) conta
218 alguma coisa que tenha aconteCIDo e os personagens
219 aparecem.
220 *Ema* u::ma vez: um: jacaré:: ((Ema fala alto de sua mesa, mas ninguém lhe dá atenção.))
221 (4.0)
222 *Marcela* e continua
223 *Marga* não precisa ser uma história grande (.) e pode ser
224 real ou totalmente imaginÁRIO ((Clarice pondo a mão na cabeça e emitindo sons, bem baixinho.))
225 *Marcela* é difícil. @@@
226 (1.0)
227 *Marga* duas cabeças pen[SANdo ?
228 *Marcela* [@@@@ ((ri,abaixando a cabeça)) (é
229 duas que vale por uma @@)
230 *Clarice* °pois por mim eu colocava esse pão, aqui né?°
231 *Marga* POde.
232 *Marcela* é difícil. @@@
233 (1.0)

ANEXO 12

Excerto 8

- 113 *Ema* é pra fazer o desenho marga?
- 114 *Marga* oi?
- 115 *Ema* é pra fazer um desenho?
- 116 *Marga* não: é para escrever uma historinha.
- 117 *Ema* sobre a laranja? XX (o que tu quer que faça)?
- 118 *Marga* uma historinha
- 119 *Ema* tá. sobre a laranja:?
- 120 *Marga* uma historinha, que apareçam, quero as quatro coisas que
- 121 vocês receberam aí↑ tem que aparecer na história de vocês
- 122 *Cleusa* °posso deixar um pouquinho aqui?° ((Cleusa fala com Ema e Gema sobre colocar o gravador perto da mesa 1.))
- 123 *Marga* pode. eu disse pode, @ antes delas dizerem né? @ mas
- 124 acredito que pode, né?
- 125 *Ema* PODE[@@@
- 126 *Gema* [PODE @@
- 127 *Ema* [XXX]
- 128 *Gema* [XXX]
- 129 *Marga* [XXX]
- 130 *Cleusa* XXX° é que vocês estão tímidas, não precisa ficar
- 131 tímida, ninguém vai ver isso aqui, só eu, ou vocês, se
- 132 vocês quiserem.° ((Cleusa fala em pé ao lado da mesa 1 olhando para Gema e Ema.))
- 133 *Marcela* °eu não tô tímida, eu tô triste° ((Marcela fala para Cleusa.))
- 134 *Cleusa* porque tu tá triste?
- 135 *Marcela* °eu não consigo fazer uma coisa que eu queria fazer°
- 136 *Cleusa* o que tu queria fazer?
- 137 *Marcela* °é fazer o meu nome<°=
- 138 *Marga* =insiste, ah mas persiste, escreve. tem que
- 139 insistir(.) (nem sempre da primeira vez a gente
- 140 consegue.)(Marga fala com Marcela, em pé ao lado da mesa de Gema e Ema, enquanto Cleusa retorna para a mesa 5. Marcela não responde.))
- 141 *Ema* tu qué o quê: tu qué que a gente faça:=(Ema na mesa 2 fala com Marga que está entre a mesa 1 e 2, voltada com o corpo e rosto Marcela que está na mesa 2.))
- 142 *Marga* =isso, eu quero que vocês criem uma historinha, que nem
- 143 XXX, do jeito de vocês, XXXX de vocês °XXXXX° tá. eu
- 144 dei duas folhas para vocês XXX se quiserem usar, passar
- 145 a limpo, mas uma das duas escreve, mas as duas dão
- 146 idé↑ia ((Marga fala virando-se de frente para Ema e de costas para Marcela.))
- 147
- 148 *Ema* ah tá.
- 143 *Marga* (.) aqui também né? ((se dirigindo para a mesa 3)) um só
- 144 escreve, mas os dois dão idéia e tem que aparecer as
- 145 quatro coisas na história de vocês.
- 146 *Adélio* °as quatro?°
- 147 *Marga* °isso.° ((indo para a mesa 4)) vamos clarice?

ANEXO 13

Excerto 9

64 *Marga* PRONTO JOÃO? ((Marga dirigindo-se a mesa 3.))
65 (17.0) ((João levanta a cabeça, olha para Marga, esboça um sorriso, mas não responde.))

66 *Marga* pronto adélio?
67 *Adélio* °tá aí XX°

68 *Marga* °(eu quero que vocês façam o seguinte agora)° joão senta
69 junto com o adélio

70 *Adélio* °(ele botou a mesa separada) XX @@@
71 *Marga* [°@@°]
72 *Adélio* [°@@°]
73 *João* [°@° ((João não está sentado à mesa redonda, mas em uma mesa pequena, que colocou ao lado da mesa redonda grande, em que está Adélio.))

74 *Marga* (ele botou uma mesa separada, mas agora) vocês vão fazer
75 um trabalho junto. vocês vão fazer na folha uma HISTORINHA
76 que esses personagens pareçam na história de vocês (.)
77 vocês vão fazer junto.((Marga entrega algumas figuras desenhadas em pequenos papéis.))

76 (18.0)

77 *Marga* terminaram aí? ((fala na mesa 1))
78 *Ema* (eu parei de fazer)
79 *Gema* é para fazer isso aqui?
80 *Marga* é para as duas viu? XXX[essas coisas aqui óh
81 *Ema* XX[X
82 *Marga* °é essas coisas aqui tem que aparecer na historinha, tem
83 que ter o nomezinho, XXX°

ANEXO 14

Excerto 10

166 *Clarice* uma historinha? XX
 167 *Marga* isso. (.) VAMOS VER O QUE É QUE SAI?
 168 *Clarice* inventar?
 169 *Marcela* °escrever (com tudo isso aqui)°
 170 *Marga* é.
 171 *Clarice* (nós duas aqui?)
 172 ***Marga*** as duas ((*Marga* que estava na mesa 2 se dirige para a mesa 1 e explica que devem escrever a história as duas juntas.))
 173 mas uma só escreve. (.) tá participando João? ((*Marga* dirige seu olhar para João.))
 174 *João* °tô copiando°=
 175 *Adélio* = o João não dá PALPITE. tem três, três. não sei o que tá faltando aqui. ((*Adélio* referindo-se às três figuras que não consegue colocar em sua história.))
 177 ***Marga*** tá. mas não te preocupa com o que tá faltando (deu pra entender) ah X te preocupa assim óh, que a história
 178 tenha começo, meio e final. lembra, né? a gente já falou
 179 sobre a história tem que ter começo, meio e fim.
 180
 181 *João* °XXX°
 182 *Marga* °XXXX° ((vai saindo em direção a mesa 1)) e aí? ((falando com Gema e Ema)) era uma vez o quê?
 183
 184 *Ema* o: jácaré comeu o °peixe° @@
 185 *Gema* °XXX°
 186 *Ema* °ficou estranho° @@

ANEXO 15

Excerto 11

1 Marga ((Marga indo para a mesa 4))como é que está a história aí?
2 Carmem professora o XXXXXXXX ((Pergunta sobre a ortografia de alguma palavra.))
3 Marga e XXXXX
4 Clarice eu tô tentando
5 Marga XXXXX
6 Carmem XXXX
7 **Marcela** a gente diz mas ela não bota o que a gente diz não dá
8 **Marga** eu vou ficar com esse aqui, diz que eu devolvo (.)
9 amanhã para ela, tá. ((Falando com Patrícia que entra e entrega alguns livros para Marga.))
10 (14.0)
11 **Marga** a tua idéia é importante ali.= ((Marga volta para mesa
12 4, porque vê que Carmem estava fazendo outras coisas no caderno.))
13 **Carmem** =XXX a gente fala ela faz outra, >então não adianta<
14 XXXXX
15 **Marcela** é e [ela pensa outra], a gente quer ajudar:
((Referindo-se à colega Clarice.))
16 **Carmem** [e ela pensa outra]
((Clarice olha para Marcela e depois para Carmem, mas não fala nada.))
17 **Marga** daí vocês tem que chegar num CONSENSO @@@@=
18 **Marcela** =[@@@@
19 **Carmem** @@=
20 **Clarice** =@ vocês olhem aí e vão fazendo a parte de vocês:
21 né? eu vou ten:tando aqui::
22 **Carmem** ÓH VIU? ((Fala olhando para Marga.))
23 **Marga** não [mas é
24 **Marcela** [mas ela não escreve XXXXXX
25 **Carmem** [óh professora dá para entender XXXX
26 **Clarice** [XXXXX
27 **Marga** [é pra dar a idéia e fazer isto. é pra um só escrever
28 **Clarice** um só? °e este papel?° ((Clarice aponta para as folhas de ofício na frente da Marcela.))
29 **Marga** pra quem quiser escrever, é mas as três dão idéia.
((Marga vai para a mesa 3.))
30 **Carmem** AGORA ela entendeu ((Carmem ri, olhando para Margarida e para Cleusa, baixando a cabeça sobre a mesa.))
31 **Clarice** eu achei que cada um fazia o seu
32 **Marcela** eu tava (um tempão) ten:tando dizer, >mas não consigo<
33 né?
34 **Carmem** eu falo @@
35 **Clarice** minha cabeça não dá pra pensar duas coisas, eu penso pra
36 mim assim óh ((Mostra com o lápis simulando estar escrevendo.))
37 pensar tudo junto complica mais né? a minha cabeça.
38 **Carmem** @@@((Ri abaixando a cabeça na mesa.))

39 *Marcela* eu penso tu escreve, tu pensa e escreve, ela pensa tu
40 escreve. ((Marcela falando com Clarice.))
41 *Clarice* daí se tu pensa e não dá certo? e eu escrevo errado?
42 *Marga* mas NÃO FAZ MAL clarice. NÃO FAZ mal não tem que
43 escrever certo aí. O importante É ESCREVER
((Marga responde da mesa 3.))
44 *Carmem* [XXXXXXXXXXXXX
45 *Clarice* [XXX (tem que) escrever certo, escrever errado, depois
46 XXXXX=
47 *Marcela* =XXXXXXXXXXXXX
48 *Clarice* eu dou idéia pra vocês, mais ou menos e vocês escrevem
49 então.
50 *Carmem* °XXXX°
51 *Marcela* °XXXXX°
52 *Clarice* XXXX sei lá, né? XXXXXX
53 *Marcela* XXXXX @@
54 *Clarice* tu olha ali e vê, né? vocês podem escrever na folha de vocês
55 *Camem* [°XXXX°
56 *Marcela* [°XXX°
57 *Clarice* entendi XXX, entendi que cada um é para fazer a sua parte
58 de, né?
59 *Carmem* cada um tinha que ajudar a escrever XXX

ANEXO 16

Excerto 12

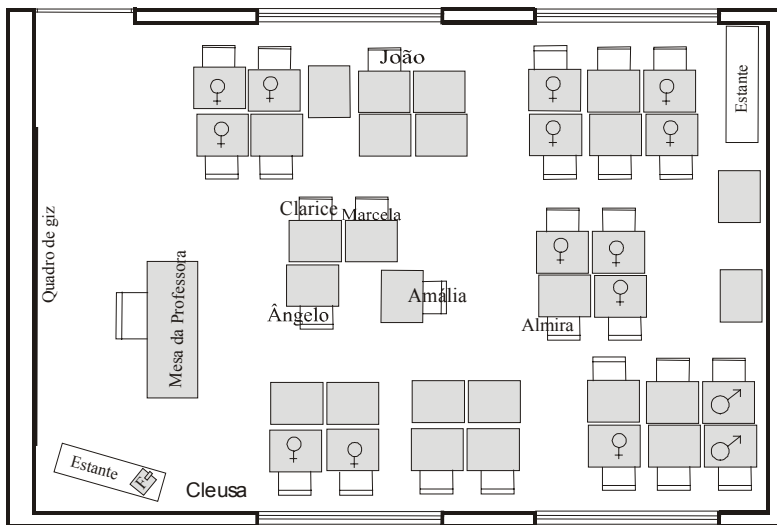
((Gravei 19 segundos - tempo em que os participantes permanecem em silêncio escrevendo de cabeça baixa. Parei a gravação para arrumar o vídeo. A sala fica em silêncio e Marga retorna depois de 14 minutos. Ao chegar vê Juliana ditando as letras para Marcela, foi então até a mesa de Marcela e lê sua atividade. Guarda a folha com a atividade enquanto fala, em pé, com Marcela e Juliana, que estão sentadas na mesa 2.))

- 1 **Marga** então não ↑faz, mas não adianta tu fazer pela mão dela
 2 @@ (.) porque daí @@ (.) é daí, fica uma coisa errada @@
 3 é que não tem sentido tu fazer-tu não tá fazendo
 pra ↑mim=
 4 **Marcela** = mas eu não consigo a↓char
 5 **Marga** mas tu não tá fazendo pra mim (.) tu tá fazendo é pra
 6 ↑ti:: ((barulho de mesa sendo arrastada))
 7 **Marcela** eu sei, mas eu não sei fa↓zer
 8 **Marga** daí não vale a pena, aí não tem sentido ela te ditar as
 9 letras @@ (.) que daí tu faz pra mim, aí fica tudo
 10 certinho pra mim,mas o que que adianta? aí tu não
 11 aprendeu NA↑DA (.) não é?
 12 ((Marga fala olhando para Juliana)) tu não tem que ficar
 13 chamando a mãe de burra, tu não tem que dizer para ela o
 14 que ela sabe, tu não tem que dizer o que ela não sabe,
 15 tu não tem que dizer que tá errado. é assim mes↑mo, ela
 16 tá aprendendo, el-ela tem que apren↑der.
 17 **Juliana** °mas foi ela que perguntou°=
 18 **Marga** =né? então tu não diz, quando ela perguntar tu diz. não
 19 ↑sei.
 20 **Marcela** mas daí ela mente [@@ porque ela sabe
 21 **Marga** [pois é, mas não pode. tu não vai
 22 aprender, se fica (.) porque daí tu só CO↑PIOU (.)tu só
 23 copia, né marcela? se tu faz o que ela te diz tu só
 24 co↑pia
 25 **Marcela** ãhãh: ((Chega Suzana, que estava no pátio da escola, e
 senta-se ao lado de Marcela e Juliana. Marga saiu
 lentamente em direção a mesa 3 e o assunto se encerra
 desta forma.))

ANEXO 17

Mapa das salas de aula com a Etapa II

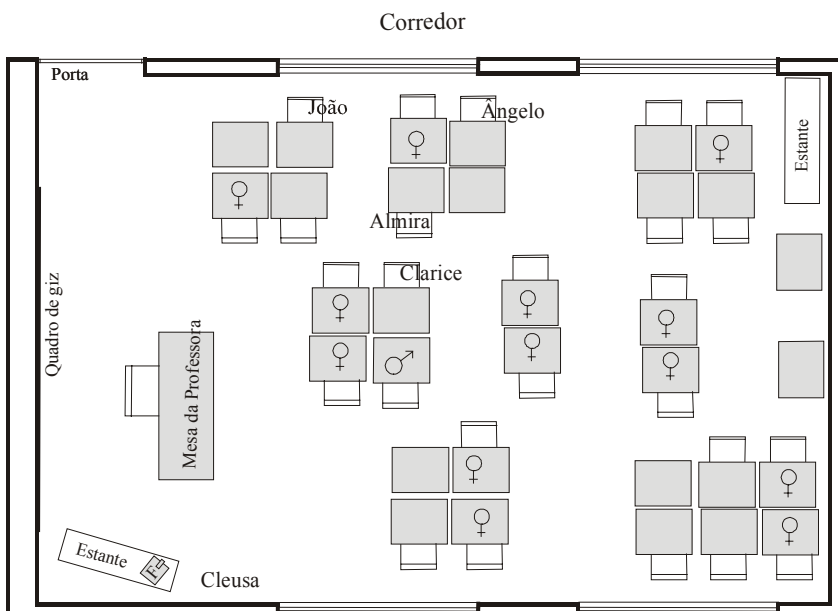
Dia 9-12-2004



Legenda:

A: Armário
F: Filmadora
P: Pesquisadora

Dia: 16-12-2004



Legenda:

F: Filmadora