

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

Lívia Fagundes Neves

**INTERAÇÕES EM SALA DE AULA DE EJA: ANÁLISE DE ENQUADRES E
FOOTINGS**

**Juiz de Fora
2012**

Lívia Fagundes Neves

INTERAÇÕES EM SALA DE AULA DE EJA: ANÁLISE DE ENQUADRES E FOOTINGS

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística.

PROF.^a DR.^a DENISE BARROS WEISS
Orientadora

Juiz de Fora
2012

Lívia Fagundes Neves

INTERAÇÕES EM SALA DE AULA DE EJA: ANÁLISE DE ENQUADRES E FOOTINGS

Dissertação de mestrado submetida à Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística, aprovada pela seguinte banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Denise Barros Weiss – UFJF
Orientadora – Presidente da Banca

Prof.^a Dr.^a Marta Cristina da Silva – UFJF
Membro interno

Prof.^a Dr.^a Telma Cristina de Almeida Silva Pereira – UFF
Membro externo

Prof.^a Dr.^a Amitza Torres Vieira – UFJF
Suplente interno

Prof.^a Dr.^a Nilza Barrozo Dias – UFF
Suplente externo

Dedico este trabalho à minha família, em especial à minha mãe, que sempre foi a maior incentivadora da minha formação acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, pois para Ele todos os sonhos são possíveis.

Agradeço aos componentes da banca examinadora Prof.^a Dr.^a Amitza Torres Vieira, Prof.^a Dr.^a Telma Cristina de Almeida Silva Pereira, Prof.^a Dr.^a Marta Cristina da Silva e Prof.^a Dr.^a Nilza Barrozo Dias por aceitarem o convite.

Meu agradecimento especial destina-se à Prof.^a Dr.^a Denise Barros Weiss, orientadora, amiga e pessoa exemplar. Trabalhar com a Prof.^a Denise foi realmente um grande aprendizado. Não há como descrever seu empenho, dedicação e seriedade, qualidades ainda indissociáveis de sua alegria e de seu senso de humor. Muito obrigada, Prof.^a Denise, pelos encontros reconfortantes e produtivos. Todo esse trabalho e crescimento acadêmico devo principalmente a você.

Agradeço a minha mãe, que sempre acreditou no meu potencial; ao meu pai, sempre companheiro e prestativo; a minhas irmãs Lud e Laura, sempre dispostas a ajudar em todas as situações.

Agradeço aos amigos de todas as horas e, principalmente, aos amigos do CAEd: Carol, Lu e Brooke, que me ajudaram na formatação do trabalho e que muito me incentivaram.

Quanto ao trabalho na Educação de Jovens e Adultos, há muito o que aperfeiçoar.

Muitas conquistas teremos. Dificuldades também. Essas são ocorrências normais em um processo de mudança e se transformarão em oportunidades de reconstrução para todos aqueles que acreditam que é possível transformar uma realidade em outra ainda melhor.

SE/JF (2010)

RESUMO

Esta dissertação apresenta um trabalho de pesquisa de cunho interacional e educacional. O objetivo foi verificar, em um contexto de sala de aula de Educação de Jovens e Adultos (EJA), os alinhamentos dos sujeitos e os delineamentos da interação. Dito de outro modo, o intuito foi analisar os momentos em que o enquadre institucional estava em destaque e os instantes em que ele se deslocava, dando lugar a um enquadramento pessoal. Em paralelo, buscou-se descrever quando os footings dos participantes se mantinham ou se mesclavam. Acreditava-se que, desvendando a dinâmica de interação daquele grupo, poderiam ser entendidos os anseios dos participantes e, dessa forma, seria possível vislumbrar estratégias de melhoria no ensino de EJA.

A escolha pela modalidade decorreu da experiência de trabalho da pesquisadora e da necessidade de compreensão de uma realidade específica de aprendizagem.

A metodologia de pesquisa adotada para cumprir esse objetivo foi o estudo de caso de natureza qualitativa. Foram realizadas gravações em vídeo das aulas de Língua Portuguesa da fase V (correspondente a 5ª série do Ensino Fundamental) de uma instituição Municipal de Juiz de Fora (MG). As aulas gravadas foram transcritas e, dessa forma, analisadas as transcrições e a filmagem.

As bases teóricas que subsidiaram essa análise foram a Sociolinguística Interacional e a Análise da Conversação. Os conceitos utilizados do campo da Sociolinguística Interacional foram os de enquadre interacional e os de footing; já a contribuição da outra vertente refere-se aos estudos de turno de fala e de tópico conversacional.

A expectativa durante a pesquisa era encontrar, nessa turma, sujeitos desinteressados que não fossem estimulados o bastante para manterem o enquadre institucional e, assim, esperava-se que a escolha por tópicos mais informais fizesse emergir, a todo o momento, o enquadre pessoal, o qual estaria sempre se sobrepondo ao institucional. Da mesma maneira, pensava-se que os footings dos participantes fossem mais dinâmicos. Mas a análise dos dados revelou que esse grupo de alunos estava mais interessado em garantir o sucesso do evento aula e contribuía para a manutenção do enquadre institucional. Eles também se mantinham nos seus alinhamentos (aluno e professor) a maior parte do tempo. O outro enquadramento também foi observado, bem como mudanças de footings, mas em menor escala. Esses casos foram também demonstrados nessa pesquisa.

Ao contrário do esperado, esses estudantes de EJA estavam dispostos a estudar e a participar de uma interação institucional. Tal constatação é satisfatória no sentido de que se pode considerar que a modalidade tem grande probabilidade de ser bem sucedida e de garantir a milhares de jovens e adultos, que não estudaram enquanto crianças, a oportunidade de acesso e permanência no meio acadêmico.

Palavras-Chave: Interação, footing, enquadre, sala de aula, Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This dissertation presents a research and educational interaction imprint. The objective was to verify, in the context of the classroom for Youth and Adults (EJA), the alignments of the subjects and designs of the interaction. In other words, the aim was to analyze the interaction frame in which the institution was highlighted and the moment when there is a shift, resulting in a more personal framing. In parallel, we attempted to describe when the footings of the participants were maintained and when they mingled.

The choice for the EJA modality was due to the work experience of the researcher and the need for understanding this specific learning reality. It was believed that by unraveling the dynamics of interaction of the group, one could understand the desires of the participants, and thus possibly envision strategies to improve teaching in adult education.

The research methodology adopted to achieve this goal was a case study of qualitative nature. Video recordings were made of Portuguese Language classes in Phase V (corresponding to the 5th grade of elementary school) of a university hall of Juiz de Fora (MG). The recorded lectures were transcribed, and transcripts and footage were analyzed.

The theoretical foundations that supported this analysis were Interactional Sociolinguistics and Conversation Analysis. The concepts used in the field of interactional sociolinguistics were the interactional frame and the footing, whereas the contribution of the other part refers to studies of speech fragments and conversational topics.

The expectation during the research was to find, for this class, unmotivated subjects who lacked enough encouragement to keep the institutional frame. Thus, it was expected that the choice for more informal topics would lead, at all times, to an overlap of personal frame over an institutional one. Likewise, it was thought that the footings of the participants to be more dynamic. But analysis of the data revealed that this group of students was more interested in ensuring the success of the event class and contributed to the maintenance of a institutional frame. They also remained in their alignments (student and teacher) most of the time. The other framework was also observed, as well as changes in footings, but on a smaller scale. These cases were also demonstrated in this study.

Contrary to expectations, these EJA students were willing to study and participate in an institutional interaction. This finding is satisfactory in the sense that it is probable that the

sport is likely to be successful and ensure thousands of young people and adults who have not studied as children, the opportunity to access and stay in the academic medium.

Keywords: Interaction, footing, frame, classroom, Youth and Adults.

Lista de abreviaturas e siglas

Abreviatura	Representa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
AC	Análise da Conversação
SE	Secretaria de Educação

Lista de quadros

Quadros		
Quadro 1	Convenções de transcrição	58
Quadro 2	Recorte das entrevistas realizadas	63-64

Lista de figuras

Figuras		
Figura 1	Esquema representativo do trabalho na EJA a partir de eixos estruturadores.	44
Figura 2	Ilustração exemplificando a configuração do enquadre institucional.	62
Figura 3	Ilustração exemplificando a configuração do enquadre pessoal	62

Lista de anexos

Anexos	
Anexo 1	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Anexo 2	Transcrições das entrevistas
Anexo 3	Transcrição aula um
Anexo 4	Transcrição aula dois

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	4
1.1. ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO.....	4
1.1.1. <i>Tópico discursivo</i>	6
1.1.2. <i>Turno Conversacional</i>	8
1.2 - SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL.....	8
1.2.1 – <i>Footing</i>	10
1.2.1.1 Um exemplo de footing: a narração	16
1.1.2 - <i>Enquadres Interativos</i>	17
1.3. RELAÇÃO ENTRE FOOTINGS E ENQUADRES.....	23
2. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	25
2.1 PANORAMA HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL.....	27
2.2. OS ALUNOS DA EJA	31
2.2.1. <i>Adolescentes na EJA</i>	33
2.2.2. <i>Adultos e idosos na EJA</i>	35
2.3. OS PROFESSORES DA EJA	35
2.4. TRATAMENTO DA MODALIDADE EJA NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA.....	39
3. METODOLOGIA.....	45
3.1. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PESQUISA QUALITATIVA E DO ESTUDO DE CASO EM CIÊNCIAS SOCIAIS	45
3.2. DADOS DA PESQUISA	47
3.3. A GRAVAÇÃO EM VÍDEO	50
3.4. IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	51
3.5. IDENTIFICAÇÃO DAS AULAS ANALISADAS	57
3.5.1. <i>Aula 1</i>	57
3.5.2. <i>Aula 2</i>	58
3.6. TRATAMENTOS DOS DADOS	58
4. ANÁLISE DOS DADOS	61
4.1. AULA 1	66
4.1.1. <i>Mudanças e disputas de tópico e turno dentro do mesmo enquadre</i>	67
4.1.2. <i>Alternâncias de tópicos com mudanças de enquadre na aula 1</i>	76
4.2. AULA 2	79
4.2.1. <i>Mudanças e disputas de tópico e turno dentro do mesmo enquadre</i>	79
4.2.2. <i>Alternâncias de tópicos com mudanças de enquadre na aula 2</i>	95
5. CONCLUSÃO.....	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
ANEXOS	106

INTRODUÇÃO

A comunicação face a face constitui uma complexa atividade humana, na qual estão em jogo vários aspectos sociais, culturais, pessoais e psicológicos; dessa forma, compreender as diversas interações torna-se uma tarefa importante, a fim de melhor conhecer o universo do discurso e os usos da linguagem pelo Homem.

Uma análise da organização do discurso e da interação social demonstra a complexidade inerente a qualquer tipo de encontro face a face, pois, na condição de participantes, estamos a todo momento introduzindo ou sustentando mensagens que organizam o encontro social, mensagens essas que orientam a conduta dos participantes e atribuem significado à atividade em desenvolvimento ao mesmo tempo que ratificam ou contestam os significados atribuídos pelos demais participantes. (Ribeiro e Garcez, 2002, p.7)

A comunicação face a face escolhida para análise nesta pesquisa é de natureza educacional: uma interação em sala de aula da modalidade de ensino Educação de Jovens e adultos (doravante EJA). A sala de aula não é compreendida, aqui, somente através de sua configuração tradicional, na qual o professor dirige a aula e os alunos silenciam e são conduzidos, mas é, sobretudo, analisada como uma situação social na qual a interação é constantemente construída pelos diversos participantes.

A vida na sala de aula, como a de qualquer outra situação social, não é dada a priori, nem tomada de empréstimo a outra situação, ao contrário, é construída, “definida e redefinida” a todo momento, revelando e estabelecendo os contornos de uma interação em construção. Interação enquanto “encontro” em que os participantes, por estarem na presença imediata uns dos outros, sofrem influência recíproca, daí negociarem ações e construírem significados dia a dia, momento a momento. (CAJAL, 2001, p.127)

Normalmente, as salas de aula são bem conhecidas por todos, já que a maioria dos indivíduos já as frequentou, como aprendizes. Há também aqueles que têm familiaridade com elas devido à profissão de educador. De qualquer forma, é sabido que esses espaços institucionais são, geralmente, muito similares no que diz respeito, principalmente, a sua estrutura física:

Há aproximadamente 140 anos, as salas de aula típicas são construções retangulares, com janelas de um lado, um quadro negro na frente e uma porta, perto da frente, na parede oposta à das janelas [...]. Quando o professor está dando aulas expositivas, ele se dirige à sala toda. De vez em

quando, o professor pode se dirigir a um só aluno, ou os alunos podem falar entre si em pequenos grupos. O currículo, os materiais didáticos e os métodos de instrução são obrigatórios. (ERICKSON, 2003, p.10)

Diante dessa constatação acerca das similaridades das salas de aula, pode surgir a seguinte inquietação, segundo Erickson (2003, p.10): “Se as salas de aula são, em geral, tão parecidas e se nós já sabemos tanto sobre o que se passa nelas, por que estudar uma, especificamente?”

Tal questionamento pode ser esclarecido ao se compreender que cada sala de aula constitui um contexto único de interação e de discurso, no qual a aprendizagem acontece através da Linguagem. Dessa forma, cada universo de sala de aula pode ser considerado uma microcultura, na qual há diferentes

[...] grupos naturais, mundos conceituais, universos simbólicos ou sistemas entrelaçados de significados vividos de modo singular por aqueles que se reúnem cotidianamente dentro de quatro paredes, por jornadas escolares de, em média, quatro horas, com o propósito de ensinar e aprender conteúdos prescritos no currículo explícito. (COX e ASSIS-PETERSON (Org), 2003, p.19 e 20)

A sala de aula escolhida nesta pesquisa também é um universo específico que precisa ser desvendado e que apresenta uma interação singular entre seus participantes. A singularidade desse universo se manifesta ainda devido às especificidades da modalidade EJA, que atende a uma parcela da população que não teve acesso à escola na época adequada.

A escolha da pesquisa nessa modalidade de ensino partiu da necessidade de compreensão de suas especificidades, verificadas a partir da prática profissional da pesquisadora, que atuava na Rede Municipal de Juiz de Fora como “tráfego”. Esse cargo tinha como função realizar uma integração entre escola e posto de estudo, nesse caso, uma Igreja Metodista que emprestou seu espaço físico para a realização das aulas de EJA. Como as aulas não aconteciam em um ambiente escolar, necessitou-se de um profissional que verificasse o seu funcionamento nesse espaço e, dessa forma, o “tráfego” era um representante da escola no posto de estudo que auxiliava professores e alunos, na ausência do diretor e do coordenador.

Percebeu-se ainda que há, atualmente, poucos estudos que contemplam a realidade da EJA desvinculada da etapa de alfabetização tardia e, embora os estudos nesse universo venham adquirindo destaque no panorama atual, verificou-se ainda lacunas relativas a reflexões mais aprofundadas acerca de algumas questões específicas dessa modalidade, como

o estabelecimento das relações sociais construídas e mantidas através da linguagem e o entendimento das identidades emergentes e negociadas ao longo das interações.

Dessa forma, o objetivo desta dissertação é pesquisar a interação entre participantes de uma sala de aula de EJA, no que se refere, em especial, às molduras comunicativas que delineiam a interação (enquadres) e aos alinhamentos e posicionamentos assumidos pelos participantes (footings).

A fim de cumprir o objetivo proposto, delinearam-se as seguintes questões de pesquisa:

- Quais são os quadros emergentes na interação de sala de aula de EJA e em que medida eles se mesclam?
- Como são estabelecidos e modificados os footings dos participantes?

A base teórica deste trabalho é a Sociolinguística Interacional e a Análise da Conversação, correntes que oferecem subsídios para sustentar o objetivo e para responder às questões. Dessa maneira, a dissertação está estruturada da seguinte forma: no primeiro capítulo são apresentadas as vertentes teóricas, bem como os conceitos-chave fornecidos por elas e importantes para a pesquisa. Esses conceitos são, no caso da Análise da Conversação, as concepções de tópico discursivo e de turno conversacional e, na Sociolinguística Interacional, as ideias de quadros interativos e de footings, desenvolvidas por Goffman (1979).

No capítulo dois são abordadas questões relativas à modalidade EJA. Nesse capítulo estão em foco considerações acerca dos alunos e dos professores de EJA, assim como as perspectivas dessa modalidade de ensino no município de Juiz de Fora (MG).

No capítulo 3 é apresentada a metodologia adotada para a pesquisa, a qual se delineia como um estudo qualitativo, especificamente caracterizado como um estudo de caso, uma vez que se propõe a analisar um universo específico de sala de aula.

O quarto capítulo compreende a análise dos dados coletados através de gravações em vídeo. Essa análise está ancorada no arcabouço teórico desta dissertação e se orienta a partir das transcrições das conversas.

Espera-se, com esta dissertação de mestrado, contribuir para as discussões de ensino de EJA, ainda incipientes, e para os estudos acerca das interações face a face no âmbito educacional.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O objetivo deste capítulo é discorrer a respeito de alguns conceitos-chave para a compreensão do encontro face a face que esta pesquisa se propõe a analisar – uma interação em sala de aula de EJA.

Inicialmente, será traçado um panorama das correntes linguísticas que embasam esse estudo de caso – a Análise da Conversação e a Sociolinguística Interacional. Em seguida, haverá a apresentação de algumas concepções em cada vertente, a fim de subsidiar a análise do material coletado.

A abordagem da Análise da Conversação será a base para os conceitos de tópico discursivo e de turnos de fala; a Sociolinguística Interacional fornecerá os conceitos de footing e de enquadre.

1.1. Análise da Conversação

A Análise da Conversação (doravante AC) é uma corrente de estudos linguísticos que surgiu no final da década de 1950 e início da década de 1960, nos Estados Unidos, e que, no Brasil, foi difundida a partir das obras de Luiz Antônio Marcuschi, a partir de 1986.

A Análise da Conversação no Brasil pode ser considerada um desdobramento da Análise da Conversa Etnometodológica (doravante ACE), fruto das teorias de Harold Garfinkel (em 1967) e de seguidores como Sacks, Schegloff e Jefferson. Para Garcez, 2002, p.21 “[...] há diferenças teóricas e metodológicas robustas o suficiente para que se faça distinção entre a Análise da Conversação brasileira e a Análise da Conversa Etnometodológica [...]”. Dentre essas diferenças, o autor destaca o fato de essa última ter como principal interesse “[...] a articulação dos métodos de ação social humana (por exemplo, atribuir responsabilidade, explicar-se, iniciar reparo) segundo a perspectiva dos participantes dessa ação” (GARCEZ, 2002, p.21), ao invés de focar na linguagem em si e na sua descrição, como é costume da AC brasileira.

A conversação natural, foco de estudos da AC, constitui uma atividade complexa e estruturada, apresentando regras e uma rígida estrutura interna, a qual rege, por exemplo, a ordem dos falantes e o momento de iniciar, interromper ou encerrar uma fala. A conversa é um meio pela qual a linguagem se manifesta e possibilita a interação de indivíduos. É, ainda, uma atividade de ação conjunta (CLARK, 1996; MARCUSCHI, 1998 apud DIONÍSIO, 2006), por ser produzida por todos os participantes de uma situação de comunicação, os quais

necessitam colaborar para que haja sentido e entendimento. Dessa maneira, a conversa não é uma obra individual ou particular, e sim coletiva.

A conversa espontânea se constrói a cada intervenção dos interlocutores, ou seja, a elaboração e a produção ocorrem, simultaneamente, no mesmo eixo temporal. É uma atividade co-produtiva, que “nunca se pode prever com exatidão em que sentido o parceiro vai orientar a sua intervenção”¹, o que não significa que sua organização seja caótica ou aleatória. As contribuições dos falantes devem demonstrar, de alguma forma, uma relação com o curso da conversa, pois a conversação é uma atividade semântica, ou seja, um processo de construção de sentidos, altamente estruturado e funcionalmente motivado. (DIONÍSIO, 2006, p. 71, 72)

O termo “conversação” pode apresentar diferentes nuances, dependendo da perspectiva teórica adotada:

Há aqueles que o utilizam num sentido amplo, que recobre qualquer tipo de interação oral e, em geral, fazem distinção entre conversação informal (aquelas que são espontâneas, não planejadas) e conversação formal (aquelas que têm algum tipo de planejamento prévio – entrevistas, debates, reuniões de trabalho, apresentações em congresso etc). Há aqueles que utilizam conversação num sentido mais restrito, como sinônimo de conversação espontânea, que não tem qualquer planejamento prévio. (SILVA, 2009 p.207)

Nesta pesquisa será empregada a concepção mais geral de conversação, englobando toda e qualquer interação oral, inclusive a produzida no evento aula.

A AC utiliza corpus constituídos por conversas advindas de situações naturais. Para que esses dados orais possam ser estudados, eles precisam ser gravados ou filmados e, posteriormente, cuidadosamente transcritos. Dessa forma, se torna possível analisar a fala como uma atividade social.

A AC analisa materiais empíricos, orais, contextuais, considerando também as realizações entonacionais e o uso de gestos ocorridos durante o processamento da conversação. Expressões faciais, entonações específicas, um sorriso, um olhar ou um maneio de cabeça corroboram com a construção do sentido do enunciado linguístico que está sendo proferido, ou, ainda, podem substituir um enunciado linguístico no processo interacional face a face. As conversas espontâneas que construímos cotidianamente estão repletas dessa mistura do verbal e do não verbal. (DIONÍSIO, 2006, p. 75)

Nesta pesquisa, a conversação em uma sala de aula, gravada em vídeo, será observada, transcrita e analisada considerando esses aspectos verbais e não verbais. Esses últimos são

¹ Koch, I.G.V. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo, Contexto, 1997, p.116.

importantes para a compreensão da produção de sentido e podem ser observados a partir do recurso da gravação em vídeo.

Steinber (1988 apud Dionísio, 2006) apresenta de forma sistematizada os recursos não-verbais utilizados pelos falantes durante uma conversação, recursos esses que podem se fazer presentes nas aulas de EJA:

- a) paralinguagem: sons emitidos pelo aparelho fonador, mas que não fazem parte do sistema sonoro da língua usada;
- b) cinésica: movimentos do corpo como gestos, postura, expressão facial, olhar e riso.
- c) proxêmica: a distância mantida entre os interlocutores;
- d) tacêsica: o uso de toques durante a interação;
- e) silêncio: a ausência de construções linguísticas e de recursos da paralinguagem. (DIONÍSIO, 2006)

Além dos elementos não-verbais, serão observados no material coletado os mecanismos de introdução, modificação, interrupção e negociação de tópicos e de turnos. Para analisar tais aspectos, faz-se necessário, portanto, compreender ainda alguns conceitos teóricos fornecidos pela AC. Esses conceitos são as noções de tópico discursivo e turno conversacional, os quais serão abordados a seguir.

1.1.1. Tópico discursivo

Em uma conversação, duas ou mais pessoas alternam suas participações, desenvolvendo um ou mais assuntos ou temas. O tópico discursivo é aquilo sobre o que se fala. De acordo com Dionísio:

O tópico discursivo pode ser definido como uma atividade em que há uma certa correspondência de objetivos entre os interlocutores (Fávero, 1992) e em que há um movimento dinâmico da estrutura conversacional (Jubran ET AL, 1992), fazendo com que o tópico seja um elemento fundamental na constituição do texto oral. (DIONÍSIO, 2006, p.71)

O tópico deve ser convergente, no sentido de que os participantes da conversação necessitam ter a consciência de que a conversa irá convergir para algum ponto negociável. Assim, o tópico é compreendido como um elemento estruturador da fala e construtor da interação e apresenta duas propriedades: *centração* e *organicidade*. Centração refere-se ao conteúdo, ou seja, sobre o que se fala. Já organicidade diz respeito à interdependência entre os tópicos de uma conversa, uma vez que em uma interação os tópicos podem se relacionar de alguma forma.

Em uma interação os tópicos são negociados pelos interlocutores e, assim, é necessário que todos os participantes envolvidos colaborem para a manutenção de um determinado assunto ou saibam, mesmo que intuitivamente, o momento certo para modificá-lo. Sendo de natureza dinâmica, os tópicos podem ser abordados ou abandonados, havendo também a possibilidade de serem retomados posteriormente.

É importante salientar que a colaboração para um determinado tópico pode, de acordo com Marcuschi (1998 apud Dionísio 2006), não significar consenso ou concordância, mas apenas a realização de ações coordenadas. Dessa forma, os interagentes podem não concordar com um determinado tópico, mas apenas serem coniventes com a sua existência por uma questão de polidez e de colaboração.

Quando dois ou mais indivíduos participam de uma conversação, eles estão coordenando conteúdos e ações, ou seja, os interlocutores fazem um esforço mútuo para construir sentido, isto é, para construir um texto coerente. O sucesso de uma interação face a face está, portanto, atrelado ao processo interacional estabelecido entre os participantes, uma vez que esses se envolvem e refletem esse envolvimento num esforço coletivo, buscando a construção de sentidos. (DIONÍSIO, 2006, p.90)

Pode acontecer, no entanto, que um participante opte por não colaborar com a manutenção do tópico, devido a desinteresse pessoal e escolha por não-partilhamento. Nesses casos, o outro participante precisará colaborar para que a interação atinja outra direção, caso contrário podem ocorrer desentendimentos. Dessa maneira, quando não há compartilhamento, os turnos podem chegar ao fim ou sofrer algum tipo de alteração. A respeito dessas modificações, pode acontecer que haja, durante a conversa, uma sequência inserida ou uma digressão.

Koch (1998, p. 94) tratando das interrupções do tópico discursivo, distingue a sequência inserida da digressão. A respeito da primeira, ela explica que são “segmentos discursivos de extensão variável que provocam uma espécie de suspensão temporária do tópico em curso, desempenhando funções interativas relevantes, como: explicar, ilustrar, atenuar, fazer ressalvas, introduzir avaliações ou atitudes do locutor”. A segunda é apresentada pela autora como “uma inserção que, pelo menos aparentemente, não desempenha qualquer função relativamente ao tópico em curso, isto é, que é sentida como uma ‘quebra’ no fio discursivo” (idem, 97).

Nas aulas de EJA analisadas, vários tópicos foram iniciados, interrompidos e retomados tanto pelos alunos como pela professora, conforme será demonstrado mais adiante.

1.1.2. Turno Conversacional

Os turnos conversacionais são compreendidos como “cada intervenção dos interlocutores formada pelo menos por uma unidade construcional.” (Dionísio, 2006).

Sacks, Schegloff e Jefferson desenvolveram a ideia de sistema de tomada de turnos em um artigo publicado em 1974. Essa estrutura é considerada a principal característica da conversação, independente da cultura a que pertencem os participantes.

Nesse modelo, *turno* engloba tanto o direito que cada um dos interlocutores da conversação tem de tomar a palavra como a fala construída no momento em que cada um dos interlocutores toma a palavra. (SILVA, 2009, p.5)

O sistema de tomada de turnos é organizado a partir da existência de uma regra básica: fala-se um de cada vez. Segundo Dionísio:

Esperar a vez para falar significa esperar a ocorrência de um *lugar relevante para a transição* (LRT), ou seja, esperar por marcas como pausas, hesitações, entonações descendentes, uso de marcadores etc., na fala de nosso interlocutor. Um falante pode entregar o direito de fala a um outro por meio de sinais que deixem claro que ele terminou de falar ou por meio de um convite ao outro para falar. Em outras palavras, manda a regra que só após a conclusão de sua “fala (de seu turno), o outro interlocutor deve assumir a posição de falante” (DIONÍSIO, 2006, p.78-79)

Os turnos podem ser classificados em *nucleares* ou *inseridos* de acordo com as características de sua produção e de acordo com o desenvolvimento do tópico. Os turnos nucleares são aqueles que se relacionam uns com os outros e assim a partir de um turno os outros se estruturam, dando prosseguimento a um tópico; Os turnos inseridos são produzidos de forma marginalizada ao tópico e são, dessa forma, meramente interacionais (Dionísio, 2006). Os turnos inseridos ainda podem se classificar em turno de: esclarecimento, avaliação, concordância, discordância, dentre outros, de acordo com a função da inserção na conversa.

1.2 - Sociolinguística Interacional

Durante muito tempo a “situação social”, entendida como o cenário no qual a fala ocorre (Goffman, 1979), foi deixada de lado pelos investigadores da linguagem humana; no entanto, esse fator é considerado por Goffman como sendo algo de extrema importância para o entendimento da interação, pois é evidente a complexidade na relação entre língua e sociedade.

Assim, o estudo da relação língua e sociedade passa a ser visto a partir do uso da fala em contextos sociais específicos, assumindo um arcabouço teórico bem mais complexo. Já não se trata mais de realizarmos estudos correlacionais entre variáveis linguísticas e variáveis sociais; nem de aprofundarmos estudos indicativos do comportamento linguístico por si só. Goffman nos convida a examinarmos a situação social como o cenário da pesquisa – o lugar que tem sido negligenciado – e deixa alerta aos interessados: uma vez cruzada a ponte entre estudos da fala e os da conduta social, nos tornaremos todos por demais ocupados para voltar atrás. (CAMACHO, 2005, p.49 e 50)

O campo de estudo da Linguagem que se interessa por todos os aspectos contextuais envolvidos na fala é a Sociolinguística Interacional. Essa vertente é comprometida com a investigação dos encontros face a face e se preocupa em entender o significado do discurso a partir do contexto, analisando a interação e procurando responder à pergunta “O que está acontecendo aqui e agora nesta situação de uso da linguagem?” (Ribeiro e Garcez, 2002, p.7)

Camacho (2005) descreve essa linha de pesquisa como a área de estudos que

[...] Interessa-se em descrever e analisar as formas dos “eventos de fala”, especificamente, as regras que dirigem a seleção que o falante opera em função dos dados contextuais relativamente estáveis, como a relação que ele contrai com o interlocutor, com o assunto da conversa, e outras circunstâncias do processo de comunicação, como espaço e tempo, e, sobretudo, as regras que dirigem o modo como cada participante sustenta a interação verbal em curso. (CAMACHO, 2005, p.49 e 50)

Como observado no trecho acima, a comunicação humana é dialógica e os significados são, portanto, co-construídos pelos participantes no momento da interação. Esses significados são ainda situados ou ancorados em um contexto específico.

A noção de contexto ganha relevância, passando a ser entendida como criação conjunta de todos os participantes presentes ao encontro e emergente a cada novo instante interacional. Os interagentes levam em consideração não somente os dados contextuais relativamente mais estáveis sobre participantes (quem fala para quem), referência (sobre o quê), espaço (em que lugar) e tempo (em que momento), mas consideram sobretudo a maneira como cada um dos presentes sinaliza e sustenta o contexto interacional em curso. (RIBEIRO E GARCEZ, 2002, p.8)

Nas próximas sessões serão tratados dois importantes conceitos dessa linha teórica, os quais serão fundamentais nas análises do material coletado: footing e enquadre.

1.2.1 – Footing

O conceito de footing foi introduzido por Goffman, em 1979, como um desdobramento da concepção de enquadre (exposto adiante) e diz respeito ao “[...] alinhamento, a postura, a posição, a projeção do ‘eu’ de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção”. (RIBEIRO E GARCEZ, 2002, p.107)

Tal expressão diz respeito, portanto, à maneira como os participantes de uma interação administram suas participações, seja com relação à produção, seja com relação à recepção de um enunciado do discurso. Assim, os papéis dos participantes se alteram e são constantemente negociados nos encontros face a face e, dessa forma, os footings são, a cada momento, “[...] introduzidos, negociados, ratificados (ou não), co-sustentados e modificados na interação”. (RIBEIRO E GARCEZ, 2002, p.108).

As mudanças de footings ocorrem sempre que o falante e/ou o ouvinte realizam diferentes projeções em relação ao discurso. Essas projeções, algumas vezes, refletem aspectos pessoais, como características da fala, do tom de voz e das intenções do participante; ou também sinalizam relações construídas socialmente (relações hierárquicas, por exemplo, entre aluno e professor); ainda podem caracterizar papéis elaborados no discurso (papéis de falante, de ouvinte ou de animador). De qualquer forma, as modificações de footing se manifestam através de algumas pistas linguísticas aparentes no discurso como, por exemplo, a alternância de código, compreendida como uma diferenciação no dialeto ou na própria Língua.

Como ilustração da alternância no código, Goffman 1979/2002² cita dois exemplos, originalmente apresentados por Gumperz³. O primeiro é o caso de Gumperz e de seus colegas que, ao chegarem como forasteiros em um determinado grupo que conversava, causaram uma mudança de postura nos participantes daquela conversa, os quais começaram a modificar suas expressões faciais, alternaram seu código para um dialeto norueguês padrão e iniciaram um maior número de pausas e hesitações nas falas. O segundo exemplo citado refere-se ao âmbito educacional: na Noruega as aulas expositivas formais não prevêm a participação do aluno, no entanto alguns professores relatam que, quando queriam incentivar seus alunos a

² As referências à Goffman serão todas realizadas nesse formato a fim de elucidarem a referência à sua obra de 1974, traduzida em: GARCEZ, Pedro M.; RIBEIRO, Bianca T. (Org). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola. 2002.

³ Bloom e Gumperz, 1972/1986 apud Goffman, 1979 in GARCEZ, Pedro M.; RIBEIRO, Bianca T. (Org). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola. 2002.

participarem das aulas, utilizavam uma variante do dialeto padrão norueguês, diferente do dialeto padrão usado pelo docente durante aquele evento.

Ao analisar as mudanças de footings, Goffman apresenta, primeiramente, as visões tradicionais de falante e ouvinte, demonstrando que tais concepções são as bases estruturais para explicar e compreender essas mudanças. O paradigma tradicional da conversa considerava a existência de apenas dois indivíduos na atividade oral, dessa maneira a constatação era a de que enquanto um falava, o outro escutava, não havendo outros envolvidos na interação e ocorrendo apenas uma intercalação de papéis.

A análise tradicional do dizer e do que é dito parece tacitamente comprometida com o seguinte paradigma: dois e não mais que dois indivíduos estão conjuntamente envolvidos na atividade. A qualquer dado momento, um dos dois estará explorando seus próprios pensamentos sobre um assunto e expressando seus próprios sentimentos, mesmo que cautelosamente; o outro estará ouvindo. A pessoa que fala está inteiramente envolvida com a fala e sua recepção e a pessoa que ouve, com o que está sendo dito. O discurso em si seria, portanto, a principal preocupação de ambos. Com efeito, apenas estes dois indivíduos sabem quem está falando, quem está ouvindo, o que está sendo dito, ou até mesmo se há de fato fala em andamento – sendo assim imperceptíveis para os demais qualquer ângulo do que os dois fazem, ou seja são “inacessíveis” para os outros. (GOFFMAN, 1974/2002, p.114)

No entanto essa concepção é considerada pelo autor como rudimentar, pois considera como definitivas apenas as categoriais de falantes e ouvintes que são populares, ao invés de decompô-las em outras categorias. A ideia de falante, por exemplo, não compreende somente o som no momento da fala, mas engloba outros aspectos, inclusive não verbais, como os gestos e as expressões faciais. Além disso, em uma interação pode-se considerar a existência de outros participantes envolvidos.

A visão tradicionalista trouxe como contribuição o reconhecimento de que a conversa é um “encontro social” e, portanto, uma unidade, com delimitações: início (saudações), meio e fim (despedidas). A esse respeito Goffman comenta:

Creditar autonomia a “uma atividade de fala” enquanto unidade de atividade em si, um domínio *sui generis* para análise, é um passo crucial. Mas, é claro, surgem apenas novas indagações. Embora seja fácil selecionar para estudo um trecho de fala que apresente propriedades de um encontro social claramente delimitado (sendo ainda mais fácil pressupor que qualquer ocasião de fala que se selecione se origina de uma tal unidade), parece haver muitos momentos de fala que não podem ser localizados assim. Existem muitos encontros tão entrelaçados com outros encontros que acaba se

enfraquecendo a pretensão de autonomia de qualquer um deles. (GOFFMAN, 1974/2002, p.117)

Goffman se propõe, a seguir, a analisar as questões envolvidas com a recepção da fala e, portanto, aspectos relativos ao ouvinte. A esse respeito o autor afirma que

O processo de examinar o que um falante diz e de acompanhar o essencial de suas observações – escutar no sentido do sistema de comunicação – deve logo de saída ser diferenciado do momento social no qual essa atividade comumente se processa, isto é, a condição oficial de participante ratificado no encontro. Pois podemos simplesmente não estar ouvindo, mesmo tendo um espaço reconhecido na fala, e isto apesar das expectativas normativas do falante. Por outro lado, é evidente que, mesmo não sendo um participante oficial no encontro, poderemos estar acompanhando a conversa de perto de dois modos socialmente diferentes: podemos fazê-lo propositalmente, resultando em “intromissão (escutar às escondidas, por trás da porta, espichar a orelha), ou a oportunidade pode ocorrer de forma inadvertida e não intencional, como quando “ouvimos” por acaso. (GOFFMAN, 1974/2002, p.118)

Em outras palavras, o que ocorre é que, nem sempre, o ouvinte ratificado ou autorizado na interação é, de fato, o sujeito disposto a ouvir, no sentido não apenas acústico, mas no sentido de entendimento e de participação. E, por outro lado, ouvintes não ratificados na conversa podem acidentalmente escutar ou ouvir de propósito assuntos que não lhe dizem respeito. Esses participantes são denominados “circunstantes” (Goffman, 1979/2002), por se apresentarem no campo visual no qual a conversa se insere e, embora não sejam os participantes oficiais ou endereçados captam informações do discurso, apesar de se sentirem na obrigação de cumprirem a ética situacional que estabelece que não se pode intrometer na conversa alheia.

A partir da admissão da possibilidade de haver mais de um participante autorizado na conversa, pode haver uma interação principal e outras paralelas e/ou subordinadas.

Assim temos “jogo paralelo”: a comunicação subordinada ente um subgrupo de participantes ratificados; “jogo cruzado”: a comunicação entre participantes ratificados e circunstantes e que vai além das fronteiras do encontro dominante; o “jogo colateral”: palavras respeitosamente murmuradas, trocadas exclusivamente entre circunstantes. (GOFFMAN, 1974/2002, p.120-121)

As participações subordinadas podem se realizar, segundo Goffman, de forma natural e visível ou de maneira escondida e dissimulada; nesse último caso, diz-se que ocorreu um “conluio”. Ainda, paralelo ao conluio podem ocorrer insinuações, quando os falantes dizem

algo ostensivamente endereçado a um determinado ouvinte, mas na realidade, estão dissimuladamente endereçando sua mensagem a outros participantes circunstantes.

A participação ratificada ainda pode assumir diferentes formas e dinâmicas peculiares, já que é possível que, a qualquer momento, um participante abandone a conversa ou que outro inicie sua participação nela. Além dessas possibilidades pode acontecer que o encontro se bifurque ou que encontros separados se unam.

E parece que essas várias mudanças são frequentes em algumas circunstâncias sociais microecológicas. Assim, é comum termos, à mesa de jantares informais com algo em torno de oito participantes, uma forte instabilidade de participação. Nesses casos, um falante pode achar necessário policiar sua platéia, nem tanto para se prevenir contra intrometidos (pois, na verdade, ouvir por acaso à mesa dificilmente precisa ser dissimulado), mas para trazer de volta aqueles que estão ao léu e encorajar futuros participantes que estão incipientes. (GOFFMAN, 1974/2002, p.122-123)

A constatação da possibilidade da existência de participantes não ratificados na conversa e, portanto, de ouvintes circunstantes presentes em um determinado contexto altera, segundo Goffman, o ponto de vista ou o ponto de referência da interação, pois, de acordo com a visão tradicionalista, podia-se considerar a conversa ancorada a um encontro. Nessa visão mais abrangente prefere-se a expressão “situação social” para designar

[...] A arena física absoluta na qual as pessoas presentes estão ao alcance visual e auditivo umas das outras (essas pessoas, em sua totalidade, podem ser chamadas de “agrupamento”, sem implicação de qualquer tipo no que tange às relações que elas poderiam, em separado, manter entre si). Pois acontece que, na grande maioria dos casos, os fatos interacionais terão de ser considerados em relação a um agrupamento e não meramente a um encontro. (GOFFMAN, 1974/2002, p.123)

Um agrupamento diz respeito, portanto, ao conjunto de pessoas envolvidas em uma determinada situação de comunicação. Independente da dinâmica que a participação assuma, haverá algumas regras inerentes a seguir, as quais são culturais e direcionam a participação em um determinado agrupamento. Dessa forma, cada participante elabora ou constrói um “status de participação”, o qual está relacionado com a elocução. Por outro lado, todos os indivíduos pertencentes a um agrupamento também assumem uma relação com a elocução, designada de “estrutura de participação”.

Tanto o status de participação como a estrutura de participação demonstram a possibilidade do estabelecimento de inúmeras relações nas interações face a face.

A questão importante nisso tudo, claro, está em que uma elocução não divide o mundo além-falante em duas partes exatas, interlocutores e não interlocutores, mas, ao contrário, abre uma vasta gama de possibilidades estruturalmente diferenciadas, estabelecendo uma estrutura de participação segundo a qual o falante orientará a sua fala. (GOFFMAN, 1974/2002, p.125)

A respeito do papel de interlocutor ou ouvinte, Goffman ainda explicita que é possível que a fala não esteja somente na forma de uma conversa, podendo também se manifestar em uma tribuna, por exemplo. E, nesse caso, os ouvintes constituem uma platéia que apresentam características diferenciadas, uma vez que platéias mantêm uma maior distância física com o falante e geralmente não têm autorização para responderem seus interlocutores.

Usamos, em caráter definitivo e resolutivo, um termo único, “platéia”, para nos referir àqueles que ouvem um discurso político e aos que assistem a uma peça de teatro; mas, novamente, não deveriam as muitas maneiras nas quais esses dois tipos de ouvintes se encontram numa mesma posição nos impedir de ver como as suas situações diferem de modo deveras relevante. O presidente da câmara de vereadores elabora e expressa sua fala para a sua platéia; havendo resposta, essa deverá vir desses ouvintes, e, de fato, conforme sugerido, muitas vezes acompanhada de sinais de concordância e discordância. Presume-se que, exatamente por haver tantas pessoas numa platéia, indagações e réplicas diretas devem ser evitadas, ou ao menos adiadas para um momento em que se possa tomar como encerrado o discurso propriamente dito. (GOFFMAN, 1974/2002, p.127)

Pode-se considerar a existência de vários tipos de platéias, segundo Goffman, assim podem receber esse rótulo: participantes de peças de teatro, shows de várias espécies, fiéis de uma determinada igreja, leilões, júris e aulas expositivas. Esse último exemplo interessa de forma mais peculiar a essa pesquisa por se tratar da interação a ser analisada.

A respeito do estatuto dos falantes na interação oral, Goffman informa que o falante é o participante que utiliza o seu aparelho fonador para se comunicar, movendo então os lábios e proferindo sons. Algumas vezes, os movimentos também podem ser gestuais e/ou corporais. De qualquer forma, em uma visão tradicional, o falante, no que diz respeito à comunicação, pode ser também rotulado de animador. O termo animador, no entanto, não pode ser caracterizado como um papel social e, assim, pode-se considerar, algumas vezes, que se trata de um “autor” ou de um “responsável” pelo discurso. Essas noções configuram o que se pode denominar de “formato de produção”. Segundo Ribeiro e Garcez, em seu *Glossário conciso de Sociolinguística Interacional*, o termo formato de produção diz respeito:

[...] a configuração dos “Nódulos funcionais” de um sistema de comunicação que opera mediante a **fala** em interações sociais no qual, mais do que simplesmente “falantes” a produzir **elocuições**, temos três nódulos – que

podem ou não corresponder a um único “indivíduo falante”: alguém que é a caixa sonora a animar o que é dito, o animador; alguém que compõe e organiza o que é dito, o autor; e alguém cujas idéias, pensamentos ou sentimentos são expressos no que é dito, o responsável. (RIBEIRO, GARCEZ, 2002, p.262, grifo do autor).

A designação do termo falante, no entanto, é desconstruída por Goffman, que acredita que essa concepção pressupõe o fato de que quem produz o discurso é sempre o autor da fala, fato que, como já exposto, não é sempre verdadeiro.

Podemos falar abertamente *pelos* outros e *nas* palavras dos outros, como fazemos, digamos, na leitura de um depoimento ou na tradução simultânea de um discurso – esta última, um exemplo interessante, porque muitas vezes as palavras originais do orador, ainda que ele esteja comprometido com elas, foram escritas por outro. (GOFFMAN, 1974/2002, p.135)

Embora a noção de autor ou responsável pelo discurso confira uma identidade social ao participante, pode ocorrer, em alguns casos, a possibilidade de o animador do discurso, e, portanto, aquele que está proferindo as palavras, não ser, de fato, o autor ou o produtor do que é dito, sendo apenas um narrador ou um leitor. Além disso, ainda é possível que um falante também não tenha a permissão de falar em um determinado momento, sendo um falante não ratificado.

A partir das considerações acerca de falante e de ouvinte, expostas por Goffman, tornou-se claro que o Paradigma Tradicional da Conversa apresenta noções rudimentares e simplistas sobre esses termos. As diferentes possibilidades de estrutura de participação e os diversos formatos de produção que podem se delinear no discurso comprovam tal consideração e ainda fornecem os pilares para compreensão das mudanças de footings. Dessa forma, entende-se que falantes e ouvintes assumem diferentes papéis nos discursos, ao se projetarem de maneiras diversificadas. O falante, por exemplo, ao utilizar o pronome pessoal “eu”, se projeta com uma função social determinante, tendo um papel principal e autoritário. Por outro lado, o formato de produção pode ser outro, a partir de um deslocamento de tempo e espaço, e o falante pode se alinhar a um papel de narrador, afastando-se do discurso.

Ao narrar ou ao proferir um discurso indireto, o falante anima as palavras apenas, demonstrando a autoria de outro indivíduo ou também relatando o que ele próprio disse em outro tempo passado. Assim “podemos encaixar um falante completamente diferente no corpo da nossa elocução” (GOFFMAN, 1974/2002, p.139)

A propriedade de encaixamentos revela muito sobre os footings, ao se compreender que no mesmo discurso o falante pode ser autor, imitador ou narrador, dentre outras possibilidades.

Deve ficar claro, então, que não se pode lidar com a importância significativa do conceito de formato de produção a não ser que se enfrente a função de encaixamento que caracteriza grande parte do que se fala. Pois, obviamente, quando em vez de dizermos algo nós mesmos, optamos pelo relato do que o outro disse, estamos mudando nosso *footing*. E o mesmo ocorre também quando mudamos do relato de nossos sentimentos atuais, os sentimentos do “eu remetente”, para sentimentos que já tivemos, mas que não mais endossamos. (GOFFMAN, 1974/2002, p.141-142)

As mudanças de footing podem ser consideradas como uma habilidade dos participantes da interação e demandam esforços ao ser necessário, por exemplo, compreender os momentos nos quais se deve assumir o footing de ouvinte e os momentos adequados de se posicionar como falante. Os footings dessa forma, geralmente, se mesclam ou se sobrepõem, não sendo, na maior parte das vezes, obrigatório finalizar completamente um para iniciar outro. A esse respeito, Tannen e Wallat 1987/2002⁴ oferecem uma situação ilustrativa de alternância de footings em uma consulta médica. Esse exemplo será mais detalhado a seguir, na sessão sobre os enquadres interativos.

Os footings observados nas aulas de EJA se referem às projeções dos alunos como aprendizes, da professora como mediadora e transmissora do conhecimento e da interação e ainda o footing de narrador. Serão analisados esses footings e em que medida eles se modificam ou se alternam.

1.2.1.1 Um exemplo de footing: a narração

As narrativas observadas durante as aulas gravadas de EJA serão analisadas sob a perspectiva de sequencialidade textual.

Os interlocutores podem modificar seus footings ao se projetarem para um tempo passado, narrando histórias ou acontecimentos ocorridos com eles ou com outros, conforme já mencionado.

⁴ As referências à Tannen e Wallat serão todas realizadas nesse formato a fim de elucidarem a obra das autoras de 1987, traduzida em: GARCEZ, Pedro M.; RIBEIRO, Bianca T. (Org). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola. 2002.

A narrativa, mesmo produzida em um texto oral, apresenta uma prototipicidade, podendo ser assim englobada sob o aspecto de sequência sugerido por Adam, em 1992. Segundo esse autor:

[...] as sequências são unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam macroposições, que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequência. (ADAM, 1990, 1991^a, 1991b, 1992 apud BRONCKART, 2007)

A sequência narrativa se organiza em partes que formam um todo ou uma história. O modelo mais simples de sequência narrativa compreende um início, que apresenta uma situação inicial de equilíbrio; uma parte intermediária ou um meio, no qual há a criação de uma tensão ou de um estado de desequilíbrio e um fim, no qual é estabelecida novamente uma estabilidade. Como se pode observar, a característica principal da narrativa é a existência de um processo de intriga, em torno do qual história se constrói.

Labov e Waletzky estabeleceram um padrão de protótipo para a narrativa, consolidado por cinco fases, as quais apresentam uma ordem preestabelecida:

- a fase de **situação inicial** (de exposição, ou de orientação), na qual “um estado de coisas” é apresentado, estado esse que pode ser considerado “equilibrado”, não em si mesmo, mas na medida em que a sequência da história vai nele introduzir uma perturbação;
- a fase de **complicação** (de desencadeamento, de transformação), que introduz exatamente essa perturbação e cria uma tensão;
- a fase de **ações**, que reúne os acontecimentos desencadeados por essa perturbação;
- a fase de **resolução** (de re-transformação), na qual se introduz os acontecimentos que levam a uma redução efetiva da tensão;
- a fase de situação **final**, que explica o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução. (BRONCKART, 2007, p.220, grifo do autor)

Há ainda a possibilidade de se somar a essas cinco fases, descritas acima, outras duas: a fase de avaliação e a moral. A avaliação corresponde a um comentário sobre a história e a moral que diz respeito a uma espécie de resumo da história, apresentado, geralmente, no início ou no fim.

1.1.2 - Enquadres Interativos

O discurso oral é organizado e orientado a partir de *enquadres*, os quais definem uma determinada situação comunicativa. Os quadres surgem ou são construídos a partir das interações e apresentam um caráter extremamente dinâmico, como ficará mais claro a seguir.

O termo *enquadre* foi desenvolvido por Erving Goffman, em 1974, a partir da obra *Frame Analysis*. O autor baseou seus estudos no legado de Gregory Bateson, que introduziu esse termo nas Ciências Sociais, em 1972. Originalmente, esse conceito foi rotulado na Língua Inglesa como “frame”, sendo traduzido em Português como *enquadre*, refletindo seu caráter de cunho social, interacional e antropológico. Segundo Ribeiro e Garcez:

O enquadre situa a metalinguagem contida em todo o enunciado, sinalizando o que dizemos ou fazemos, ou como interpretamos o que é dito e feito. Em outras palavras, o enquadre formula a metalinguagem a partir da qual situamos o sentido implícito da mensagem enquanto ação. (GARCEZ e RIBEIRO, 2002, p.107)

Tannen e Wallat (1987/2002) argumentam que qualquer elocução só pode ser interpretada a partir da concepção de enquadre interativo, a qual diz respeito ao que está acontecendo em uma determinada interação. Para comprovar tal afirmativa, as autoras fazem alusão ao clássico exemplo de Bateson sobre as mordidas de macacos: “um macaco precisa saber se uma mordida de outro macaco deve ser entendida dentro do enquadre de brincadeira ou do enquadre de luta”. Esse exemplo demonstra a necessidade de interpretação e compreensão dos enunciados a fim de gerar o entendimento entre os participantes de uma interação. Esse entendimento, por sua vez, só poderá ser efetivo caso o enquadre em questão seja compreendido e claramente delimitado.

Para compreender qualquer elocução, um ouvinte (e um falante) deve saber dentro de qual enquadre ela foi composta: por exemplo, será que é uma piada? Será que é uma discussão? Algo produzido para ser uma piada mas interpretado como um insulto (certamente podendo significar ambos) pode originar uma briga. (TANNEN E WALLAT, 1987/2002, p.188.)

A noção de enquadre interativo tem, portanto, estreita relação com a atividade na qual a fala está acontecendo e com o sentido que é co-construído no momento da interação. Para identificar os enquadres e construir tais sentidos, os participantes necessitam utilizar, decodificar e interpretar algumas pistas linguísticas e paralinguísticas. Ilustrativo dessa questão é o caso narrado por Tannen: em uma conversa telefônica com o amigo, ela o escuta gritar uma sentença imperativa (“Pare com isso!”) e a interpreta como sendo uma ordem para o cachorro dele e não uma elocução direcionada a ela. A autora esclarece que tal compreensão se deu devido ao seu conhecimento a respeito do sotaque utilizado pelo amigo ao se dirigir ao animal de estimação. De fato, o amigo confirmou que ensinara ao cachorro algumas regras naquela variante e que também utilizava o mesmo sotaque para brincar com ele; no entanto ao demonstrar para Tannen como costumava falar para brincar, o cachorro logo entendeu que era

um convite de seu dono para brincadeira (enquadre “brincadeira”), não percebendo que se tratava apenas de uma conversa no telefone. Como se pode perceber, Tannen pode interpretar a ação do colega ao se dirigir ao cachorro a partir da pista linguística – troca de dialeto. O cachorro, da mesma forma, identificou o enquadre, associando também as pistas às quais ele foi condicionado. O fato de a autora saber que o amigo costumava utilizar um sotaque diferente para interagir com o animal revela sobre seus esquemas de conhecimento – ela já possuía conhecimentos e informações prévias acerca daquele participante que lhe permitiram interpretar adequadamente a situação.

O exemplo acima demonstra ainda a interdependência entre os esquemas de conhecimento e os enquadres. Para se interpretar o enquadre em questão, foi necessário ter conhecimentos acerca das pessoas, dos objetos e do mundo no qual se estava interagindo. Em outras palavras, as expectativas que falantes e ouvintes apresentam determinam ou contribuem para o delineamento do enquadre.

A questão dos enquadres e sua relação com os esquemas de conhecimentos, exposta acima, ainda pode ser melhor compreendida através do exemplo da consulta médica descrita e analisada na obra de Tannen e Wallat (1987/2002). Nesse exemplo, uma médica examina uma criança com paralisia cerebral, na presença da mãe da paciente, ao mesmo tempo em que orienta um grupo de alunos residentes a respeito dos procedimentos realizados e do quadro clínico da criança – uma menina de oito anos, identificada como Jody.

Essa interação, em um consultório médico, foi filmada em vídeo e cedida às pesquisadoras Tannen e Wallat pelo Centro de Desenvolvimento da Criança, instituição da Universidade de Georgetown, em Washington (EUA). Esse Centro tem o objetivo de capacitar futuros médicos para o trabalho com deficientes: por esse motivo, durante a consulta da menina, a médica constantemente se dirigia à câmera de filmagem para orientar os profissionais em treinamento.

A interação foi, portanto, mesclada por diferentes enquadres, os quais geraram um conflito para a médica devido inclusive às diferenças entre os esquemas de conhecimento da profissional e da mãe da criança. Para compreender de forma mais efetiva as alternâncias de enquadre que emergiram nesse encontro específico, Tannen e Wallat, inicialmente, esclarecem os componentes linguísticos que os podem determinar. Um desses componentes é o registro, questão exemplificada no caso do telefonema comentado acima.

Registro, conforme a definição de Ferguson (1985) é simplesmente “variação condicionada pelo uso”: convenções para escolhas lexicais,

sintáticas e prosódicas consideradas apropriadas para o cenário e para a plateia. (TANNEN E WALLAT, 1987/2002, p.194)

Na situação da consulta analisada Tannen e Wallat (1982,1987/2002) descreveram o uso de três tipos de registro, os quais foram identificados como: “maternalês” (utilizado ao se dirigir à criança durante o exame), “registro de relato” (endereço aos futuros médicos que iriam assistir ao vídeo) e o registro convencional (dirigido à mãe da paciente). O “maternalês” apresentava como características mudanças notórias na altura da voz, pausas demoradas, sons vocálicos mais longos, sorrisos e descontrações típicas de brincadeiras. Já o “registro de relato” diferenciava-se de forma visível desse último por apresentar um exagero de entonação, no sentido de que se percebia um tom monótono.

As alternâncias de registro na fala da pediatra foram recorrentes e aconteciam tanto bruscamente, quanto de forma lenta e delicada, e, ao modificar seu registro para atender as demandas de suas plateias, ocorriam também mudanças no enquadramento do evento. Além disso, a médica mudava também seu footing, projetando-se de variadas maneiras.

Em outras palavras, ela não apenas fala diferentemente com a mãe, com a criança e com a futura plateia do vídeo, mas também lida com cada uma delas de maneiras diferentes, dependendo do enquadre em que está operando. (TANNEN E WALLAT, 1987/2002, p.198)

Os enquadres emergentes e mesclados nesse encontro foram também especificados pelas autoras, sendo de três tipos: o encontro social, o exame da criança (interligado a sua gravação para os residentes) e a consulta oferecida à mãe de Jody. Cada enquadre teve suas próprias demandas e peculiaridades e os três foram equilibrados através de recursos verbais e não verbais utilizados pela médica que, para exemplificar, mantinha o braço esticado em direção a menina, enquanto se dirigia a sua mãe.

Por exemplo, o encontro social exige que a médica entretenha a criança, estabeleça uma relação com a mãe e ignore a câmera de vídeo e os operadores. O enquadre do exame exige que ela ignore a mãe, certifique-se de que os operadores estão prontos e depois os ignore, e examine a criança e explique o que está fazendo para a futura plateia dos residentes de pediatria. O enquadre da consulta exige que ela fale com a mãe e ignore os operadores e a criança – ou melhor, mantenha a criança “de prontidão”, para usarmos o termo de Goffman, enquanto responde às perguntas da mãe. (TANNEN E WALLAT, 1987/2002, p.198,199)

A tarefa de equilibrar os enquadres e atender às necessidades específicas de cada plateia não consistia uma atividade simples, uma vez que era necessária grande habilidade e atenção da pediatra para lidar com a simultaneidade desses enquadres. Algumas vezes ela,

inclusive, chegou a se confundir, utilizando termos do diagnóstico (endereçados aos residentes) com a brincadeira (dirigida a Jody).

A necessidade de utilizar diferentes registros ocasionou as mudanças de enquadres, mas as diferenças entre os esquemas de conhecimento da mãe e da médica também foram os responsáveis por tais mudanças. A todo o momento, a mãe necessitava de esclarecimentos sobre o estado de sua filha, por não compreender os termos médicos e o registro utilizado pela médica para se referir à saúde de sua filha para os residentes e, assim, modificava-se o enquadre. No entanto, pode-se perceber que, em outros momentos, ela colaborava com a médica para manter o enquadre, ao se manter em silêncio.

Além de ocasionarem as mudanças de enquadre, as diferentes expectativas que os participantes têm sobre um mesmo evento e os diferentes esquemas de conhecimento podem gerar confusões ou mal-entendidos na interação. Uma das discrepâncias exemplificadas nas conclusões de Tannen e Wallat (1987/2002) refere-se ao conhecimento acerca do que seja “saúde”. Para a mãe ter saúde é a criança ter um bem estar físico de um modo geral e assim um problema de coordenação motora caracterizaria um estado de saúde negativo; já para a médica o aspecto motor não influencia a saúde da menina, mesmo porque ela já tinha um esquema construído acerca das dificuldades das crianças com paralisia cerebral e sabia que a dificuldade de coordenação era natural. Essa diferença entre os esquemas gerou um “incômodo” na interação, quando a mãe não compreendeu o que a pediatra quis dizer com “estado de saúde”, ao realizar perguntas de rotina para dar andamento ao exame.

De todo modo, constantemente, os enquadres entravam em conflito, já que os comportamentos exigidos em cada um deles também se desentrosavam:

Por exemplo, a consulta com a mãe não só exige interrupção na sequência de exame, mas também requer tempo adicional para responder às suas perguntas, e isso significa que a criança ficará mais inquieta e mais difícil de ser controlada no decorrer do exame. O relato das observações para a platéia do vídeo pode perturbar a mãe, gerando mais necessidades de explicações no enquadre consulta. (TANNEN E WALLAT, 1987/2002, p. 202)

O conceito de enquadre aproxima-se da ideia de atividade de fala, desenvolvido por Gumperz (1982/2002). De acordo com o *Glossário conciso de Sociolinguística Interacional*, a atividade de fala compreende

[...] “a unidade básica de interação socialmente relevante em termos da qual o significado é avaliado”. Ainda que se trate de uma ordenação estruturada que reflete e sustenta as expectativas dos participantes, essa não é uma estrutura estática, mas sim “um processo dinâmico que se desenvolve e sofre

alterações à medida que os participantes interagem”, e cujo valor significativo “reflete algo que está sendo feito, algum propósito ou objetivo que os participantes estão tentando atingir”. A atividade de fala, portanto, não determina os significados, mas baliza as interpretações e as inferências. [...]. (RIBEIRO E GARCEZ, 2002, p.259)

Essa proximidade se revela em virtude de a atividade de fala sustentar as expectativas dos interagentes, assim como o enquadre delinea ou “rotula” uma interação. Além disso, outro ponto comum diz respeito ao caráter dinâmico que ambos assumem. A dinamicidade decorre das constantes mudanças ou alterações que acontecem durante toda a interação e a todo tempo, conforme já foi ilustrado nos exemplos anteriores.

Weiss (2007) afirma que os enquadres podem ser modificados quando os participantes negociam sentido em uma interação e que eles necessitam interpretar qual atividade está em questão, para poderem se comportar de acordo com as necessidades exigidas em cada situação comunicativa. Para interpretar as atividades, falantes e ouvintes precisam prestar atenção às pistas linguísticas e paralinguísticas do contexto.

Essas pistas, entendidas por Gumperz (1982/ 2002) como as convenções de contextualização, sinalizam os propósitos comunicativos para que os ouvintes interpretem as mensagens.

Grosso modo, as pistas de contextualização são todos os traços linguísticos que contribuem para sinalização de pressupostos contextuais. Tais pistas podem aparecer sob várias manifestações linguísticas, dependendo do repertório linguístico, historicamente determinado, de cada participante. (GUMPERZ 1982/ 2002, p.152)

São exemplos de pistas linguísticas: as alternâncias de código, de dialeto e de estilo, as escolhas lexicais e sintáticas e fenômenos prosódicos. Já como exemplos de pistas paralinguísticas podem-se citar as pausas, as hesitações, o tempo de cada fala, a entonação, o olhar, os gestos, a postura etc.

Caso os participantes não compreendam ou não interpretem essas pistas, podem acontecer mal-entendidos algumas vezes considerados até como gafes sociais. O não reconhecimento de alguma pista por parte do ouvinte pode fazer com que ele, inclusive, não perceba a mudança de um enquadre para outro.

É importante observar que, quando isso acontece e quando se chama a atenção de um dos participantes para uma interpretação diferente, há uma tendência a reações em termos de uma questão de postura ou atitude. Dizemos que o falante é antipático, impertinente, grosseiro, não-cooperativo, ou que não está entendendo. Os interlocutores geralmente não se dão conta

de que o ouvinte talvez tenha deixado de perceber uma mudança no ritmo ou na alteração da pronúncia. (GUMPERZ 1982/ 2002, p.153)

Neste trabalho, as aulas de EJA serão analisadas observando-se dois enquadres, seguindo o modelo sugerido na tese de doutorado de Weiss (2007): enquadres pessoais, os quais dizem respeito ao delineamento de tópicos produzidos informalmente para se tratar de assuntos e experiências de um universo particular; e os institucionais, que enquadram o evento aula em todos os seus aspectos formais, convencionais e informais.

1.3. Relação entre footings e enquadres

Os footings se relacionam de maneira estreita com os enquadres interativos. Essa relação se dá no sentido de que as projeções dos participantes podem delinear ou modificar enquadres, efeito que torna, inclusive, os enquadres mais dinâmicos. No exemplo da consulta médica fornecido por Tannen e Wallat pode-se observar que, quando a médica alterava seu footing através da mudança de registro, o enquadre também se desajustava, configurando ora um encontro social, ora um exame e, por vezes, a consulta à mãe.

Por outro lado, a necessidade de manter determinados enquadres e de equilibrá-los foi fator decisivo para que a pediatra optasse por se projetar na interação de maneiras diversificadas. Nesse sentido, a mudança ou não de dialeto tinha como objetivo estabelecer um determinado enquadramento para a interação.

Como se pode perceber, há uma via de mão dupla: os enquadres podem determinar os footings, caso os sujeitos se projetem conforme a cena em que estão, e as mudanças de footing podem gerar mudanças de enquadre. A fronteira que cruza ambos os conceitos é, portanto, de estrutura tênue; Goffman, inclusive, desenvolveu o conceito de footing com o objetivo de “[...] descrever como os participantes enquadram os eventos e ao mesmo tempo negociam as relações interpessoais ou ‘alinhamentos’ que constituem os eventos” (TANNEN e WALLAT, 1987/ 2002, p.189). Assim, há uma simultaneidade de existência de ambos no discurso e uma relativa interdependência entre eles, embora os termos tenham significados distintos. A esse respeito Weiss afirma que:

Enquanto os enquadres são, nas situações sociais, as cenas das quais participam falantes e ouvintes, os alinhamentos podem ser entendidos como os movimentos feitos pelos participantes durante essas cenas, de modo a se posicionarem frente às condições que se lhes apresentam naquele momento. (WEISS, 2007, p.33)

Entendendo a correlação entre ambos os conceitos exposta acima, pretende-se analisar as aulas de EJA desta pesquisa sob esse prisma: compreendendo de que maneira as mudanças de footing alteravam os enquadres, e em qual medida os enquadres eram decisivos para que os participantes precisassem se comportar de maneira diferente, modificando assim os alinhamentos.

2. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O objetivo deste capítulo é traçar um panorama da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e, mais especificamente, descrever a situação dessa modalidade no município de Juiz de Fora, uma vez que a pesquisa foi desenvolvida em uma escola dessa cidade. Inicialmente será apresentado um breve histórico da EJA no país, visando compreender as heranças culturais, sociais e políticas que se refletem no cenário atual. Em seguida, serão discutidas as identidades e os papéis dos sujeitos da EJA, os quais compreendem os envolvidos no processo de ensino aprendizagem dessa modalidade; dessa forma, pretende-se discorrer sobre quem são os alunos que procuram a EJA e os profissionais que nela atuam, e compreender quais são suas necessidades e seus compromissos diante da sociedade. Por fim, serão apresentadas as perspectivas desse ensino em Juiz de Fora, através das orientações da Secretaria de Educação (SE).

A Educação de Jovens e Adultos é compreendida como uma Modalidade de Ensino, uma vez que configura uma possibilidade de se ter acesso à Educação Básica. Estados e municípios brasileiros a oferecem à sociedade, permitindo que jovens e adultos, que não tiveram a oportunidade de frequentar o Ensino Fundamental ou Médio Regular na época adequada, possam gozar do direito de estudar a qualquer momento.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é a escolarização de segunda oportunidade oferecida àqueles e àquelas que não tenham concluído o Ensino Fundamental de oito anos obrigatório, desde 1971 (representa cerca de 80% da população de 15 anos e mais no Brasil) ou que não tenham concluído o ensino médio; ou que não tenham concluído processos formais de profissionalização (básica ou técnica). (UFPE. NUPEP, 2008. p.8)

O Ensino Fundamental e Médio são etapas que exigem que os alunos estejam de acordo com determinadas faixas etárias e com desenvolvimentos cognitivos específicos. Assim, em cada ano escolar⁵ há uma idade preestabelecida como adequada e também conhecimentos determinados de serem aprendidos. Para cursar um ano, portanto, é necessário que o aluno tenha a idade correta ou que se apresente apto cognitivamente, sendo possível a repetência de um ano, caso ele não atinja os objetivos esperados; nesta situação, o aluno atrasa seu percurso escolar e sua idade fica desajustada ao curso.

⁵ Optou-se por usar a nomenclatura ano, para designar as etapas escolares do Ensino Fundamental e Médio, em vez de série ou ciclo.

O Ensino Regular, além de ser cumprido anualmente, apresenta um currículo estruturado e baseado nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), sendo seu objetivo formar o aluno cidadão e prepará-lo para a vida em sociedade, para o trabalho e para o Ensino Superior ou Técnico.

A EJA diferencia-se, em alguns aspectos, do Ensino Regular, mas também cumpre a proposta da formação para a cidadania, seguindo orientações dos PCNs. Assim, seu caráter não é apenas compensatório, pois, ao oferecer ao aluno jovem, adulto ou já na terceira idade a oportunidade de terminar seus estudos, ela provavelmente possibilita que esses sujeitos ascendam socialmente, sejam capazes de se posicionar cada vez mais enquanto cidadãos e os prepara para as demandas do mercado de trabalho. O objetivo da modalidade, portanto, não é apenas educar quem não estudou enquanto era criança, mas também interligar cidadania à educação, reinserindo o indivíduo na sociedade.

[...] a EJA, assegurada como direito subjetivo do indivíduo e dever do Estado, pode ser conceituada, em sua operacionalização, como *processos e experiências de ressocialização (reconhecimento e reinvenção)* de jovens e adultos, através dos conhecimentos escolares orientados a aumentar e consolidar capacidades individuais e coletivas dos sujeitos populares mediante a promoção e recriação de valores, a produção, apropriação e aplicação de conhecimentos que permitam o desenvolvimento de propostas mobilizadoras capazes de contribuir para a transformação da realidade natural e cultural dos seus sujeitos. É, portanto, a ressocialização o meio ou processo de realização da educação chamada de intercultural. (UFPE. NUPEP, 2008. p.8)

Pode-se, a partir da citação acima, reforçar a importância social e política dessa modalidade, a qual possibilita novas oportunidades, já que, através do acesso ao conhecimento, é possível uma maior integração do indivíduo com o mundo a sua volta, seu maior engajamento nas diversas esferas sociais e o surgimento de novas oportunidades de trabalho e de convívio social. A falta de escolaridade, por outro lado, pode excluir o indivíduo, não lhe dando possibilidade ou capacidade de participação social. A esse respeito Barcelos comenta em seus estudos que:

é por acreditar na possibilidade de inclusão de amplas camadas da população, historicamente excluídas, que identifiquei na Educação de Jovens e Adultos um papel social fundamental. Não como libertador ou revolucionário, mas sim como um ponto de partida importante para a ampliação dos espaços de participação na vida pública nas suas mais diferentes formas de manifestação. É desta participação que advirá a inclusão. (BARCELOS, 2006. p.25.)

Para que seja possível a inclusão escolar, e conseqüentemente social, de uma parcela da sociedade, torna-se necessário efetuar algumas modificações e adaptações da rotina escolar à EJA: dessa forma, essa modalidade apresenta algumas diferenciações práticas ou funcionais em relação ao Ensino Regular. Algumas escolas, por exemplo, optam por oferecer essa modalidade de forma não presencial (a distância), ou seja, sem a presença do aluno diariamente em sala de aula e através do computador e da internet; outras trabalham com o sistema denominado “semi-presencial”, no qual os alunos estudam com o auxílio do material didático (apostilas), em casa, e apenas fazem na escola provas previamente marcadas. Há ainda a possibilidade de o aluno cursar a EJA de forma presencial e, nesse caso, ela é oferecida, mais tipicamente, no período noturno, em virtude de seus alunos, em sua maioria, exercerem outras atividades, seja por vínculos empregatícios, seja por compromissos familiares.

Em relação ao tempo de duração de cada etapa de estudos, pode-se dizer que, geralmente, as séries ou os anos escolares são agrupados em *fases*, as quais são semestrais; portanto, um ano corresponde a dois anos letivos ou fases.

Através dessas adaptações, o ingresso do aluno à EJA fica mais resguardado e facilitado, o que, no entanto, não garante o sucesso da modalidade, que enfrenta vários desafios, como a permanência de seus alunos e a capacitação adequada de professores para a tarefa de educar Jovens e Adultos.

2.1 Panorama histórico da EJA no Brasil.

A prática de ensino de adultos no Brasil remete ao Período Colonial, durante o qual os padres Jesuítas, vindos de Portugal, exerciam a ação missionária de catequizar indígenas e posteriormente escravos negros. Apesar de os Jesuítas terem tido a preocupação de ensinar seus alunos a ler e a escrever em Língua Portuguesa, esse não foi o foco principal desse empreendimento. O objetivo dessa educação era prioritariamente religioso, uma vez que os padres queriam converter os nativos ao Catolicismo e visavam o desenvolvimento da metrópole, através do investimento na agricultura e no ensino de ofícios manuais. No século XVIII, com a expulsão dos Jesuítas do país, esse tipo de educação perdeu destaque, e o trabalho com adultos só voltou a tomar vigor na época do Império.

No Brasil Imperial ocorreram algumas reformas e, através da Constituição, a educação passou a ser considerada um direito, embora de poucos. Foram criados, então, cursos noturnos para atender alunos adultos do sexo masculino. Nesse momento, o ensino era elitizado e,

portanto, restrito a uma parcela da população, que compreendia pessoas da elite e indivíduos livres, os quais poderiam ocupar posições de prestígio no império e ganhavam o título de cidadãos; estavam excluídos negros, índios e mulheres.

Em 1930, com o fenômeno da industrialização, ocorreram mudanças no panorama político e econômico do país que se refletiram significativamente no cenário educacional, e assim implantou-se um novo sistema de educação, ao qual as camadas populares podiam ter mais acesso. Nessa época, pode-se perceber a preocupação do governo em garantir a educação para todos e suas tentativas de investimentos no Ensino Técnico e Profissional, visando à qualificação da mão de obra para a indústria. O analfabetismo passou a ser um fator preocupante para a sociedade e a alfabetização foi caracterizada como determinante para o progresso, por possibilitar a participação social do indivíduo.

Na constituição de 1934, a educação de adultos foi imposta e reconhecida nacionalmente pela primeira vez como um dever do estado e como direito de todos. Em 1937, no período do “Estado Novo”, o direito ao estudo passou a ser também uma forma de controle do Governo e, novamente, as classes menos favorecidas foram discriminadas, ao se privilegiar a elite.

A partir dos anos quarenta, a Educação de Jovens e Adultos foi se caracterizando, cada vez mais, como um dever político, e assim foram desenvolvidas pelo governo iniciativas como o FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário (criado em 1938), que tinha o intuito de ampliar a educação primária, a partir da inclusão do Ensino Supletivo para adolescentes e Adultos.

Na década de 1940, quando começaram as primeiras iniciativas governamentais para lidar com o analfabetismo entre adultos, entendia-se que o seu fim seria fundamental para o crescimento econômico do país. O analfabetismo era visto como um mal social e o analfabeto como um sujeito incapaz. (BRASIL, MEC, 2006, p.26)

Após o fim da era Vargas, em 1947, foi-se verificando a necessidade de haver mão de obra cada vez mais qualificada e alfabetizada para o desenvolvimento do país, e surgiram, assim, outras iniciativas políticas e educacionais como a CEAA (Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos). O Brasil ainda realizou Congressos Nacionais e participou de Conferências Internacionais, a fim de discutir diretrizes para o ensino de jovens e adultos.

O primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos, ocorrido em 1947 e promovido pelo governo, tinha o slogan “ser brasileiro é ser alfabetizado”. A partir desse congresso iniciaram-se campanhas para o desenvolvimento da modalidade e, já no segundo

Congresso, em 1958, ocorrido no Rio de Janeiro com o auxílio da CEAA, foram discutidos e acordados alguns pontos relevantes para a trajetória da EJA, como o fato de o aluno adulto muitas vezes ser rotulado como ignorante e supostamente dever ser educado com os mesmos conteúdos da escola primária. Outras questões debatidas, nesse segundo encontro, foram a importância da comunicação entre aluno e professor, o currículo e a avaliação das metodologias até então desenvolvidas. Tais congressos e debates foram importantes para a consolidação da modalidade através dos tempos, por permitirem trocas de experiências e reflexões construtivas que ecoam nas diretrizes atuais.

A partir da década de 1960, movimentos estudantis e sindicais aderiram e apoiaram a questão da alfabetização de jovens e adultos e, cada vez mais, acreditava-se na importância de alfabetizar os cidadãos. A causa do problema no país foi relacionada à pobreza e, assim, considerava-se que o panorama econômico e político no qual o Brasil se encontrava tinha direta relação com o grande número de analfabetos.

Foi nesse contexto que as idéias de Paulo Freire ganharam dimensão nacional. Sua proposta inovadora pregava a necessidade de uma alfabetização voltada para a libertação, para a conscientização dos homens e mulheres como sujeitos capazes de transformar a realidade social. A educação passou a ser entendida com um ato político. (BRASIL, MEC, 2006, p.26)

Surgiram, nesse período, campanhas e órgãos vinculados à figura do educador Paulo Freire. Como exemplo tem-se a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, de Natal, e, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do MEC. Ainda nessa década, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional regulamentou classes especiais – supletivos – para quem iniciasse o estudo após a idade regulamentada para o Ensino Primário.

Apesar da repercussão das campanhas para alfabetizar a todos, e embora as ideias de Paulo Freire tenham sido bastante difundidas e amplamente aceitas, o período ditatorial que se instalou configurou uma quebra nesses avanços, uma vez que, com o golpe militar, em 1964, desviou-se as atenções das questões educacionais para os jovens e vários movimentos foram censurados. Devido à repressão da época, o educador Paulo Freire foi, inclusive, exilado, por apresentar concepções acerca da educação consideradas subversivas.

A questão da alfabetização só foi novamente colocada em pauta pelo governo em 1967, quando, através da Lei 5379, foi criada a fundação MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, como mais uma tentativa de erradicar o analfabetismo. Esse movimento recebeu grandes investimentos do Governo, através da disponibilização de materiais e de

profissionais para Supervisão Pedagógica. Nessa década, surgiram pesquisas acerca da psicogênese da língua, as quais contribuíram para um novo olhar diante da Alfabetização.

Em 1985, o MOBRAL foi encerrado por ter sido desacreditado pela sociedade, surgindo, assim, a Fundação EDUCAR (Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos), que aproveitou a estrutura do projeto anterior (MOBRAL) e foi coordenada pelo MEC. A Fundação EDUCAR foi também extinta posteriormente, em 1990, no governo Collor, e a responsabilidade da EJA passou a ser dos municípios e dos estados, já que o governo federal não mais ofereceria subsídios para essa modalidade.

O mesmo ano de 1990 foi declarado pela ONU como o “Ano Internacional da Alfabetização” e, assim, uma Conferência Mundial foi convocada (Conferência Mundial de Educação para Todos). Nesse encontro, realizado na Tailândia, desenvolveu-se uma proposta de erradicar o analfabetismo em um período de dez anos – Plano Decenal. Porém, durante o mandato de Fernando Henrique Cardoso, iniciado em 1994, o projeto foi descaracterizado e esquecido.

Em 1996, foi criada a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que regulamentou o dever do poder público de oferecer gratuitamente a EJA, através de cursos e exames supletivos, extinguindo a noção de Supletivo, instaurada na LDB de 1971, e configurando a modalidade como parte da Educação Básica, já que o Supletivo reduziu-se aos exames. Nessa LDB ficou estabelecida a idade mínima de quinze anos para ingresso do jovem no Ensino Fundamental e de dezoito anos para o curso do Ensino Médio.

No ano 2000, com o Parecer 11/2000, foram propostas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, bem como objetivos para a modalidade. Dentre tais objetivos pode-se citar: restaurar o direito à educação negada anteriormente, qualificar o indivíduo e oferecer igualdade de oportunidade a todos no mercado de trabalho.

Em 2001 foi criado o Projeto RECOMEÇO, mais tarde denominado PROGRAMA FAZENDO ESCOLA, que disponibiliza ajudas de custo para materiais e pagamento de professores.

Em 2003 foi criada, pelo MEC, a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, com o objetivo de erradicar o analfabetismo no Governo Lula. Para auxiliar nessa tarefa, também foi criado o Programa Brasil Alfabetizado, que pretende auxiliar estados e municípios no que se refere à alfabetização, à educação de jovens e adultos e à formação de professores.

Como se pode constatar, ao longo da história política do Brasil, os empreendimentos para a Educação de Jovens e Adultos foram sofrendo altos e baixos e várias iniciativas foram desenvolvidas e interrompidas. Pode-se dizer que a EJA sempre foi repensada e que, apesar da falência de alguns programas, o acesso de todos à educação é considerado um direito dos indivíduos. Obviamente o caminho que a EJA ainda precisa percorrer é longo e, para que jovens e adultos possam ter garantia de acesso e de permanência na escola, muito necessita ser repensado no sistema das políticas públicas educacionais.

2.2. Os alunos da EJA

Os alunos que cursam a Modalidade de Ensino EJA são sujeitos jovens, adultos ou idosos, cujas idades variam de quinze anos à terceira idade. São indivíduos que, na maioria das vezes, têm uma relação complicada com a escola, marcada por abandonos, fracassos e ressentimentos, já que, por motivos variados, esses alunos não conseguiram frequentar o Ensino Regular no tempo adequado, e retomaram ou iniciaram os estudos também por diversas motivações.

Os motivos mais frequentes de abandono são problemas econômicos e familiares: alguns alunos necessitam interromper sua aprendizagem escolar para trabalhar e ajudar a família nas despesas domésticas. Outros motivos são: cansaço, falta de acesso à escola devido à localidade de moradia e desinteresse. As motivações para o retorno vão desde a necessidade de completar os estudos ao interesse por ampliar conhecimentos e ascender socialmente, através de melhoria no emprego. De qualquer forma,

sabemos que a procura de jovens e adultos pela escola não se dá de forma simples. Ao contrário, em muitos casos, trata-se de uma decisão que envolve as famílias, os padrões, as condições de acesso e as distâncias entre casa e escola, as possibilidades de custear os estudos e, muitas vezes, trata-se de um processo contínuo de idas e vindas, de ingressos e desistências. Ir à escola, para um jovem ou adulto, é antes de tudo, um desafio, um projeto de vida. (BRASIL, MEC, 2006, p.8)

Ao retornar à escola, os alunos, em sua maioria, apresentam um perfil semelhante: tímidos, desmotivados e receosos. Muitos temem reproduzir o histórico de insucessos acadêmicos e novamente evadir, outros acreditam que já é tarde para estudar e que não têm conhecimentos suficientes para permanecerem nas aulas. Uma minoria apresenta esperança e força de vontade e transmitem o desejo de serem respeitados no seu direito de estudar.

Barcellos, 2006, apresenta no livro *Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos* uma série de diálogos colhidos em sua pesquisa, que ilustram as inseguranças desses alunos e sua baixa estima. Um dos casos narrados remete a um primeiro dia de aula de um aluno da EJA, que pergunta a uma professora onde fica a sala e, quando ela indaga seu ano, ele apenas acrescenta que pertence à turma “daqueles que não sabem nada, dos burros”. Ilustrativo desse perfil também é o caso da aluna que conta que sempre se matriculava em uma escola, mas não tinha coragem de entrar na sala no primeiro dia de aula.

A homogeneidade do grupo se reflete ainda nos anseios e dificuldades em prosseguir à procura de melhores condições de vida. Além disso, outro fator que aproxima alunos e os torna semelhantes é o fator econômico ou financeiro:

Os homens, mulheres, jovens, adultos ou idosos que buscam a escola pertencem todos a uma mesma classe social: são pessoas com baixo poder aquisitivo, que consomem, de modo geral, apenas o básico à sua sobrevivência: aluguel, água, luz, alimentação, remédios para os filhos (quando os têm). O lazer fica por conta dos encontros com as famílias ou dos festejos e eventos das comunidades das quais participam, ligados, muitas vezes, às igrejas ou associações. A televisão é apontada como principal fonte de lazer e informação. Quase sempre seus pais têm ou tiveram uma escolaridade inferior à sua. (BRASIL, MEC, 2006, p. 15)

Devido a essas condições sociais de vida e à idade, esses alunos, mesmo os adolescentes, são, em sua maioria, trabalhadores que se envolvem durante todo o dia com diferentes atividades a fim de garantir seu sustento e o de sua família e, no período noturno, frequentam a escola em companhia do cansaço e dos problemas que os rodeiam. Certamente alguns alunos ainda são sustentados pelas famílias ou estão desempregados; porém, o campo profissional, de qualquer forma, já deixa marcas profundas em suas experiências de vida e permeia as preocupações desses sujeitos.

Apesar da homogeneidade em alguns aspectos, como os destacados acima, percebe-se, por outro lado, uma marcante heterogeneidade nas salas de aula de EJA, no que se refere à variedade de idades nas classes, ao histórico de vida de cada um e à bagagem cultural individual. Cada aluno possui domínio de determinadas práticas sociais e saberes construídos no seu cotidiano e, embora possa não apresentar conhecimentos sistematizados, possui diferentes graus de letramento. Alunos não alfabetizados, por exemplo, podem perfeitamente atuar socialmente em suas profissões, realizar atividades como pegar ônibus, comprar e pagar mercadorias e preparar uma receita.

Sabemos que os jovens e os adultos possuem saberes prévios, inatos e intuitivos, nos contextos em que estão inseridos e na cultura marcadamente letrada, antes mesmo de ingressar no sistema escolar formal. (LEAL E MOLICA, 2009,P.7)

Nos cadernos da EJA, 2006 (documento desenvolvido pelo MEC) são explicitadas duas espécies de conhecimento provenientes das experiências prévias dos alunos: o saber sensível e o cotidiano. O saber sensível é aquele oriundo das primeiras relações estabelecidas com o meio. Esse conhecimento, pouco valorizado nos dias de hoje, é percebido através dos sentidos e das sensações físicas e é típico de todos os seres humanos. É ainda anterior à cultura e à ciência humana.

Os alunos jovens e adultos, pela sua experiência de vida, são plenos deste *saber sensível*. A grande maioria deles é especialmente receptiva às situações de aprendizagem: manifestam encantamento com os procedimentos, com os saberes novos e com as vivências proporcionadas pela escola. Essa atitude de maravilhamento com o conhecimento é extremamente positiva e precisa ser cultivada e valorizada pelo(a) professor(a) porque representa a porta de entrada para exercitar o raciocínio lógico, a reflexão, a análise, a abstração e, assim construir um outro tipo de saber: o conhecimento científico. (BRASIL, MEC, 2006. p.7)

O conhecimento cotidiano é um saber adquirido no dia a dia através das experiências de cada indivíduo. Adquirido fora dos domínios da escola, o saber reflete questões éticas, culturais e familiares e compreende os conhecimentos de mundo de cada um. Pode-se afirmar que não há possibilidade de negligenciar ou ignorar tais saberes, pois se deve sempre levar em consideração que

Os conhecimentos que os alunos e alunas trazem estão diretamente relacionados às suas práticas sociais. Essas práticas norteiam não somente os saberes do dia-a-dia, como também os saberes aprendidos na escola. (BRASIL, MEC, 2006, p.8)

O conhecimento sensível e o cotidiano são conquistas individuais e, assim, em uma mesma sala de aula pode haver diferentes tipos de experiências que podem, a partir de um bom trabalho, vir a somar e dialogar.

2.2.1. Adolescentes na EJA

As relações pessoais entre os alunos da EJA podem ser conflitantes, na medida em que são variados os interesses das diferentes faixas etárias que compõem as turmas. Os alunos adolescentes, diferentemente dos mais velhos, apresentam-se mais agitados e impacientes, não

raro encarando a escola com falta de seriedade e de compromisso. Os interesses dos jovens são, geralmente, de naturezas diversas: eles se interessam por músicas, brincadeiras, televisão e tecnologias e, nesse contexto, o estudo e as obrigações acabam ficando em segundo plano.

Muitos desses jovens chegam à EJA por terem sido transferidos de outra modalidade de ensino, já que estavam “atrapalhando” a turma regular com indisciplina. Outros a procuram ou são conduzidos até ela porque foram reprovados algumas vezes e estão em idade avançada em relação aos outros alunos da turma.

De qualquer forma, pode-se notar que o número de adolescentes nas salas de EJA é significativo atualmente, e até mesmo maior, se comparado ao número de alunos adultos e idosos. A consequência desse fato é a indisciplina durante as aulas e a evasão de adultos e idosos que se interessam pelos estudos, mas que não conseguem lidar com os jovens.

Obviamente não se pode generalizar e considerar todos os jovens indisciplinados e desinteressados. Alguns apresentam bom comportamento e muita seriedade, demonstrando interesse em progredir e em desenvolver seus conhecimentos e habilidades. Pode-se falar, inclusive, que atualmente coexistem, em nossa sociedade, diferentes juventudes, devido à tamanha diversidade de tipos de jovens, frutos da sociedade atual.

Existem diferentes maneiras de ser jovem. Jovens que buscam sua identidade individual e coletiva, que permanecem em grupos culturais ou “tribos” diferenciadas, que buscam o direito a participação social, de serem ouvidos e trazem conhecimentos diversos, além daqueles que carregam consigo estereótipos, muitas vezes passando despercebidos aos olhos mais sensíveis. (PJF, Diretrizes curriculares – Documento preliminar –, 2011)

A escola representa, na maioria das vezes, um espaço obrigatório para o jovem, menor de idade, que a frequenta por determinação dos pais ou responsáveis e por obrigatoriedade por parte do governo. O papel que a instituição exerce para cada indivíduo tem relação com as idades e com as diferentes juventudes. Para alguns alunos, por exemplo, a instituição escolar pode representar um espaço de inserção cultural e um local agradável e de convivência. Essa visão de escola se refletirá no comportamento do aluno e gerará motivação ou desânimo diante da tarefa de estudar.

Nesta sessão, pode-se concluir que a diversidade nas salas de Educação de Jovens e Adultos é notável, no sentido de que há diversas juventudes em convivência, as quais se relacionam ainda com sujeitos em idade mais avançada. Na sessão a seguir, serão expostas algumas considerações acerca das especificidades dos alunos adultos e idosos, a fim de que as diferenças possam ser melhor compreendidas.

2.2.2. Adultos e idosos na EJA

Os adultos e idosos que frequentam a modalidade EJA estão inseridos nessa realidade por vontade e iniciativa própria, ao contrário dos adolescentes que, muitas vezes, são obrigados pelos familiares a estudar. Tal fato faz com que se verifique, na maior parte das vezes, o real interesse dessa parcela em estar presente às aulas e em participar de todas as atividades.

Os adultos e/ou idosos apresentam uma bagagem de vida maior em relação aos adolescentes. Além disso, eles geralmente possuem famílias e emprego, fato que os torna mais responsáveis e mais cansados.

O cansaço é um fator que pode prejudicar o rendimento e o desempenho cognitivo desses alunos. Muitas vezes, eles acabam abandonando a escola e ficam desmotivados por não conseguirem conciliar suas diversas tarefas, em diferentes esferas da vida pessoal. Muitos, ainda, passaram longos períodos sem estudar e, ao retornar, enfrentam dificuldades de aprendizagem, fato que pode também os desmotivar e/ou causar inseguranças e baixa autoestima.

Devido às maiores responsabilidades e ao maior desejo de estudar, os adultos e idosos são, em geral, mais dedicados e empenhados do que os jovens, e são, ainda, mais participativos e preocupados com o futuro. Seus interesses pessoais estão mais relacionados a compromissos com a família, com a igreja e com atividades culturais. Em geral, os adultos e idosos têm muito a contribuir com seus saberes cotidianos e sensíveis.

2.3. Os professores da EJA

O educador da modalidade Educação de Jovens e Adultos é um profissional que se diferencia dos que lidam com outros tipos de educação. Tal diferenciação se justifica, em maior escala, devido à diversidade dos atores da EJA, pois, mudando-se o público e suas necessidades, é compreensível que as atitudes e os procedimentos pedagógicos também devam se alterar e adaptar.

Assim, o currículo para EJA, bem como o planejamento das aulas, se adequam às expectativas de jovens e adultos que retornam ou iniciam tardiamente a empreitada de estudar. Os conteúdos ministrados de forma mais lúdica, visando o desenvolvimento de

crianças, cedem espaços para assuntos significativos que possam fazer sentido no mundo adulto.

A partir das experiências dos alunos da EJA, os professores traçam planos que atinjam os aprendizes e que tornem a escola um ambiente acolhedor e favorável à aprendizagem. Uma costureira, por exemplo, se aprender matemática a partir de sua experiência profissional com medidas de roupas, poderá ter um rendimento mais satisfatório. Problemático, no entanto, é o fato de o professor, por falta de preparo específico para lidar com as diferenças dos alunos adultos na sala de aula, infantilizar o estudante, forçando-o a estudar da mesma forma que uma criança.

O profissional da EJA deve buscar o diálogo constante com os alunos, pois, a partir das vozes dos alunos, será possível conhecê-los e identificar conhecimentos prévios e necessidades particulares. Partindo do conhecimento de mundo deles e de suas bagagens culturais, o professor dessa modalidade compartilha expectativas de vida e cria ambientes propícios e significativos de aprendizagem. O diálogo ainda coloca o aluno como participante de seu processo de desenvolvimento e o incentiva, na medida em que valoriza suas experiências passadas.

Assim como os alunos, que se demonstram inseguros e desafiados, os professores de EJA também apresentam suas incertezas quanto ao trabalho que desenvolverão. Muitas vezes esse profissional não tem experiência na modalidade e/ou não teve uma formação inicial ou continuada adequada, devido inclusive à crença de que se pode transpor metodologias e conteúdos de cada ano regular para cada fase de EJA. Dessa maneira, os conteúdos trabalhados no sexto ano do Ensino Fundamental regular são, frequentemente, apenas condensados para a Fase V da EJA, que é a etapa correspondente. Essa situação dificulta o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o desinteresse do aluno pela escola e para a conseqüente evasão.

A evasão escolar é um dos mais sérios problemas enfrentados pela EJA. Há uma garantia de acesso à escola a qualquer tempo, mas a permanência do aluno é algo frágil e os professores temem sua evasão. Os alunos que abandonaram os estudos em uma determinada época têm a tendência a abandoná-los novamente, devido ao seu perfil caracterizado pela insegurança e devido às dificuldades enfrentadas no cotidiano.

Paralelo às dificuldades dos alunos em estudar, ainda se encontra um panorama de jovens e adultos bastante desinteressados na escola e desiludidos com os estudos; assim, a tarefa de um professor de EJA é “[...] encantar – talvez re-encantar – estes homens e mulheres

adultos que já passaram por várias experiências de escola, e delas, não raro, têm tristes recordações.” (BARCELOS, 2006, p.79). Como se pode perceber, essa não é uma tarefa fácil e exigirá do professor reflexões constantes acerca de sua prática educativa, para que ele contribua para diminuição da evasão, bem como da infrequência.

A realidade das salas de aula de Educação de Jovens e Adultos é, muitas vezes, desafiante para o professor, na medida em que os alunos são muito ausentes; esse quadro torna o planejamento das aulas quase impossível, pois as regulares ausências fazem com que os alunos percam explicações dos conteúdos, atividades diferenciadas de fixação e avaliações e, em muitos casos, causam reprovações por infrequência. Diante desse contexto, algumas escolas chegam a optar pelo sistema não presencial de EJA, no qual o aluno apenas tem alguns encontros com professores, para consultas e provas.

Outra questão desafiadora para os professores, principalmente quando se trata de EJA, é a avaliação dos alunos. Como avaliar alunos ausentes, desinteressados e cansados do dia a dia? Obviamente há que se considerar que não se pode avaliar jovens e adultos da mesma maneira que se avalia crianças; além disso, as avaliações somativas (ao final do período) e quantitativas (que medem através de notas) não apresentam resultados satisfatórios. Assim, a avaliação deve ser constante e realizada diariamente, para que o aluno tenha várias oportunidades e, caso se ausente, possa compensar a atividade em outra data.

A respeito da avaliação do desempenho escolar, ainda se pode dizer que muitos alunos têm medo de realizar provas e exames, por não encararem o processo avaliativo como algo necessário e pertinente ao processo de aprendizagem. Nesse sentido, o professor deve tomar cuidado para não contribuir para o afastamento desses alunos, em virtude do temor de serem avaliados. De acordo com Barcellos,

Ao atentarmos para as relações entre educandos(as) e educadores(as), fica difícil não comentar a representação que emerge sobre a avaliação em narrativas como a seguinte: “as provas davam pavor na gente...” Como nós, educadores e educadoras, conseguimos construir um mecanismo de avaliação tão inusitado? (BARCELOS, 2006, p.71)

O autor destaca também, acerca da avaliação na EJA, que, da mesma maneira como há a tendência em transpor conteúdos do ensino regular para a modalidade EJA, há a prática de tratar o processo avaliativo de forma similar. Tal tratamento é problemático, na medida em que os alunos de EJA apresentam tempo limitado para estudos extraclasse, sendo até a tarefa de casa algo dificultoso para esse aluno. Dessa forma, o tempo, em sala de aula, deve ser

aproveitado ao máximo, para que os alunos não tenham que trocar seu tempo com a família e com o trabalho por estudos exaustivos para realizar exames.

Tratando a avaliação como algo natural, cotidiano e consequente da aprendizagem, essa etapa não se tornará para o jovem ou para o adulto um empecilho para o retorno e permanência na escola. O responsável por essa concepção natural de processo avaliativo é o professor, que deve estar preparado para lidar com esse público.

O professor da EJA, assim como qualquer outro profissional, necessita se capacitar para trabalhar com essa modalidade, pois o quadro que se apresenta no Brasil configura educadores despreparados para conviver com a diversidade dessas salas de aula. De acordo com Barcelos, 2006, “a formação de profissionais da educação que atuarão na Educação de Jovens e Adultos se faz não só necessária como urgente”.

Apesar de a educação de jovens e adultos ser uma atividade especializada e com características próprias, são raros os cursos de formação de professores e as universidades que oferecem formação específica aos que queiram trabalhar ou já trabalham nesta modalidade de ensino. Igualmente, não são muitos os subsídios escritos destinados a responder às necessidades pedagógicas dos educadores que atuam nas salas de aula da educação de jovens e adultos. (BRASIL, MEC, 2006)

Segundo Barcelos (2006), é preciso que o educador, acima de tudo, esteja preparado para quebrar e desmistificar algumas heranças culturais, como a crença de que algumas pessoas nascem incapazes de aprender ou que já são velhas demais para estudar, já que ele próprio, muitas vezes, ainda apresenta preconceitos com relação a esse público. A crença na potencialidade de cada ser humano, por sua vez, é a chave para um trabalho que promova a inclusão e a inserção do aluno socialmente.

A formação do profissional que atua ou atuará na EJA, de acordo com o mesmo autor, inclui uma lista de saberes necessários à prática docente, como: *atenção, busca, escuta, felicidade, gente, humildade, incentivo, justiça, ludicidade, mudança, necessidade, organização, participação, querer, reinventar, sabedoria, tensão, urgência, valores, xeque-mate e zelo.*

A *atenção* diz respeito à dedicação necessária aos saberes que o aluno traz consigo; a *busca* é a permanente renovação do saber; o *cuidado* significa o tratamento diferenciado com o outro, no sentido de sempre incentivar; *dedicação* inclui afeto e práticas competentes; *escuta* é o saber especial nessa modalidade, que necessita do diálogo constante; a *felicidade* é a alegria de *ensinar* e aprender; *gente* simboliza o público da EJA: alunos crescidos, adultos;

o saber *humildade* é um valor importante nas relações entre aluno e professor; o *incentivo* é a chave para o tratamento com os jovens e adultos, uma vez que eles necessitam sempre de serem motivados a continuar os estudos. *Justiça* é um saber que traz à tona o compromisso social da educação com milhares de alunos que não estudaram na idade adequada; *ludicidade* é um recurso que não deve ser abandonado na EJA, mas somente adaptado às realidades dos indivíduos. A *mudança* se refere às modificações no espaço-tempo, incluindo adaptações de calendários às necessidades dos educandos. *Necessidade* significa a urgência de haver uma formação continuada permanente; *organização* diz respeito ao estabelecimento de grades e diretrizes curriculares organizadas. *Participação* enfatiza a necessidade de todos os sujeitos da EJA estarem efetivamente envolvidos nos processos educacionais. *Querer* é a vontade de aprender e ensinar, a qual deve sempre estar presente nas relações. *Reinventar* é um saber necessário no sentido de que se deve, a todo o momento, rever hábitos, costumes, atitudes e metodologias; *sabedoria* é a sensibilidade em perceber o repertório cultural dos alunos da EJA; *tensão* é a percepção das dificuldades enfrentadas pelos professores para buscar alternativas para mudanças; *urgência* é o tratamento que se deve dar a essa modalidade na sociedade; *valores* são entendidos pelo autor como algo que se pode trocar e não se ensinar; e, por fim, *zelo* significa o cuidado especial dirigido à EJA, tendo cautela para não ceder à tentação de seguir fórmulas nesse ensino.

Esses saberes sintetizados acima, segundo o autor, permeariam reflexões necessárias que conduziriam a um trabalho de qualidade, sem fórmulas prontas para o sucesso, mas pautadas sempre na crença de que o ato de educar é uma troca constante, na qual o professor ensina, mas também aprende. Dessa forma, os caminhos educacionais devem ser trilhados a partir de parcerias para o alcance do sucesso.

2.4. Tratamento da modalidade EJA no município de Juiz de Fora

Cada município tem a responsabilidade de elaborar documentos com diretrizes educacionais como forma de oferecer subsídios às escolas. Essas diretrizes são regulamentadas e estabelecidas pelas Secretarias de Educação de cada localidade e de acordo com necessidades específicas de cada região; no entanto, elas precisam estar de acordo com o que é proposto pelo Ministério da Educação (MEC).

O MEC criou um órgão de Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o primeiro (2º ao 5º ano) e o segundo (6º ao 9º ano) segmentos dessa modalidade, a partir dos princípios dos Parâmetros

Curriculares Nacionais. Interessará aqui, no entanto, compreender, *a priori*, apenas a proposta da COEJA para o segundo segmento da EJA, etapa na qual se situa a pesquisa. Dessa forma, será possível verificar as propostas do município de Juiz de Fora também para esse segmento, em especial para o 6º ano e para Língua Portuguesa, uma vez que se buscou a análise de aulas dessa disciplina, em uma sala de EJA correspondente a esse ano.

A proposta curricular do MEC é dividida em três volumes. No primeiro deles, são apresentadas reflexões de temas comuns ao âmbito da EJA; no volume dois, as disciplinas Português, História, Geografia e Língua Estrangeira são discutidas e analisadas e, no último volume, são apresentadas as disciplinas: Artes, Ciências Naturais, Matemática e Educação Física.

No volume I destaca-se a preocupação aparente com a formação do aluno para o exercício da cidadania e com a qualidade do trabalho dos profissionais que atuam na modalidade, como se observa no fragmento abaixo:

A elaboração desta proposta parte do princípio de que a construção de uma educação básica para jovens e adultos – voltada para a cidadania – não se resolve apenas garantindo oferta de vagas, mas proporcionando ensino comprometido com a qualidade, ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento e de estar atentos às dinâmicas sociais e suas implicações no âmbito escolar. (BRASIL, MEC, 2002. Vol.1)

No mesmo volume, o documento esclarece os princípios norteadores de sua política Educacional:

- a necessidade de unir esforços entre as diferentes instâncias governamentais e da sociedade, para apoiar a escola na complexa tarefa educativa;
 - o exercício de uma prática escolar comprometida com a interdependência escola/sociedade, tendo como objetivo situar os alunos como participantes da sociedade (cidadãos);
 - a participação da comunidade na escola, de modo que o conhecimento aprendido resulte em maior compreensão, integração e inserção no mundo;
 - a importância de que cada escola tenha clareza quanto ao seu projeto educativo, para que, de fato, possa se constituir em uma unidade com maior grau de autonomia e que todos os que dela fazem parte possam estar comprometidos em atingir as metas a que se propuseram;
 - o fato de que os jovens e adultos deste país precisam construir diferentes capacidades e que a apropriação de conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e de sua identidade;
 - a certeza de que todos são capazes de aprender.
- (BRASIL, MEC, 2002)

Como se observa, a tarefa de educar Jovens e Adultos é encarada como um grande compromisso que envolve bastante cautela, muito planejamento e parcerias. A partir desses princípios norteadores, as disciplinas escolares serão ministradas visando o desenvolvimento de habilidades e competências específicas, mas, sobretudo, objetivando a construção da cidadania.

Os conteúdos de Língua Portuguesa, disciplina contemplada na pesquisa em questão, são encarados pela COEJA como um eixo norteador, pois o uso da linguagem possibilita a aprendizagem das demais matérias escolares e permeia todas as relações. O objetivo dessa disciplina, ainda segundo esse documento no volume II, é desenvolver habilidades linguísticas e possibilitar reflexões acerca do uso da Língua através de leitura, escrita, interpretação de texto e da linguagem oral. A Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora, em Minas Gerais, também oferece como orientação ao trabalho na modalidade EJA, além das diretrizes nacionais, documentos específicos elaborados pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos, em conjunto com professores da rede. Dentre os documentos, atualizados constantemente, destaca-se a proposta curricular para o 2º segmento do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, elaborada em 2006. Nessas diretrizes são expressos os objetivos da EJA no município para cada ano, bem como os programas propostos para cada ano e cada disciplina.

Na apresentação do documento redigido pela SE de Juiz de Fora, é exposto o objetivo da modalidade: “Atingir o homem em sua essência, proporcionando-lhe fortalecimento para o trabalho, para sua vida pessoal e social.” (PJF, 2006). Ainda nas primeiras páginas, é destacada a necessidade de “uma ação educativa que valorize as experiências de vida e o saber dos alunos, numa escola que esteja voltada para a cidadania” (PJF, 2006).

Observa-se, já nessas orientações iniciais, que as propostas dialogam com as considerações do documento do MEC, principalmente no que diz respeito à valorização dos conhecimentos de mundo dos alunos para que se atinjam metas educacionais e para que se exerça a cidadania.

Os conteúdos transversais a serem trabalhados pelos professores de EJA, de acordo com esse documento, são: Ensino Religioso (Lei Federal 9475/ 97), Educação Ambiental (Lei Federal 0705/99); Cultura Afro-Brasileira (Lei Federal 10693/2003), Sociologia e Filosofia (Resolução 00012/2005) e Processo de Envelhecimento (Lei Municipal 11.193/2006). Destacando-se que esses conteúdos devem ser trabalhados de forma interdisciplinar e devem ser contextualizados.

O programa de Português orienta os professores a direcionar suas práticas a partir do uso de textos, visando desenvolver a competência textual do aluno. “Assim sendo, as questões gramaticais serão discutidas visando o uso da língua e, também, como elemento facilitador para leitura, interpretação e produção textual” (PJF, 2006).

O objetivo geral do programa de Português é o:

Domínio de instrumentos básicos da cultura letrada, permitindo aos alunos melhor compreensão do mundo em que vivem, além do conhecimento e valorização da diversidade cultural brasileira, respeitando as diferenças de gênero, geração, raça e credo, fomentando atitudes de não discriminação. (PJF, 2006)

A partir desse objetivo, percebe-se a preocupação com o tratamento das diferenças presentes na sociedade e com o letramento de cada indivíduo. O documento cita também alguns objetivos específicos, listados abaixo, que permitem compreender, de forma mais profunda, o que se deve pretender ao trabalhar Língua Portuguesa no segundo segmento do Ensino Fundamental:

- 1 – Valorização da Língua como veículo de comunicação e expressão.
 - 2 – Respeito à variedade linguística, analisando as características da Língua Portuguesa e as marcas linguísticas dos diferentes textos
 - 3 – Respostas às questões propostas usando as habilidades de ler, ouvir, falar, redigir, codificar e decodificar as várias mensagens que nos apresentam.
- (JUIZ DE FORA, SE, 2006)

Os objetivos da disciplina Língua Portuguesa, próprios do sexto ano são:

- 1 – Desenvolver a capacidade de reflexão sobre o funcionamento da língua Portuguesa.
 - 2 – Desenvolver o procedimento e a atitude de consulta ao dicionário
 - 3 – Ler com fluência e compreensão.
 - 4 – Entender a estrutura da narrativa.
- (JUIZ DE FORA, SE, 2006)

No ano de 2009, o Departamento de Ações Pedagógicas/Supervisão da Educação de Jovens e Adultos de Juiz de Fora promoveu diversos encontros com representantes de escolas de todo o município, a fim de rever e repensar as Diretrizes Curriculares para a EJA. Em 2010 deu-se continuidade a essas discussões coletivas e, em 2011, elaborou-se um documento preliminar com as novas Diretrizes. Esse documento não é um produto acabado, dada a necessidade de constantes reflexões das práticas educacionais e da busca da realidade da EJA em cada momento histórico, cultural e econômico.

De acordo com essa nova proposta, a cidadania se torna, de forma ainda mais efetiva e clara, o fio condutor e central de todo o trabalho, pois a proposta é o desenvolvimento de conteúdos a partir de eixos temáticos, os quais são pautados na cidadania. De acordo com o documento:

A cidadania perpassará todas as ações pedagógicas, por se tratar de condição primordial para a vivência do educando em sociedade, desdobrando-se em temas que deflagrarão as reflexões no contexto escolar e, conseqüentemente, levarão à ampliação dos saberes, mantendo-se o foco na pluralidade dos alunos da EJA.

A cidadania não se reduz aos conceitos superficiais de direitos e deveres, mas amplia-se para a compreensão de mundo que os alunos trazem consigo e da compreensão do mundo que lhes será apresentada. O currículo deve ser pensado nas interações sociais, oportunizando uma pedagogia mais próxima da realidade. Isso propicia o exercício de sua função socializadora e provedora do acesso ao conhecimento que transforma o universo cultural do aluno. (JUIZ DE FORA, SE, 2011, p.15)

Os eixos temáticos estabelecidos, a partir do tema cidadania, foram: “Cidadania, Comunicação e Tecnologia”; “Cidadania e Meio Ambiente”; “Cidadania e Cidade/Sociedade”; “Cidadania e Cultura”; e “Cidadania e Trabalho”. O primeiro eixo: “Cidadania, Comunicação e Tecnologia” é considerado o mais abrangente, por perpassar todos os outros; isso ocorre porque

A comunicação tecnológica faz parte do nosso cotidiano, desde os espaços particulares de uso até os espaços coletivos, formando uma rede de relações sociais que precisa ser considerada.

Vale ressaltar, por exemplo, o fenômeno das novas tecnologias de informação que ganharam uma proporção gigantesca com a popularização da internet. Trata-se de uma estrutura composta por pessoas ou organizações que partilham conhecimentos, objetivos e valores comuns, mesmo estando em lugares e tempos diferentes. São ambientes virtuais de relacionamento e de pesquisa, de comércio, plataformas de estudo à distância, e tantos outros que criam novas possibilidades de ensino e aprendizagem. (JUIZ DE FORA, SE, 2011, p.19)

Cada eixo deve ser trabalhado pelas escolas, sem uma ordem preestabelecida, havendo a liberdade de, a partir deles, serem desenvolvidos diferentes temas em forma de projetos. Essa liberdade se deve ao fato de cada escola ou de cada turma apresentar características e necessidades diferenciadas. Os conteúdos disciplinares devem, assim, ser adaptados e ministrados juntamente com o tema norteador escolhido.

A seguir será reproduzido o esquema oferecido pelo documento, o qual ilustra essa proposta de trabalho a partir dos eixos temáticos:

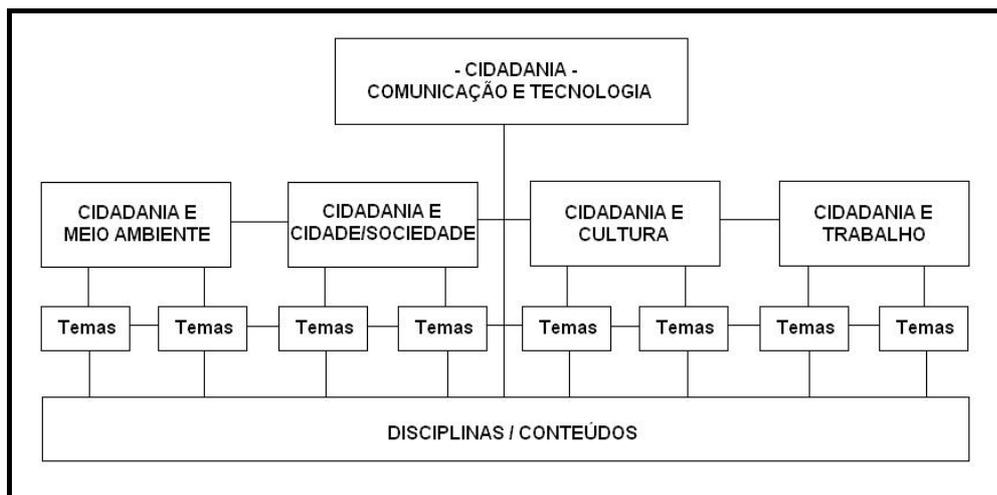


Figura 1: Esquema representativo do trabalho na EJA a partir de eixos estruturadores. (JUIZ DE FORA, SE, 2011, p.15)

No que diz respeito à avaliação na EJA, o documento da PJF considera importante um processo avaliativo que seja significativo para o aluno e que simbolize mais uma oportunidade de aprendizagem; dessa forma:

A avaliação não deve ser apenas um instrumento para se verificar e conceituar conhecimentos adquiridos, mas um processo de ampla significação, considerando suas múltiplas dimensões: diagnóstica, processual, formativa e somativa. (JUIZ DE FORA, SE, 2011, p.)

Ao final do documento preliminar das diretrizes curriculares para Educação de Jovens e Adultos da PJF (2011), destaca-se o importante papel do professor na empreitada do trabalho na modalidade:

Ao educador compete o conteúdo de sua disciplina e, como vimos, os assuntos relevantes que emergem da transversalidade dos Eixos Temáticos, da vivência do aluno e dos processos alavancados no ambiente escolar, proporcionados pelo trabalho coletivo. (JUIZ DE FORA, SE, 2011, p.)

A partir das considerações acima, fica evidente que a tarefa do profissional da EJA não é simples; no entanto, através de parcerias, o trabalho pode se tornar compensatório. É, então, por acreditar no valor do trabalho em equipe que a SE de Juiz de Fora tem o compromisso de elaborar diretrizes atuais e que norteiam todo um trabalho pedagógico na modalidade EJA.

3. METODOLOGIA

Essa sessão apresenta o tipo de pesquisa utilizada para a compreensão da interação em uma sala de aula de EJA. Esse trabalho investigativo estruturou-se a partir da coleta e análises de dados provenientes de gravações de aulas de Língua Portuguesa em uma instituição Municipal de Juiz de Fora e configura-se como um estudo de caso, uma vez que se propõe a analisar uma realidade em particular.

Ao se iniciar a pesquisa, a partir da coleta de dados, tinha-se a pretensão de apenas observar aquele universo e de perceber o que acontecia naquela interação. Ao longo das observações, no entanto, delinear-se-iam questionamentos relevantes para serem estudados mais a fundo e, assim, o problema e as questões dessa pesquisa emergiram dos dados.

A seguir, serão apresentadas considerações acerca do tipo de pesquisa denominado estudo de caso e serão expostas as condições de coleta e tratamento dos dados.

3.1. Considerações acerca da pesquisa qualitativa e do estudo de caso em ciências sociais

A pesquisa qualitativa é a base metodológica deste projeto. Dessa forma, torna-se conveniente esclarecer, neste momento, alguns princípios desse caminho metodológico interligado às ciências sociais.

Como uma reação ao modelo positivista, fundado por Augusto Comte, surgem, na segunda metade do século XX, diferentes ideias acerca do conhecimento da realidade social. O idealismo de Kant influencia tal mudança ao compreender que métodos advindos de outras ciências, como as ciências naturais, não contemplavam a individualidade de cada ser humano, considerando os objetos externos e passíveis de quantificação.

Assim, até então se acreditava que as pesquisas referentes às ciências sociais estavam intrinsecamente relacionadas a ciências físicas ou naturais e que deveriam, portanto, ser estudadas da mesma maneira. Nesse contexto, a pesquisa, de um modo geral, era caracterizada como neutra e objetiva e, assim, distante das crenças e das interferências do pesquisador. Entretanto, os fenômenos sociais necessitavam tratamento diferente, uma vez que se envolvem emoções e valores no contexto da pesquisa, a qual é, na realidade, subjetiva e não controlável.

Segundo Goldenberg (2009, p.18), “as ciências sociais devem se preocupar com a compreensão de casos particulares e não com a formulação de leis generalizadas, como fazem as ciências naturais”. A autora ainda considera que o principal interesse da ciência social é “o comportamento significativo dos indivíduos engajados na ação social, ou seja, o comportamento ao qual os indivíduos agregam significado, considerando o comportamento de outros indivíduos.”

Dessa maneira, os pesquisadores das ciências sociais não são neutros ao pesquisarem e transferem para seus estudos seus valores e interesses, tornando-se “sujeitos e objetos de suas pesquisas” (GOLDENBERG, 2009, p.19).

Ao se pretender nesse projeto investigar um contexto de interação social – uma sala de aula –, com indivíduos sociais – alunos da modalidade EJA –, vai-se ao encontro de uma metodologia de pesquisa qualitativa, do campo das ciências sociais, a qual busca compreender com profundidade um grupo social no que diz respeito a sua organização, ao seu comportamento, aos seus valores e emoções. No entanto, deve-se destacar que o comportamento analisado não pode ser considerado por si só o objeto, pois é através dele que se tem acesso “aos métodos de inteligibilidade da ação humana em tempo real” (GAGO, 2002).

De acordo com Mannem, em seu trabalho de mestrado, a pesquisa qualitativa

Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação. (MAANEN, 1979 apud NEVES 1996)

O paradigma qualitativo apresenta diferentes modalidades de pesquisa, como o estudo de caso, o estudo comparativo, o levantamento por amostragem, o experimento, a etnografia, a observação participante e levantamento por painel. Todas essas modalidades refletem princípios do delineamento da pesquisa, sendo utilizados a partir das estratégias escolhidas pelo pesquisador. Cada estratégia de pesquisa qualitativa apresenta vantagens e desvantagens e depende do tipo de questão, do controle que o pesquisador possui sobre os eventos e do foco dado aos fenômenos. (YIN, 2002).

Observando assim as estratégias que nortearam e ainda conduzirão o projeto em questão, como a coleta de dados em um contexto específico, a observação participante e a produção de entrevistas, e tendo em vista as questões propostas e apontadas acima, pode-se

eleger o método de *estudo de caso* para o delineamento dessa pesquisa fundamentada no paradigma qualitativo.

O estudo de caso, método de tradição nas pesquisas médicas, diz respeito a “uma análise detalhada de um caso individual.” (GOLDENBERG, 2009) e parte da exploração de apenas um caso, acreditando-se que se pode conhecer um fenômeno a partir do estudo detalhado e intenso de uma manifestação ou de um contexto.

De acordo com Yin (2002, p.19), “o estudo de caso é apenas uma das muitas maneiras de fazer pesquisa em ciências sociais” e configura-se como um importante método, amplamente utilizado pelos estudiosos nos dias atuais. Goldenberg (2009) complementa as considerações acerca desse tipo de pesquisa, considerando que

O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos. O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de aprender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística. (GOLDENBERG, 2009, p.33-34)

Os estudos de caso apresentam como fases de planejamento a coleta de dados, sua análise e apresentação dos resultados. A presente pesquisa compreendeu também essas etapas, a fim de atingir sua meta de investigar a interação em um contexto de vida real e social, na qual a fala permeia as relações entre os participantes.

3.2. Dados da Pesquisa

Os dados desta pesquisa consistem em duas aulas de Língua Portuguesa da Modalidade de ensino EJA, ministradas em uma instituição pública de Juiz de Fora. O material foi coletado através de gravações em vídeo realizadas pela pesquisadora, participante algumas vezes ratificada da situação de interação devido à sua posição profissional dentro da instituição. Como já exposto, a pesquisadora trabalha no local onde as aulas foram gravadas e apresenta uma estreita relação com os sujeitos da pesquisa: assim, algumas vezes, durante o procedimento de coleta de dados, eles se dirigiram a ela, solicitando alguns esclarecimentos. A pesquisadora, no entanto, evitou participar ativamente da interação, com o objetivo de não

interferir, limitando suas respostas a gestos e linguagens não verbais ou dando respostas breves.

Inicialmente, a pesquisadora assistiu a uma aula de Língua Portuguesa na turma, sem utilizar gravação em áudio ou vídeo, com o objetivo de tornar sua presença um tanto menos invasiva e, portanto, mais natural. Posteriormente ocorreu uma tentativa de gravar em áudio duas aulas seguintes, com o intuito de também fazer com que os alunos se acostumassem com a presença da pesquisadora e de uma ferramenta de gravação; além disso, o recurso da câmera de filmagem ainda não estava em condições de uso. No entanto, as gravações em áudio não ficaram perceptíveis, mesmo com as tentativas de troca de posição do instrumento, devido ao tamanho da sala e à qualidade do gravador.

Finalmente foram gravadas em vídeo quatro aulas, em dias diferentes e não sequenciados, de acordo com a permissão da professora regente. A duração das filmagens varia conforme o tempo das aulas e a capacidade de gravação das fitas de vídeo. A partir dessas quatro aulas foram escolhidas apenas duas para constituir o material de análise. Essa escolha foi realizada pela pesquisadora e deveu-se a questões de ordem prática, ao se considerar o assunto abordado nas aulas e o grau de participação e envolvimento dos pesquisados.

A turma de alunos envolvida na pesquisa era formada por estudantes da quinta série do Ensino Fundamental, etapa escolar denominada *fase V* nessa modalidade, e compunha-se de uma média de onze alunos frequentes. Inicialmente a turma apresentava vinte e três matrículas para essa fase; no entanto, ao longo do curso, muitos abandonaram o banco escolar e, durante a pesquisa, alguns não iam às aulas por motivos variados, incluindo a inibição diante da câmera, apesar de eles não terem previamente a informação de quando seriam realizadas as gravações.

Nessa sala de aula, a maioria dos alunos era adolescente. Uma aluna tinha 23 anos e havia dois alunos na terceira idade, tendo o mais velho 63 anos. Nesse contexto, o senhor mais velho representava uma forte presença na turma, assumindo posição de liderança e respeito.

Torna-se importante destacar ainda que, durante as filmagens, foi realizado um trabalho de observação participante, com registro de algumas questões consideradas relevantes pela pesquisadora e com a realização de entrevistas informais. A utilização dessas técnicas teve o objetivo de complementar as análises dos dados.

A observação participante é encarada como uma importante e rigorosa estratégia de pesquisa, na qual o pesquisador procura minimizar o distanciamento que há com os pesquisados ao vivenciar, durante um longo período, experiências comuns e ao se inserir na realidade através de estudos de documentos e de registros metódicos dos fatos ocorridos. Os registros, ou as notas de campo, realizados não contemplaram uma sistematicidade e se fizeram presentes em alguns momentos considerados necessários pela pesquisadora.

As entrevistas, por sua vez, tiveram o objetivo de conhecer de forma mais ampla os sujeitos da pesquisa e de captar a opinião deles sobre suas atuações e participações em sala de aula. Para a realização dessa entrevista, a pesquisadora, após a filmagem das aulas, abordou individualmente os alunos, mantendo uma conversa informal, já que a entrevista não apresentou uma estrutura rígida e padronizada, e as perguntas se modificavam de acordo com interesses da pesquisadora e com as respostas dos alunos. A linguagem também precisou se adequar ao repertório linguístico dos entrevistados e, muitas vezes, as perguntas necessitaram reformulações. Esse tipo de entrevista utilizada é caracterizada como semi-estrutural (BELEI, PASCHOAL e NASCIMENTO, 2008), já que foi guiada por um roteiro, mas manteve uma organização flexível.

A entrevista com os alunos foi gravada em fitas de áudio, e se estruturou a partir do roteiro:

1. Há quanto tempo você estava sem estudar?
2. Por que você abandonou a escola e precisou retornar tardiamente?
3. O que o motivou a retomar os estudos?
4. Quais são as suas dificuldades para estudar?
5. Você participa das aulas? De que maneira?
6. Você faz perguntas à professora?
7. Você conta acontecimentos ocorridos com você durante as aulas?

A professora também foi entrevistada, objetivando conhecê-la melhor, perceber sua percepção sobre a própria prática e compreender suas concepções acerca do ensino na EJA. As perguntas dirigidas a ela foram:

1. Você é professora de Português há quanto tempo?
2. Desde quando você trabalha com a modalidade de ensino EJA?

3. O que a EJA significa para você?
4. Qual a diferença entre o Ensino Regular e a EJA?
5. Qual o perfil do aluno da EJA?
6. Os alunos de sua turma participam da aula?
7. Quais desafios você enfrenta nessa modalidade?
8. Você tem expectativas em relação ao seu trabalho nessa modalidade?

Após as gravações em áudio, o material oral da entrevista foi transcrito de acordo com as concepções acerca da transcrição em Análise da Conversação, conforme exposto a seguir.

3.3. A Gravação em vídeo

A gravação em vídeo permitiu um registro mais detalhado dessa interação e a possibilidade de uma análise futura mais acurada desses dados. Bauer e Gaskel (2000, p.149) explicam que “o vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola.”

Ao se analisar gravações em vídeo, pode-se captar os aspectos verbais da interação, bem como os aspectos não verbais, como gestos, movimentos do corpo, postura física, olhares, risos, expressões faciais e silêncio. Tais aspectos não verbais são importantes para a compreensão da interação, uma vez que desempenham diversas funções, podendo ser significativas e reveladoras de um determinado comportamento. Pode-se perceber, por exemplo, atitudes reveladoras de interesse ou passividade dos alunos a partir de suas expressões e posições na carteira.

Mas o uso de filmagens apresenta algumas limitações no que se refere ao posicionamento da câmera e ao som, por exemplo. Muitas vezes apenas um ângulo é privilegiado e, dessa forma, apenas um ponto de vista poderá ser analisado. O som, por sua vez, pode falhar, prejudicando o entendimento do registro. Nas filmagens produzidas para esse projeto, havia apenas uma câmera que ficou posicionada contemplando um único ângulo, o que não permitiu, algumas vezes, uma visão global do ambiente, visualizando todos os participantes. A posição da câmera não contemplou, por exemplo, a professora. É importante destacar ainda, quanto ao posicionamento da câmera, que o equipamento de filmagem foi

colocado em posições diferentes nas duas aulas analisadas, pois ocorreu uma tentativa da pesquisadora de observar qual seria o melhor ângulo para as gravações.

Para essa tarefa, necessitou-se ainda que a pesquisadora remanejasse os alunos de sala, já que o local onde eles assistiam às aulas era muito grande e não captava o som de forma clara: esse fato foi identificado ao não se conseguir bons resultados durante as gravações em áudio. Ainda no outro espaço, foi necessário determinar os locais nos quais os alunos sentariam, para que pudessem ser captados pela câmera. Mesmo com a troca de sala, o áudio não ficou muito claro, devido a barulhos externos à sala e provenientes das atividades da igreja. A luminosidade do ambiente também não era adequada, fato que precisou ser resolvido no momento da edição das fitas de vídeo para DVD.

Outra questão que merece destaque no tratamento da gravação em vídeo é a fidelidade quanto ao anonimato dos participantes e a ética ao manipular tais dados para fins de pesquisa. É importante ressaltar que todos os participantes das aulas tiveram suas identidades preservadas e assinaram termos de autorização para a realização da pesquisa. Os nomes dos alunos e da professora também foram resguardados e modificados nas transcrições.

É importante considerar que, ao se optar pela gravação em vídeo, mesmo garantindo a preservação das identidades, causa-se um constrangimento e uma inibição dos pesquisados diante do equipamento. Assim, deve-se ter a consciência de que é necessário tornar a câmera o menos invasiva possível, fixando-a em um local estratégico a fim de que ela seja um fator que pouco interfira na espontaneidade do comportamento dos sujeitos pesquisados. Alguns alunos da turma em questão agiram com aparente naturalidade; outros, no entanto, se revelaram tímidos e inquietos, realizando perguntas sobre a filmagem, comentando sobre a presença da câmera e até cobrindo com um capuz a cabeça ou se escondendo, em uma posição tal que a câmera não os filmasse. Alguns alunos, inclusive, se recusaram a assentar na carteira solicitada pela pesquisadora, e outros ainda não permaneceram nas aulas, quando percebiam que seriam filmados e observados.

Deve-se ter em mente que, apesar das vantagens da utilização do vídeo, tem-se apenas um olhar sobre o objeto, e há, a todo o momento, escolhas por parte do pesquisador, fato que torna a pesquisa não neutra e passível de ser manipulada.

3.4. Identificação dos sujeitos da pesquisa

Nesta sessão serão apresentados os participantes da pesquisa – Professora Paloma e doze alunos de EJA. De uma forma geral, os alunos dessa sala são moradores do bairro onde a

escola funciona, sendo um deles ainda integrante da Igreja Metodista e tendo outras atividades nesse local, além dos estudos. Os alunos adolescentes são, em sua maioria, oriundos do ensino regular e do turno diurno da mesma escola, transferidos para a EJA devido a problemas de indisciplina e à idade avançada.

As descrições abaixo se baseiam nas entrevistas realizadas pela pesquisadora e na observação participante. Cada aluno foi identificado por um número, bem como pelos seus nomes fictícios; esses números dizem respeito à ordem de realização das entrevistas. Apenas os alunos identificados pelos números 11 e 12 não concederam entrevista, devido à infrequência constante nos dias de coleta de dados. Esses dois alunos são descritos, dessa forma, a partir do conhecimento que a pesquisadora possuía a respeito deles.

Professora Paloma

Paloma é professora de Língua Portuguesa da Fase V da Instituição pesquisada. Segundo a educadora, em sua entrevista, ela não apresenta muita experiência na modalidade EJA, pois, até o momento da pesquisa, ela havia apenas trabalhado na Rede Estadual durante um mês com uma turma de jovens e adultos.

Paloma é graduada em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora há cinco anos e, desde a época, já ministrou aulas para adolescentes, no Ensino Fundamental final na Rede Pública municipal e estadual.

Ela acredita que a EJA é uma modalidade diferenciada do ensino regular, por apresentar diversas faixas etárias em uma mesma sala e devido às diferenças culturais entre os sujeitos. Essas diferenças, segundo ela, configuram uma oportunidade para o professor aprofundar seus conhecimentos e enfrentar desafios.

Aluno(a) 1 – Miguel

Miguel é um aluno muito infrequente que se mostrou, durante a entrevista, apático e sem maiores perspectivas de vida. É adolescente (aparentando ter cerca de quinze anos) e morador do bairro no qual as aulas ocorrem. Ele procurou a escola por necessitar estar vinculado a uma instituição, devido a um trabalho em uma empresa. Pode-se dizer que ele é um estudante desinteressado, pouco participativo e indisciplinado.

Aluno(a) 2 – Fernando

Fernando é um adolescente que, na época da pesquisa, estava com quinze anos. O aluno se mostrou bastante tímido e declarou se dedicar apenas ao estudo, não precisando trabalhar.

Ele foi transferido para a EJA por indisciplina. A Diretora, à época, o remanejou de turno a fim de resolver problemas disciplinares na sala de aula que ele frequentava; ela alegou também que ele já não tinha mais idade para estar no Ensino Regular. Fernando disse preferir o ensino noturno, apesar de não ter muita intimidade com os colegas.

Durante as aulas, ele permanecia calado, não participando verbalmente nem interagindo com colegas ou com o professor. Não era, também, muito frequente.

Aluno(a) 3 – José

O aluno contava quinze anos na época da pesquisa e era mais um caso de remanejamento entre modalidades. Da mesma forma que os outros adolescentes, ele também foi transferido para a EJA por indisciplina. José não era participativo e frequente e declarou ser tímido.

Aluno(a) 4 – Caio

Caio tinha 20 anos no momento da entrevista. Diferente dos outros jovens, ele já estava há muito tempo sem estudar (há quatro anos) e tinha uma pesada rotina de trabalho em uma distribuidora de cerveja. Os motivos que levaram o aluno a interromper os estudos foram de ordem pessoal: ele alegou precisar, na época, cuidar da mãe e ajudar a família, só podendo retomar os estudos anos depois. Esse aluno também era infrequente e, quando estava presente, optava por não questionar o professor durante a aula, permanecendo em silêncio.

Aluno(a) 5 – Aline

Aline também foi transferida de turno. No ensino regular, ela apresentava problemas de aprendizagem e de comportamento. A EJA foi então sugerida como uma “punição” ou como uma forma de amenizar a indisciplina em sua turma. Aline apresentava quatorze anos e sua aparência física era bastante desenvolvida, fato que a tornava muito diferente dos colegas do ensino regular.

A aluna adorava participar das aulas, fazendo perguntas sobre a matéria, iniciando outros tópicos e contando seus casos. É muito comunicativa e simpática, mas tinha muitas dificuldades nas disciplinas, inclusive no que diz respeito à leitura e à escrita.

Aluno(a) 6 – Alex

O aluno tinha dezesseis anos e não pertencia anteriormente a outra modalidade da escola. Ele chegou à EJA por indicação dos colegas e procurou a modalidade por considerar sua idade avançada em relação à sua série de ensino. Alex disse participar da aula, mas, apesar de ser muito comunicativo, não se interessava pelos assuntos em pauta na aula, sendo também muito infrequente.

Aluno(a) 7 – Fabiana

Fabiana possuía uma história peculiar de vida. Era natural de São Paulo e veio buscar novas experiências e oportunidades no município de Juiz de Fora. Apesar de ter apenas vinte e três anos de idade, já tinha uma rica experiência: era viúva e tinha deixado dois filhos na cidade natal. Ela não estudava desde os nove anos, não possuindo, inclusive, documento escolar. Para se matricular na escola de EJA pesquisada, ela precisou prestar exames classificatórios.

A aluna precisava trabalhar para se manter com a família e fazia faxinas em residências. Era muito interessada, esforçada e preocupada. Participava muito das aulas e das atividades, sempre questionando a professora e narrando suas experiências pessoais.

Aluno(a) 8 – Afrânio

Afrânio era o aluno mais velho da turma – 68 anos. Era considerado importante na instituição por ser conhecido por todos e por ter ajudado na construção do prédio que sediava as aulas. Todos o respeitavam muito e ele também era considerado um incentivo e um exemplo para os outros alunos. Afrânio auxiliava os colegas nas atividades e era, muitas vezes, consultado como uma espécie de líder. Era muito frequente e interessado.

Começou a frequentar as aulas devido à proximidade de sua casa com o local de estudo e por já participar de atividades religiosas na instituição. Tinha a pretensão de concluir a oitava série como uma meta pessoal, pois acreditava que o estudo não iria modificar sua vida profissional. O aluno trabalhava durante todo o dia, na construção civil, e chegava à escola cansado, mas sempre com disposição.

Aluno(a) 9 – Cida

Cida era uma aluna adulta, com quarenta e dois anos, que procurou a EJA por indicação da cunhada, que cursava outra fase na mesma escola. A aluna se mostrava muito tímida, mas frequente e interessada.

Cida não trabalhava, estando desempregada há algum tempo. Dedicava-se apenas à família e ao estudo. Ela estava sem estudar há dezessete anos e disse gostar muito do ambiente, dos professores e dos colegas.

Aluno(a) 10 – Lídia

Lídia era desinteressada e pouco participativa. Adolescente, apresentava, na época da pesquisa, quatorze anos. Foi remanejada para a EJA devido à idade avançada e a problemas comportamentais. Não trabalhava, mas frequentava um projeto, em um clube em Juiz de Fora, que oferecia reforço escolar. Lídia faltava muito às aulas.

Aluno(a) 11 – Dário

Dário é um aluno ativo e adolescente, aparentando ter uns 15 anos na época das gravações. Procurou a escola por residir próximo ao local. Já havia passado por outras instituições, e se matriculou nessa instituição por indicação de conhecidos. O aluno frequentava pouco as aulas e, quando comparecia, era muito indisciplinado, conversando muito. Algumas vezes se interessava pelo assunto da aula e, então, participava.

Aluno(a) 12 – Fabrício

Fabrício era o aluno mais novo da escola. Matriculou-se aos 13 anos e a direção da escola, inclusive, teve problemas legais por aceitar um adolescente que ainda não poderia frequentar a modalidade EJA. No entanto, o aluno fez aniversário e sua presença foi permitida pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Fabrício ingressou na escola por intermédio de sua mãe, que na época também se matriculou na mesma turma, mas não pôde frequentar as

aulas devido a problemas de trabalho; assim, ela desistiu de estudar logo no início do semestre letivo, mas Fabrício permaneceu.

O aluno era participativo, mas se envolvia constantemente em conversas paralelas, desinteressando-se, algumas vezes, pela aula.

3.5. Identificação das aulas analisadas

A coleta de dados dessa pesquisa foi realizada em setembro de 2010. No período das gravações em vídeo, o componente curricular da disciplina Língua Portuguesa era Gramática Normativa e estava sendo abordada a classe de palavras substantivo. Além disso, a partir de uma necessidade da turma, a professora trabalhou, em paralelo, o tema amizade e o gênero textual carta.

O tema amizade foi trabalhado em três aulas, como uma tentativa de estabelecer uma melhor relação entre os alunos dessa turma. A professora disponibilizou um texto sobre o tema, realizou um debate sobre as questões apontadas no texto e solicitou uma produção escrita a respeito das conclusões do debate. Essas aulas, entretanto, foram apenas observadas e gravadas em áudio.

A necessidade de trabalho com o gênero carta partiu de um pedido da aluna Fabiana, natural de São Paulo, que queria escrever para a mãe, que havia deixado há anos para migrar para o estado de Minas Gerais. Para auxiliar a aluna nessa tarefa, a professora, inicialmente, introduziu o gênero bilhete, esgotando sua estrutura e exercitando sua produção. Em seguida, apresentou as especificidades da carta, comparando-a ao gênero bilhete e, individualmente, auxiliou a aluna a escrever a carta para mãe em São Paulo. Essas aulas sobre o gênero, bem como uma aula a respeito da classe dos substantivos, foram gravadas em vídeo; entretanto, foram escolhidas apenas duas para análise nesse trabalho. A seguir, apresenta-se um resumo desses eventos de aula escolhidos.

3.5.1. Aula 1

A primeira aula gravada em vídeo foi uma das escolhidas para análise. Nessa aula estavam presentes sete alunos identificados pelos seguintes nomes fictícios: Sr. Afrânio, Cida, Aline, Fabiana, Fabrício, Fernando e Dário. Estavam presentes ainda a professora de Língua Portuguesa, denominada Paloma, e a pesquisadora e funcionária da Instituição Municipal, designada por Lia.

Nessa primeira aula, a professora ministrava o conteúdo gramatical “Plural dos substantivos” e o recurso didático utilizado era o quadro negro. Ao longo de toda a gravação, dessa forma, os alunos estão copiando a matéria no caderno e interrompendo essa tarefa para pedir esclarecimentos à professora sobre o conteúdo e para iniciar assuntos variados acerca de seus cotidianos.

3.5.2. Aula 2

A segunda aula escolhida para análise foi também, cronologicamente, a segunda a ser gravada. Nesse dia, participaram do evento os mesmos participantes anteriores: Sr. Afrânio, Cida, Aline, Fabiana, Fabrício, Fernando, Dário, Paloma e Lia.

Essa aula foi continuação da anterior, e a professora, portanto, retomou o assunto “plural dos substantivos”. Em seguida, o gênero textual bilhete foi abordado a fim de suprir a carência da aluna Fabiana, que, conforme já relatado, tinha o desejo de escrever uma carta para a mãe que morava em outra cidade. De acordo com a professora, a carta era algo mais complicado, então ela optou por apresentar inicialmente o bilhete. Assim, ela questionou o objetivo de se produzir um bilhete, realizou uma produção de um exemplo e solicitou e incentivou os alunos a escreverem seus próprios bilhetes, a partir de temas variados.

3.6. Tratamentos dos dados

A etapa de transcrição dos dados é essencial na construção de uma pesquisa, já que é através desse método que se poderá debruçar sobre os dados e analisá-los. Gago (2002), no entanto, adverte que se deve ter cautela para não tratar o processo de transcrição como apenas um preparativo para análises futuras, uma vez que, durante essa etapa, são realizadas interpretações e seleções, e, dessa forma, a transcrição pode ser considerada por si só uma atividade de análise.

A transcrição é realizada a partir de um sistema de símbolos. Assim, a convenção escolhida nesse projeto foi desenvolvida por Jefferson, encontrando-se em Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) e é a seguinte:

[colchetes]	Fala sobreposta.
(0.5)	Pausa em décimos de segundo.
(.)	Micropausa de menos de dois décimos de segundo
=	Contiguidade entre a fala de um mesmo falante ou de dois falantes distintos.
.	Descida de entonação.
?	Subida de entonação.
,	Entonação contínua.
? ,	Subida de entonação mais forte que a vírgula e menos forte que o ponto de interrogação.
:	Alongamento de som.
-	Auto-interrupção.
<u>sublinhado</u>	Acento ou ênfase de volume.
MAIÚSCULA	Ênfase acentuada.
°	Fala mais baixa imediatamente após o sinal.
°palavras°	Trecho falado mais baixo.
palavra :	Descida entoacional inflexionada.
palavra :	Subida entoacional inflexionada.
↑	Subida acentuada na entonação, mais forte que os dois pontos sublinhados.
↓	Descida acentuada na entonação, mais forte que os dois pontos precedidos de sublinhado.
>palavras<	Fala comprimida ou acelerada.
<palavras>	Desaceleração da fala.
<palavras	Início acelerado.
Hhh	Aspirações audíveis.
(h)	Aspirações durante a fala.
.hhh	Inspiração audível.
(())	Comentários do analista.
(palavras)	Transcrição duvidosa.
()	Transcrição impossível.
Th	Estalar de língua.

Quadro 1: Convenções de transcrição.

Esse sistema gráfico adotado é predominantemente caracterizado como Sistema Padrão, ou seja, considera a Língua Padrão como o norte para as produções, visto que a grafia modificada, sistema que aborda os detalhes de pronúncia, pode se tornar problemática na medida em que pode causar dúvidas ou estranhamentos em leitores de regiões diferentes daquelas na qual transcrição foi produzida. Apesar de se utilizar os símbolos ortográficos para as transcrições, não se rejeita a produção real. (GAGO, 2002).

No processo de transcrição, deve-se ter em mente que é necessário apresentar uma representação fiel do material oral, ou seja, a apresentação da fala dos participantes deve ser fidedigna. Além disso, é necessário abordar também os aspectos não verbais da interação. Por

isso: “A AC analisa materiais empíricos, orais, contextuais, considerando também as realizações entonacionais e o uso de gestos ocorridos durante o procedimento de conversação.” (DIONÍSIO apud MUSSALIM, BENTES, 2006, p. 75)

Apesar de se esperar uma representação fiel do material, essa tarefa depende da percepção da audição humana, e está, portanto, sujeita a enganos. Dessa forma, o produto adquirido nesse processo estará sempre em construção, não sendo algo acabado ou concluído.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo foram analisados os dados coletados através das gravações em vídeo, com o objetivo de verificar um contexto interacional específico – uma sala de aula de EJA.

Inicialmente buscava-se compreender em que medida o enquadre aula se alterava e os footings dos participantes se mesclavam, acreditando que os diferentes interesses pessoais seriam determinantes para modificar os delineamentos e as projeções, pois, dependendo do tópico abordado na interação, o enquadre poderia se deslocar e, a partir do posicionamento do aluno ou do professor, o footing também seria alterado. Dessa forma, poderiam ocorrer, a todo o momento, “desvios” no tópico principal – conteúdo da aula – que dessem lugar a tópicos mais informais e relativos ao âmbito cotidiano e pessoal. A expectativa da autora ao iniciar esta pesquisa era encontrar estudantes desinteressados pelo conteúdo da aula, bem como pela instituição, uma vez que já se espera que a EJA tenha uma clientela com históricos de fracassos e com sujeitos desinteressados pelos estudos, já que interromperam, possivelmente várias vezes, a empreitada de aprender em uma instituição de ensino. Além disso, a crença era a de que, principalmente, os adolescentes estivessem nessa modalidade por serem indisciplinados e não motivados para a aprendizagem e, diante disso, acreditava-se que haveria uma negação da aula e que o resultado disso seria a mudança constante do enquadre e do footing.

Mas o panorama que se configurou foi diferente: um grupo de alunos dessa interação se mostrou disposto a aprender, a questionar e a participar e, por essa razão, o enquadre aula foi pouco flutuante e os footings foram mais estáticos. Esperava-se que, pelo desinteresse, ocorressem mais sobreposições e disputas de enquadres, a fim de que a aula ficasse em segundo plano, e que se modificassem mais os footings.

Partindo do ponto de vista da existência de sujeitos sem interesses no meio acadêmico ou da problemática que envolvia a permanência de jovens e adultos na escola, tinha-se a ideia de que o enquadre institucional seria, na maioria das vezes, abandonado, cedendo espaço a um enquadre pessoal, no qual o foco seriam tópicos ligados à vida externa à escola, havendo ainda o predomínio de turnos inseridos. No entanto, a análise dos dados revelou que, em ambas as aulas, havia uma forte colaboração entre os participantes para a manutenção do enquadre institucional e, assim sendo, a aula e os assuntos relacionados à escola permeavam a maioria das interações. Apesar de, em alguns momentos, os alunos serem os condutores, o enquadre aula institucionalizado ainda era mantido por eles e, na realidade, ao invés da

alternância de enquadre, foi mais comum a disputa pelo turno e pelo tópico dentro do mesmo enquadre.

Evidentemente, havia outros alunos, presentes na sala, que não tiveram o mesmo comportamento e não participaram da interação principal, e outros que nem presentes estavam, estando apenas matriculados e já tendo abandonado a escola há algum tempo.

Pode-se assim identificar três grupos de alunos: os participativos, identificados pelos nomes Aline, Dário, Fabrício, Fabiana e Afrânio; e os desinteressados e pouco frequentes, denominados Alex, Caio, Cida, Fernando e José, além dos desistentes, sujeitos que não fizeram parte da pesquisa.

O grupo participativo se revelou interessado na maior parte do tempo, além de preocupado com o desempenho escolar. Esses alunos, muitas vezes, se auto-selecionavam para iniciar um turno e o faziam em um momento relevante de transição, como nas pausas, por exemplo. Eles contribuía verbalmente no sentido de completar ou comentar um tópico já em questão em turnos nucleares. Dessa maneira, pode-se perceber, conforme será demonstrado, um encadeamento direto e uma relação implícita entre todos os turnos e tópicos.

Essa participação ainda pode ser constatada através da análise de aspectos não verbais, captados pelo auxílio da filmagem em vídeo: os alunos demonstraram, em suas expressões faciais e com movimentos corporais, que estavam atentos à aula e ao professor; assim eles, na maioria do tempo de aula, dirigiam seu olhar para Paloma e mantinham sua postura de forma a se projetarem de frente para a sala, para a educadora e para o quadro negro. Esse comportamento contrastava com o dos alunos desinteressados e pouco frequentes, que mantinham a cabeça baixa durante as aulas, escondiam o rosto com o boné e se voltavam, constantemente, para o fundo ou para os lados da sala, dispersando-se da aula ou realizando um conluio com um colega.

Os tópicos iniciados pelos alunos participativos apresentavam uma lógica, sendo uns desencadeados pelos outros, e não construídos de forma caótica. Assim, houve uma constante modificação de tópico, mas a partir de uma sequencialidade e de tal forma que o enquadre institucional ainda pudesse ser reconhecido. Pode-se dizer que, por trás do caos que, à primeira vista, se instalava na interação e era percebido através de vários turnos e tópicos, havia uma organicidade.

O enquadre institucional era composto por tópicos ligados ao tema da aula, assuntos relacionados à vida escolar e por temas relacionados à vida pessoal, mas justificados pela vida escolar. Esses tópicos configuraram e determinavam, portanto, variações dentro do mesmo

enquadre e eram dependentes da participação dos sujeitos: assim, a interferência do aluno ou do professor, o footing assumido por eles e a escolha por determinados tópicos eram determinantes para mantê-lo ou não. O esquema abaixo representa os desdobramentos que o enquadre institucional assumia:

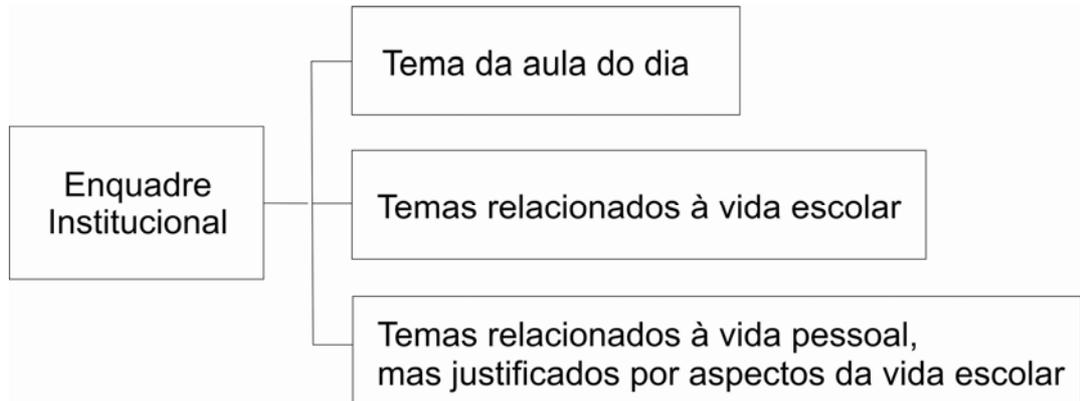


Figura 2: Ilustração exemplificando a configuração do enquadre institucional.

Momentos menos recorrentes, mas perceptíveis, foram aqueles em que, sutilmente, se pôde observar uma alteração do enquadre institucional para um enquadre mais informal, no qual ainda estavam inseridos outros delineamentos, como o de brincadeira. Esse enquadre pessoal constituiu molduras interacionais nas quais a proposta inicial de uma sala de aula – a aprendizagem – ficou em segundo plano, cedendo espaço para uma maior descontração e informalidade. Nesses momentos, a participação e a projeção dos sujeitos eram diferenciadas e determinantes para a mudança do quadro interacional. Abaixo se encontra a ilustração que representa a configuração do enquadre pessoal:

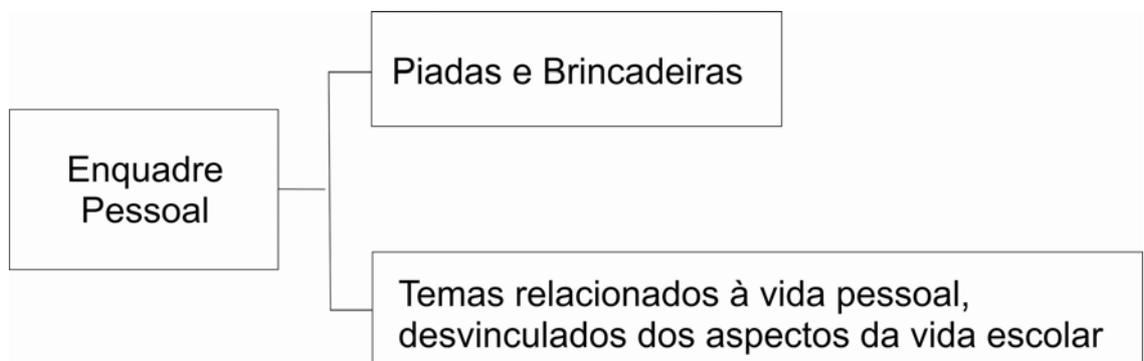


Figura 3: Ilustração exemplificando a configuração do enquadre pessoal.

Em relação à análise dos footings dos participantes, pode-se dizer que, novamente, ao contrário das expectativas, eles também se mantiveram a maior parte do tempo. Da mesma forma que se esperava que os enquadres assumissem contornos mais dinâmicos, também se pensava encontrar footings mais flutuantes, acreditando que o aluno de EJA se alinhasse de forma diferenciada a maior parte do tempo, por não querer se comportar como aluno ou por acreditar que já sabia bastante pela sua experiência de vida. Mas o quadro encontrado foi um pouco mais estático, no qual a professora se manteve, na maioria das vezes, no alinhamento de transmissora do conhecimento e de mediadora, não se permitindo transitar para um alinhamento mais informal ou pessoal e no qual os alunos, por sua vez, também permaneceram nos papéis de alunos e, portanto, de receptores de conhecimentos e questionadores.

Pode-se perceber, no entanto, momentos nos quais os footings se modificavam e, dessa forma, a professora, por exemplo, se alinhava mais como uma companheira de seus alunos ao ouvi-los ou ao abordar certos assuntos. Da mesma forma, os estudantes também, em alguns momentos, se projetavam como “professores” e forneciam explicações sobre o conteúdo da aula, chegando até a conduzirem o evento, numa posição de informadores, tradicionalmente atribuída somente ao professor. Em alguns desses momentos em que os footings oscilavam, os enquadres, conseqüentemente, também se sobrepunham; dessa forma, quando a professora, por exemplo, abordava um tópico mais pessoal, deslocava o enquadre e, ao mesmo tempo, seu footing.

Durante as entrevistas, foi perguntado aos alunos se eles achavam que participavam das aulas e, se participavam, como o faziam. O objetivo era verificar se eles tinham consciência de seu papel interacional e de seus alinhamentos na sala de aula. Todos que responderam à pergunta disseram participar, embora esse fato não tenha sido constatado nas duas aulas analisadas, pois apenas alguns alunos constituíram o grupo dos participativos, como já foi exposto. As respostas obtidas na entrevista foram às seguintes:

Miguel: “Tem vez que eu participo, tem vez que eu fico brincando, fico rindo dentro de sala.”
Fernando: “Participo copiando a matéria.”
José: “Quando a professora () aí, quando ela fala pra mim falar eu falo”
Caio: “Na da de ciências eu participo muito falando, respondendo a professora, faço perguntas, quando ela faz e dou a resposta sobre

aquela pergunta que ta ()."
Aline: "Eu participo, eu fico quieta Eu participo eu ()"; "eu estudo () e quando eu acabo a atividade () eu converso mais não fico muito tempo"
Alex: "A professora pergunta alguma coisa, ai eu vou e respondo"; "igual quanto ela ta falando e ninguém fala nada eu vou e falo, quanto tenho uma dúvida"
Fabiana: "Falando, falo muito pergunto de mais"
Afrânio: "A me interagindo né, acho que o problema ai é a interação, você tem que interagir com a professora estar com ela na explicação dela também interrogando a cada aula dela é: também expondo alguns pensamentos e algumas visões que você tem sobre o que ela tá passando, correto? matéria que ela ta dando."
Cida - "Participo prestando atenção, se eu tenho duvida eu pergunto, eu tô sempre procurando ()"

Quadro 2: Recorte das entrevistas realizadas.

Como se pode perceber, a maioria dos alunos acredita que participar ou interagir nesse contexto se resume a responder aquilo que o professor pergunta ou ainda a realizar um questionamento; esse tipo de participação configura o footing de aluno e de aprendiz do conhecimento. Apenas Afrânio elabora uma resposta mais sofisticada acerca de seu papel em sala, resposta essa que realmente descreve seu comportamento na interação e que revela uma mudança de alinhamento, quando ele revela que participar é também expor alguns de seus conhecimentos e visões.

Nesta análise foi observado também o trabalho na modalidade EJA de uma forma geral, considerando as orientações que a SE do município de Juiz de Fora oferece às escolas. Pode-se perceber que o objetivo de desenvolver a capacidade de reflexão sobre a Língua Portuguesa, proposto para o 6º ano, foi bem desenvolvido pela professora nessas duas aulas analisadas, uma vez que ela procurou trabalhar gêneros (bilhete e carta) e aspectos gramaticais. Por outro lado, não se pôde observar um trabalho mais efetivo com a proposta de temas a partir dos eixos norteadores, mas há que se considerar que o tempo de aula observado foi reduzido; portanto, isso não significa que essa orientação tenha sido deixada de lado.

Mediante as considerações acima acerca das disputas de tópico e turno dentro do mesmo enquadre, das mudanças de enquadre e das manutenções e/ou mudanças de footings percebidas nessa interação, a presente análise será dividida em dois blocos principais:

- Mudanças e disputas de tópico e turno dentro do mesmo enquadre.
- Alternâncias de tópicos com mudanças de enquadre.

As aulas um e dois serão tratadas separadamente, a partir desses dois blocos norteadores e, integradas a ambos os grupos, serão inseridas as demonstrações de manutenção e/ou mudanças de footings.

4.1. Aula 1

Essa aula pode ser considerada singular por se constituir basicamente da atividade de cópia, uma vez que a professora Paloma escrevia assuntos relacionados à matéria do dia – plural dos substantivos – no quadro negro e os alunos reproduziam o conteúdo no caderno. A dinâmica de interação de uma aula pautada na escrita de um conteúdo no quadro negro é diferente da estrutura de uma aula expositiva, uma vez que a cópia e o silêncio presentes na aula dão margem a uma série de tópicos mais desordenados e sem relação, além de favorecer o surgimento de conluios e de conversas paralelas.

O fato de o silêncio ser uma característica desse tipo de aula não fez com que ele fosse bem aceito pelos participantes, pois, a todo o momento, era visível a tentativa de quebrá-lo, ao iniciarem diferentes tópicos, os quais, muitas vezes, giravam em torno do conteúdo ou da escrita exposta no quadro negro. Assim, percebia-se um incômodo na interação, gerado pelas longas pausas e a necessidade que os sujeitos tinham de iniciar turnos para preencher os espaços vazios.

Apesar de o silêncio favorecer uma interação não nuclear, a maioria dos tópicos iniciados dizia respeito ao próprio conteúdo que estava sendo ministrado. Dessa forma, os turnos relativos à disciplina e a organização da aula configuravam o enquadre institucional, que foi o mais recorrente.

Por outro lado, também surgiu uma série de tópicos informais e de caráter descontraído e, nesses instantes, pode-se destacar a emergência de outro tipo de enquadre – o pessoal.

Tanto no enquadre institucional, quanto no enquadre pessoal, foi possível detectar, nessa aula, modificações nos alinhamentos dos participantes. Assim, algumas vezes os estudantes se projetavam como narradores, contando algum fato (relacionado à vida escolar ou pessoal); na maioria das vezes se alinhavam como aprendizes; e, menos recorrente, se

projetavam como informadores. A professora assumiu, na maior parte do tempo, o footing de transmissora e mediadora do conhecimento e, em alguns momentos, se projetou de forma diferente, adotando uma postura mais informal e próxima de seus alunos.

A seguir serão analisados os momentos nos quais esses tópicos e a participação dos sujeitos eram relevantes para manter o enquadre institucional e momentos nos quais havia oscilação do enquadre. Paralelamente serão observados os footings dos participantes em cada instante da interação correspondente à aula um.

4.1.1. Mudanças e disputas de tópico e turno dentro do mesmo enquadre

O primeiro tópico introduzido na aula um refere-se à entrega de uma atividade de Língua Portuguesa. A professora solicita o resumo e as alunas Aline e Fabiana tentam justificar o fato de ainda não terem realizado a tarefa. As tentativas de Aline de tomar o turno e iniciar outro tópico sobre seu mal-estar na sexta-feira são ignoradas pelos outros participantes e, nesse momento, é visível a emergência de um tema pessoal relacionado à vida escolar e de um turno inserido, o que é determinante para a manutenção do enquadre institucional.

Fica acordado que a entrega do resumo poderá ser realizada na sexta-feira e a professora tenta iniciar a aula do dia no turno 11, até que, no turno 16, observa-se que a professora percebe que Fabiana estava tentando realizar a atividade de resumo solicitada e a repreende (turno 16). Com o turno da professora, o tópico anterior (entrega de resumo) é retomado e se estende até o 26.

- 1 Prof: Quem mais trouxe a redação, aquela redação, o resumo que eu pedi, gente?
- 2 Fabiana: Professora, ()
- 3 Prof: Aline, seu resumo...
- 4 Fabiana: É que eu esqueci. Eu tive que resolver uns negócio na cidade.
- 5 Aline: Você não sabia que eu passei mal ontem, professora?
- 6 Fabrício: É sexta-feira!
- 7 Aline: É porque eu fiquei sem comer, sabe?
- 8 Prof: Tem que entregar gente.
- 9 Aline: Eu saí daqui sexta-feira e passei mal.
- 10 Fabrício: Aí professora, a frente e trás.
- 11 Prof: Vamo continuar então com a matéria gente.
- 12 Dário: Paramos em::
- 13 Prof: Nós paramos em::
- 14 Dário: Singular, o, plural, o, singular, o::

15 Prof: Singular, né? Que mudam a pronúncia quando vão para o plural. Não é isso?
16 Fabiana: Você vai falar sobre isso, né professora? Cê vai continuar falando sobre isso, né?
17 Prof: Fabiana, faz o seguinte, não se preocupa não Fabiana. Fabiana, se você fizer isso agora, você não vai conseguir prestar atenção aqui, né? Na aula de hoje. Aí você vai perder a aula, então é melhor você fazer em casa e traz na próxima aula.
18 Aline: Eu posso também professora? É que ontem eu passei mal.
19 Prof: Eu vou dar até sexta feira.
20 Fabrício: Até sexta feira.
21 Aline: Então tá professora, eu juro que vô trazer até sexta feira.
22 Prof: Tem uma semana aí.
23 Afrânio: Se a minha estiver ruim...
24 Prof: Hã?
25 Afrânio: Se a minha estiver ruim eu posso fazer de novo, tá?
26 Prof: Imagina... Sr Afrânio.

A cópia continua e se instaura um silêncio na sala (4 segundos) que aparentemente incomoda a professora, assim ela inicia o tópico “aula de inglês”, o qual configura o enquadre institucional e é bem recebido pelos alunos. Nesse momento, o footing da professora oscila sutilmente, deslocando de uma posição de detentora do conhecimento para um alinhamento de aprendiz, mais próxima dos alunos, ao solicitar uma informação:

27 Prof: Vocês estão tendo aula de inglês agora?
28 Aline: Oh professora, muito legal, tá?
29 Prof: Pessoal chique, falando inglês. Oh, vocês não vão falar uma coisa para eu não entender não, hein?
30 Aline: Professora! Ela me explicou, (..) ao invés de... é não tem a bonequinha hello kitty?
31 Prof: [ahah]
32 Aline: Só que ela chama só kitty, porque hello é olá...
((risos))
33 Dário: Você não sabia?
34 Aline: Eu não sabia disso não.
35 Dário: Hello você não sabia que é olá não?
36 Aline: Não, sabia!
37 Prof: Hello Kitty, alô Kitty.
38 Fabiana: A professora também falou que ela vai começar do abecedário, sabe? Ela vai começar do abecedário, porque eu falei com ela, eu não lembrei nada.
39 Aline: Eu tenho... eu tenho no meu caderno da aula lá de cima. Isso eu tenho.
40 Fabiana: Então, mas eu não lembrei de nada.
41 Aline: A letra A é ai...
42 Fabiana: () eu dei mole. Professora, é mais fácil escrever o português do que o inglês. É difícil. Nos::sa!
43 Prof: Porque português é a sua língua.

44 Aline: A letra A é ei ou ai professora? Eu acho que é ei, a
letra B é bi, a letra C é ci, a letra D é di. Muito difícil,
tá?
45 Dário: Inglês você acha difícil?
46 Fabrício: Que isso!
47 Aline : Eu acho.
48 Dário: Inglês é facinho.
49 Prof: Continuando então... pra continuar, tá?

Paloma tenta abandonar o turno e o tópico que ela mesma iniciou para continuar a escrita no quadro (turno 49), mas, após alguns segundos, ela retoma o tópico e a conversa sobre o inglês flui novamente.

51 Prof: Vocês tão muito chiques aprendendo inglês...
52 Aline: É muito bom professora.
53 Fabiana: Podiam é dar computador pra nós.
54 Aline: Lá em cima tá dando, não sei porque né Lia?
55 Lia: É... porque aqui é tudo diferente.
56 Afrânio: Professora, do you speak english?
57 Prof: Uhn? Olha só, tá vendo? Já tá tirando onda?
((risos))
58 Prof: I don't speak english.
59 Afrânio: I don't speak também.
60 Prof: Jus a little, só um pouquinho, não mexe comigo?
61 Aline: Waifaname.
62 Fabiana: Que é isso? Waifaname é qual é o seu nome.
63 Aline: Waifaname professora?
64 Fabiana: Não é assim não... Wafaname não. What's your name?
65 Dário: Good morning é o que?
66 Afrânio: Hein?
67 Dário: Good morning.
68 Fabiana: Good morning?
69 Afrânio: Bom dia, né? Boa manhã.
70 Fabiana: Morning é dinheiro, meu filho.
((risos))
71 Afrânio: Good morning.
72 Dário: Qual é o outro mesmo? Esqueci.
73 Afrânio: ()
74 Dário: Good bye.
75 Afrânio: Good bye, até logo...
76 Aline: É, eu aprendi isso aí lá em cima.
((longo tempo copiando e conversando entre si, sobre a matéria também))
77 Afrânio: Ditongo, tritongo.

O tópico “inglês” se encerra naturalmente e, após uma pausa, Afrânio inicia o tópico “ditongo e tritongo”, assunto que causa dúvida nas alunas Aline e Fabiana. Afrânio começa esse novo tópico por perceber que o assunto escrito no quadro tem relação com ele. É notório,

na passagem a seguir, que esse aluno se adianta na matéria, indo além do que está escrito, ainda assumindo um alinhamento de transmissor de conhecimento ao explicar às colegas (turno 86) o que é um ditongo e ao fornecer exemplos (turno 90).

77 Afrânio: Ditongo, tritongo.
78 Fabiana: Cadê tritongo? Aonde que tá tritongo ali menino?
79 Afrânio: Não, não, isso vai acontecer.
80 Aline: É professora?
81 Prof: Oi?
82 Aline: Vai acontecer ditongo... e o que?
83 Cida: Que que significa essa palavra aí?
84 Prof: Ditongo? Então eu vou explicar para vocês.
85 Aline: Ditongo é:: Ai meu Deus, eu lembrava... eu sabia...
86 Afrânio: Encontro de duas vogais...
87 Aline: É?
88 Prof: Que não se separam, né?
89 Aline: Ah:: por exemplo professora, é:: por exemplo assim, os dois S vão...
90 Afrânio: Qua::lquer...
91 Aline: Ah é... o Q, o U e o E.
92 Prof: Vai acontecer com as vogais.
Pausa 4 segundos

Percebendo o estabelecimento de um novo silêncio, Aline inicia o tópico “comemorações”, em um turno inserido (turno 93), como se pode notar no fragmento abaixo, ao comentar sobre seu aniversário de namoro. Nesse momento o enquadre aula é sobreposto e desenvolvem-se outros turnos relativos à comemoração (turno 97).

Afrânio propõe o tópico “notas” (turno 99); esse assunto é possivelmente sugerido por ele, uma vez que a felicidade de Aline já estava em jogo com o aniversário de namoro e, assim, a boa nota seria outro fator de alegria: esse tópico é relativo a assuntos institucionais. O mesmo aluno encerra o tópico, retomando o assunto da matéria (turno 109 abaixo). Nesse momento, percebe-se a preocupação dele em retomar o foco da aula.

93 Aline: Professora, ontem eu fiz um ano de namoro...
94 Prof: É mesmo?
95 Fabiana: [Parabéns para vocês.]
96 Prof: [Olha só...]
97 Dário: Hoje é aniversário do Jeferson, sabia?
98 Fabiana: É?
99 Afrânio: A Aline tá toda feliz, tirô dezessete e meio em ciências.
100 Aline: Ah:: sei lá, né? Tomara, né?
101 Fabiana: Quantos?
102 Aline: Dezessete.

103 Afrânio: E meio.
 104 Aline: () me ajudou pra caramba, senão::
 105 Dário: Tirou dezessete?
 106 Afrânio: ()
 107 Aline: ()
 (conversam todos juntos)
 108 Fabiana: Não, vocês tinha que ver ela chorando sexta-feira,
 pe::lo amor de Deus...()
 ((tosse))
 109 Afrânio: No caso o ditongo tá lá entre duas palavras, pai e mãe,
 né?
 110 Prof: Isso, isso mesmo.

Com a pergunta de Afrânio (turno 109), há o desencadeamento do tópico “classificação das palavras quanto ao número de sílabas” (a partir do turno 117). O tópico é iniciado pela aluna Fabiana, que confunde tritongo com trissílaba. Para esclarecer a dúvida de Fabiana, Afrânio mais uma vez se coloca como transmissor e detentor de conhecimento (turno 119 e 122) e a professora ratifica e aceita essa participação dele (turno 120).

109 Afrânio: No caso o ditongo tá lá entre duas palavras, pai e mãe,
 né?
 110 Prof: Isso, isso mesmo.
 111 Afrânio: ()
 112 Prof: ()
 113 Afrânio: ()
 114 Prof: Isso, exatamente. Olhando a terminação () Aqui na
 verdade é um tritongo.
 115 Afrânio: É, um tritongo. É isso mesmo.
 116 Prof: São três vogais... tritongo. Cês tão lembrando bem.
 Pausa 4 segundos
 117 Fabiana: Tritongo é três palavras, né professora?
 118 Prof: Não, são três letrinhas, oh, U, E e I.
 119 Afrânio: Três vogais juntas.
 120 Prof: Isso, três vogais juntas.
 121 Fabiana: Misericór::dia, pensei que tritongo era daquelas
 palavras que a gente separa assim e dá três...
 122 Afrânio: Ah, é polissílaba... trissílaba, dissílaba...
 123 Prof: Ah isso... é o número de sílabas.
 124 Aline: Oh professora, eu sou boa. Trissílaba é três palavras?
 [Dissílaba é...]
 125 Prof: [Três síla::bas.]
 126 Aline: É três sílabas.
 127 Fabiana: Oh vô te dizer um negócio pra você, para isso daí
 entrar na minha cabeça... Nos::as! Eu tenho tanta raiva desse
 negócio de polissílaba, trissílaba.
 128 Aline: Polissílaba professora...
 129 Prof: Olha aqui, vamo separar, né? Es-pe-lho, dá três sílabas.
 130 Dário: Ela é trissílaba.
 131 Prof: Tá? Trissílaba.
 132 Aline: Eu aprendi isso na segunda série...
 133 Afrânio: Caderno também, né?

134 Dário: Ca-der::-no.
 135 : Que ISSO!
 136 Prof: () [é monossílabo, né?]
 137 Dário: [Monossílabo.]
 138 Fabrício: Dissílabo, monossílabo e polissílabo...
 139 Prof: Muito bem.
 140 Dário: Dissílabo, trissílabo ou polissílabo.
 141 Prof: De acordo com como separa.
 142 Dário: São quatro professora.
 143 Prof: [Polissílabo...]
 144 Dário: [Monossílabo, dissílabo, trissílabo...]
 145 Prof: [Quatro ou mais...]
 146 Dário: Poli:: polissílabo.
 147 Fabrício: Poli... como é que é... polixítona?
 148 Dário: Polissílabo.
 149 Prof: Polissílabo. Palavra polissílabo.
 150 Fabrício: Eu sei... só não sei falar...
 151 Prof: Polissílabo.
 152 Dário: Polissílabo, trissílabo, dissílabo e... ih:: garrou.
 Polissílabo...
 153 Prof: Polissílabo, monossílabo, dissílabo e trissílabo.
 154 Dário: Dissílabo?
 155 Prof: É.
 156 Dário: É polissílabo.
 ((conversa entre alunos sobre: sair dessa vida))
 157 Fabiana: Ali aquela? Começa com C...

Após alguns minutos de cópias e de conversas paralelas, imperceptíveis ao áudio, a pergunta de Fabiana sobre o conteúdo do quadro, seguida do questionamento de Cida, até então pouco participativa, inicia o tópico “fanho”. É notório também que, mais uma vez, Afrânio se antecipa na explicação e se desalinha do footing de aluno. (turno 159)

157 Fabiana: Ali aquela? Começa com C...
 158 Cida: É nasal?
 159 Afrânio: É nasal, ao.
 160 Prof: [É nasal]
 161 Dário: Fala com a boca.
 162 Prof: Fala com a boca, sai pelo nariz
 163 Dário: Ao.
 164 Prof: É diferente de você falar bala, bala não sai pelo nariz.
 165 Aline: Professora e aquelas pessoas que falam pelo nariz, minha mãe falou, só que eu esqueci, é fugonho, professora?
 166 Prof: É fanho.
 167 Aline: Fanho, né?
 ((risos))
 168 Prof: A própria palavra fanho, cê fala pelo nariz, né?
 169 Afrânio: É.
 170 Aline: Eu tinha uma colega::
 ((contando caso da fanha))
 171 Prof: Ela devia ter outros problemas, né? Junto com essa questão.

172 Aline: Ela não fala direito, sabe? Ela tinha um problema na
perna:: Hein professora, ela tinha um problema nas perna, sabe?
173 Prof: Também?
174 Aline: Também.

O tópico “fanho” se estende, Aline narra um caso (não audível através da gravação em vídeo) e até o aluno Afrânio, que se mostrava mais preocupado em manter o enquadre institucional, comete um desvio no enquadre, contando uma piada sobre fanhos.

Em seguida a esse tópico, Aline aproveita o tom descontraído da aula para contar um caso da professora de Inglês. Nesse momento e no anterior (tópico fanho) o enquadre aula é visivelmente alterado, assim como os footings de Afrânio e de Ana: Afrânio se desalinha do papel de aluno e Ana assume o footing de narrador.

O enquadre aula será retomado com o pedido de auxílio da aluna Fabiana, seguido da intervenção da professora, no turno 251, que solicita a atenção dos alunos quanto à cópia:

247 Fabiana: Professora...
248 Prof: Oi.
249 Fabiana: Vem cá rapidinho.
250 Fabrício: Professora, vale 10 pontos, né?
((a professora se dirige até a aluna Fabiana e fica com ela um tempo))
Pausa 29 segundos
251 Prof: Só pra gente não perder aqui, né? Porque eu vou precisar::
252 Fabiana: Professora do céu, dá umas quatro folhas isso aí.
253 Prof: Pois é. Mas não tem problema, né?
254 Fabiana: Já deu quatro folhas.
255 Prof: Agora é escrevê::
256 Dário: Vai escrever mais?
257 Prof: Vou.
258 Aline: () igual assistir aula ()
259 Fabrício: Ou, a professora de historia () um montão de trabalho pra nós passá de ano, né?
260 Aline: Mas ela mandou...
261 Afrânio: ()
262 Dário: Ô Fabiana () história. Não tem não?
263 Prof: Não, porque aqui é da observação, tá? Então não tem a ver com esse 1 aqui. Tá bom?
264 Dário: É na sala que faz o trabalho? De história?
265 Fabiana: História? Passei () na escola, vai ser na sala. De hebreus essas coisas? Vai ser na sala, esse vai ser na sala... hã?
266 Dário: ()
267 Fabiana: Eu to falando o seguinte, eu...
268 Fabrício: Fabiana, o trabalho não é pra trazer de casa não?
269 Fabiana: Ela falou pra fazer na sala.
270 Prof: Agora é o seguinte... Fabrício, chega! Eu fiquei feliz, porque valeu a pena, né?
271 Aline: Professora eu achei ()

- 272 Fabiana: () tá? Nossa! Até eu comecei a gostar de novo.
- 273 Prof: Que bom que melhorou gente! Tá vendo...
- 274 Dário: Professora, ali ó:: observação: substantivos terminados em ()
- 275 Aline: Na prova, eu num estudei. Ela me ajudou a completar ali, sabe? Eu tirei baixa, mas ela me ajudou, sabe? Eu peguei a cadeira, sentei do lado dela assim, sabe? Precisa de ver que legal.
- 276 Prof: É bom. Porque o aluno aprende com o professor e o professor aprende com o aluno também, né? Como:: como fazer com que o aluno aprenda melhor... como lidar com aquele aluno, né? Como que deve ser a aula:: tudo isso a gente aprende.

Acima se pode notar que Fabrício estabelece o tópico “aula de história”, que é amplamente ratificado pela turma. Tal tópico deveu-se à existência de alguns problemas com a professora de história nas semanas anteriores à gravação. A professora de Português estava ciente das reclamações dos alunos e, nesse momento, ficou informada da melhora na disciplina e na relação professor-aluno. Esse tópico é relativo a temas da vida escolar e é, portanto, típico do enquadre institucional, ainda que não seja totalmente previsível quando se pensa uma aula de português, tomada isoladamente.

Paloma, mais adiante, tenta retomar o conteúdo da aula, realizando explicações sobre a formação do plural de substantivos. Os alunos colaboram com a proposta da professora até que Aline faz uma digressão, em 306, ao perguntar sobre seu português. Paloma responde à pergunta de Aline e Afrânio tenta retomar o tópico da disciplina (turno 308).

- 281 Prof: Ah, () deu uma paradinha aí. () Mas olha lá gente, a formação do plural. Os substantivos terminados em vogal ou ditongo... que a gente acabou concordando aí, né? Forma-se plural pelo acréscimo da legra S, né? É só acrescentar o S. Isqueiro:: termina em?
- 282 Dário: O
- 283 Prof: É só acrescentar o?
- 284 Dário: S.
- 285 Prof: Caderno termina em O, acrescenta o?
- 286 Dário: S.
- 287 Prof: S. E no caso de pai? Pai aqui é o ditongo, lembra? Ditongo a gente acabou de ver, duas vogais juntas, né? Que não se separam. Na hora de separar sílabas não se separam, né? E acrescenta o? S. A mesma coisa mãe? É um ditongo também, tá? Esse A e o E juntos, é o ditongo. Duas vogais que não se separam... acrescenta o S. Tá? Aí qual a observação aí? Os substantivos terminados pelo ditongo, tá? Ditongo. Ditongo nasal... então qual é o ditongo nasal? Ditongo nasal é quando sai pelo nariz, não é? O som. Sai o ar pelo nariz. A gente sente, não é? Então vem acompanhado desse sinal aqui. Qual é esse sinal aqui?
- 288 Dário: ões.

289 Aline: ões.
 290 Prof: Não. Qual esse sinal aqui?
 291 Dário: É:: é::
 292 Aline: Cecedilha?
 293 Dário: Til.
 294 Aline: Til.
 295 Afrânio: Til.
 296 Fabrício: Til::
 297 Prof: É o til, né gente?
 298 Afrânio: Til.
 299 Prof: T-i-l, tá? Né t-i-o de tio não. É til, t-i-l, tá? Então faz o plural de três maneiras. Então qual a primeira? Ao, né? Olha lá... balão, balões. O ditongo nasal. Balão, balões, canção, canções, eleição, eleições, opinião, opiniões, questão, questões...
 300 Dário: Canção, canções...
 301 Prof: Canção, canções... isso!
 302 Afrânio: Eleição, eleições...
 303 Dário: Bolão, bolões... tem essa, bolão, bolões.
 304 Afrânio: () e a palavra no plural, aí faz ões. De qualquer maneira tem o som nasal ainda, né?
 305 Prof: Continua::
 306 Aline: Professora, tá bom meu português?
 307 Prof: Tá ótimo.
 308 Afrânio: Nasal, ditongo nasal é ões.
 309 Fabrício: Professora, ()
 310 Prof: Você vai fazer se quiser.
 311 Fabrício: Ah, meu Deus!
 312 Aline: Professora, a gente não vai poder ver esse vídeo não?
 313 Prof: Tem que ver com a Lia, né? Ia ser engraçado a gente se ver, né?
 ((conversam ao mesmo tempo))
 314 Aline: É, né professora? Ia ser engraçado.
 315 Afrânio: A gente se ver...
 316 Prof: Vou pedir pra ela.
 Pausa 3 segundos
 317 Aline: () né professora?
 318 Dário: ()
 319 Prof: A Lia está fazendo um trabalho...
 320 Aline: Escolher logo a de português, né?
 321 Prof: Porque é a área dela::

A fita de vídeo da aula termina com o tópico “gravação em vídeo”, exposta acima no turno 312 e iniciado por Aline. Percebe-se, nesse momento, a curiosidade dos alunos quanto ao trabalho de pesquisa e com o resultado da filmagem. Embora a pesquisadora já tivesse esclarecido a proposta do trabalho, os alunos ainda se mostravam confusos e questionavam a iniciativa. Esse tópico está diretamente ligado à vida escolar e também constitui o enquadre interacional.

4.1.2. Alternâncias de tópicos com mudanças de enquadre na aula 1

A primeira aula deu margem para um maior número de alternância de enquadres devido à sua metodologia – escrita no quadro negro e cópia. Assim, durante essa tarefa ocorreram flutuações de enquadres nos momentos em que os alunos desviavam dos assuntos institucionais e se referiam a assuntos pessoais. Esses momentos serão melhor esclarecidos nesta sessão.

A primeira sobreposição do enquadre informal ao enquadre aula ocorreu com a inserção do tópico “comemorações”, já comentado no bloco anterior, mas novamente reproduzido abaixo:

93 Aline: Professora, ontem eu fiz um ano de namoro...
94 Prof: É mesmo?
95 Fabiana: [Parabéns para vocês.]
96 Prof: [Olha só...]
97 Dário: Hoje é aniversário do Jeferson, sabia?
98 Fabiana: É?

Nesse exemplo, Aline se desalinha sutilmente do papel de aluna para informar os outros participantes a respeito de um fato importante de sua vida fora da escola. O mesmo é realizado por Dário, ao lembrar o aniversário de um colega infrequente na escola.

O segundo caso de mudança de enquadre também é provocado por Aline, no tópico “fanho”. Embora o áudio tenha ficado imperceptível, pode-se perceber a tentativa de Aline de contar o caso de uma colega fanha, estabelecendo o footing de narradora (turno 170).

168 Prof: A própria palavra fanho, cê fala pelo nariz, né?
169 Afrânio: É.
170 Aline: Eu tinha uma colega::
((contando caso da fanha))
171 Prof: Ela devia ter outros problemas, né? Junto com essa questão.
172 Aline: Ela não fala direito, sabe? Ela tinha um problema na perna::
Hein professora, ela tinha um problema nas perna, sabe?
173 Prof: Também?
174 Aline: Também.
175 Prof: Alá o seu Afrânio também ()... alá.
((risos e alguma conversa))
176 Afrânio: Professora, eu tô conversando aqui, cê desculpa aí, tá?
177 Prof: Imagina::
178 Afrânio: É um caso que aconteceu do::
eu não posso falar isso agora. É um caso que aconteceu assim, o aleijado e o fanho foram visitar um senhor que fazia orações, né? E tinha que pagar uma taxa. Aí pagaram a taxa o homem falou assim: vocês ficam nesse

cômodo aqui, que eu vou lá ver uns negócios lá, fazer um trabalho lá e () Aí foi lá, rezou, rezou, acendeu uma vela, falou assim: aleijado, larga a muleta do lado direito. O aleijado largou. Aí rezou, rezou, fez outra reza: aleijado larga a muleta do lado esquerdo. O aleijado largou. Aí ela rezou outra vez, foi lá, andou: fanho, fala alguma coisa. Aí o fanho: o aleijado caiu.

((risos))

179 Prof: Não funcionou muito bem para ele, né?

180 Afrânio: O aleijado caiu.

((risos))

181 Prof: Esse aí, era... charlatão, né? Não fazia nada.

No fragmento exposto acima, o aluno Afrânio, mais comedido em suas contribuições verbais, se permite contar uma piada, realizando uma visível mudança no seu footing e no enquadre aula. É interessante perceber que Afrânio tem consciência de que realizar um conluio e modificar o enquadre são situações pouco desejáveis no evento aula, assim ele se desculpa com a professora por sua atitude (turno 176).

O enquadre de brincadeira, emergente com a piada, foi bem aceito pela professora Paloma, na medida em que ela não repreende os alunos e ainda comenta o assunto (turno 179 e 181), se desalinhando de forma sutil de seu footing de transmissora do conhecimento.

Tanto Aline quanto Afrânio, ao modificarem o enquadre nas situações acima, alternaram também seus footings, pois, ao se falar da vida pessoal ou ao realizar uma brincadeira, desalinha-se o perfil de aluno e delinea-se um papel de um sujeito com uma história e com conhecimentos singulares.

Após o enquadre brincadeira, Aline novamente é a responsável pela flutuação do enquadre, quando ela também se dispõe a contar um caso da professora de inglês. Nesse momento, todos os participantes se encontram em um clima de descontração, deixando a aprendizagem e o conteúdo em segundo plano, o que configura também um delineamento pessoal e footings de narradores. Embora o tópico esteja indiretamente ligado à instituição – caso acontecido com uma professora de outra disciplina –, o enquadramento é muito mais próximo do pessoal, devido à informalidade e ao formato de narração de um fato externo à escola.

182 Aline: E a professora de inglês? Ela foi parar no Cerespinho professora.

183 Prof: Foi parar aonde?

184 Aline: [No Cerespinho.]

185 Fabiana: [No Cerespinho.]

- 186 Fabiana: Ela fez... ela acabou, né professora? Ela fez lá a faculdade, né? Sou PROFESSORA... O primeiro serviço dela... sabe onde foi? Cerespinho.
- 187 Aline: Enganaram ela professora.
- 188 Fabiana: Ela chegou lá assim oh::
- 189 Prof: Primeira experiência lá...
- 190 Afrânio: Não é fácil não.
- 191 Prof: Não é pra todo mundo não.
- 192 Aline: Ela fala que dá aula num (local) professora... Cê vê as criança indo descalça assim, pra escola. E não falta UM professora, não falta UM.
- 193 Prof: Uhum.
- 194 Aline : ()
- 195 Afrânio: Primeiro o seguinte, ela assinou o contrato sem ver o lugar que ela ia...
- 196 Prof: Sei.
- 197 Afrânio: Foi o primeiro passo. Segundo, quando ela chegou lá eles passaram um trote nela: abaixa, abaixa, abaixa, vai de gatinho, vai de gatinho... tem uma rebelião.
- 198 Fabiana: Você vai primeiro, você vai primeiro... Nos::sa professora!
- 199 Prof: Coitada.
- 200 Fabiana: Eu tinha um ataque.
- 201 Afrânio: Aí entrou numa sala onde estava os professores, né? Fica escondida, fica escondida, vamo deitá no chão. Ela deitô... [fizeram a maior covardia com ela.]
- 202 Fabiana: [shi:: shi:: shi::] Aí colocô ela na sala... e foi a única professora que eles respeitaram. Foi ela.
- 203 Aline: E qualquer barulho ela só faz assim oh:: ((bate na mesa com os nós dos dedos))
- 204 Prof: Gente, quando a gente começa o primeiro dia, a primeira sala, já é muito difícil, né? [Numa sala normal...]
- 205 Afrânio: [Imagina...]
- 206 Prof: Ficar aqui na frente, passar as coisas que você aprendeu:: né?
- 207 Aline: Quando eu vi a Pâmela pela primeira vez, eu tava nessa sala. Só que eu pensei que era da quinta, mas era da sexta. Aí eu () não sabia, né? Professora, eu achava que ela era má, () Ela olhava para mim assim:: e eu quietinha professora, morrendo de medo. Agora já acostumei.
- 208 Prof: () Essa não foi mole não, hein? Meu Deus!

O último caso de alternância de enquadre deve-se à iniciativa da professora, quando ela inicia o tópico “vestimenta”, exposto a seguir. Esse é um dos raros momentos em que ela, de forma quase imperceptível, modifica seu footing de professora e tenta ficar mais próxima dos alunos. Na maior parte do tempo, a professora de Língua Portuguesa parece ter a cautela de se alinhar como mediadora da interação e transmissora do conhecimento; porém, ela sempre dá margem para manifestações dos alunos, deixando claro na entrevista que o papel de professora que ela busca desenvolver inclui dar vez e voz aos alunos.

238 Prof: Seu Afrânio veio pra cá nos trinquês...
239 Afrânio: Hein?
240 Prof: Todo de amarelo::
241 Aline: Professora () macacão sabe? Um macacão colado, vermelho, aberto atrás assim.. ele fica largo () sabe? Ela coloca um topete, do jeito que ela gosta... coloca um topetão assim, sabe? [Elvis Presley.]
242 Prof: [Vai pra aula chique...]
((risos))
243 Aline: Passa um lápis de olho...

Como se pôde constatar, as alternâncias de enquadres foram presentes, mas não superaram a manutenção do enquadre institucional.

4.2. Aula 2

A segunda aula, mais expositiva do que a primeira e baseada em uma explanação acerca das especificidades do gênero bilhete, contou com a colaboração dos alunos para a realização da proposta da professora – conhecer as características do bilhete, produzi-lo, para, em seguida, estudar outro gênero: a carta.

Também nessa aula, os interagentes demonstraram interesse pelo conteúdo e pela aprendizagem e desenvolveram vários tópicos relativos ao gênero e, portanto aos assuntos ligados à escola. Dessa forma, o enquadre institucional também foi mais marcante, embora também pudesse ser percebido o enquadre pessoal.

Abaixo serão demonstrados os momentos de manutenção do enquadre institucional e, em seguida, serão especificadas as passagens em que esse enquadre foi sobreposto. Além disso, serão apresentadas as mudanças de footings ocorridas em ambos os casos.

4.2.1. Mudanças e disputas de tópico e turno dentro do mesmo enquadre

A aula dois se inicia com um turno da professora Paloma, a qual pretende realizar uma espécie de revisão das aulas anteriores e explicar a respeito do sistema de avaliações da disciplina (turno 5). Nesse turno, Paloma se dirige a Fabiana, já antecipando as preocupações da aluna quanto às notas. Fabiana, assim, toma o turno e se mostra preocupada e interessada com os estudos, ao se dizer ansiosa com os exames vindouros (turno 6).

A professora tenta tranquilizar a aluna (turno 7) e, no turno 8, já se pode observar a primeira mudança de tópico dessa aula, com uma digressão de Fabiana, quando ela altera o tópico, passando a se referir à outras notas e outras professoras (turno 8). Percebe-se que essa

mudança de tópico foi desencadeada pelo turno da professora, ao se referir às avaliações. Assim, a contribuição de Fabiana apresenta sentido dentro da interação, não sendo um desvio brutal, e sim lógico, já que ela, através de seus esquemas de conhecimento, lembrou-se de outras notas e de suas preocupações e as externou para a turma.

5 Prof: Nós iniciamos com aquele texto, né? Sobre amiza::de... teve feriado, então nós precisamos retomar um pouco, né? A parte inicial dos substantivos, até onde a gente caminhou, né? Aí vocês vão fazer a prova, né? Depois que eu fizer essa revisão, né? E vou ajudar também no que for necessário, tá? Então vocês não fiquem preocupados. Aí já são 25 pontos, da prova, tá? Também vou trazer um exercício para vocês fazerem EM casa, vou dar tempo para vocês fazerem. Vou dar tempo para vocês fazerem o exercício EM casa, tá? Então, esse exercício também deve valer 10 pontos. Então não fiquem preocupados porque vocês vão ter uma prova, tá Fabiana? Assim que eu tiver o somatório das notas eu vou passar pra vocês.

6 Fabiana: Eu tô ansiosa.

[()]

7 Prof: Eu sei, você é responsável, né? E já está preocupada com a questão das notas, né? Eu sei. Fica calma.

8 Fabiana: Com a professora de ciências eu já passei, cinquenta e três, então eu já... já tô aliviada.

9 Prof: Eu só queria é::

Pausa 3 segundos

10 Prof: Nós estávamos lendo o texto... só uma observação, que nessa aula eu vou até voltar... shiiii::

O desvio de Fabiana não modificou o enquadre institucional, uma vez que o tópico notas é relativo ao universo da sala de aula, embora ela não estivesse se referindo a aula de Língua Portuguesa. O turno de Fabiana não é acolhido nem pela professora nem pelos colegas, e percebe-se a tentativa da professora em recuperar o turno e o tópico inicial acerca da revisão que pretendia realizar (turno 10).

Ainda no trecho acima, no último turno (10), observa-se o pedido de silêncio da professora – “shiii” – a um grupo de alunos que participam de um conluio.

A aula prossegue com a professora retomando o assunto da aula anterior (turno 14) e, no turno 17, pode-se observar uma tomada de turno do aluno Afrânio, após uma pausa de seis segundos:

- 14 Prof: Agora eu vou até voltar um pouquinho, eu só quero é:: voltar lá, no último item que nós...
- 15 Aline: Oxítona?
- 16 Prof: Isso. Que nós vimos, a questão do final...
- Pausa 6 segundos
- 17 Afrânio: Quando não são oxítonas ficam invariáveis, quando oxítonas, formar o plural () de ES.
- Pausa 3 segundos
- 18 Prof: Exatamente. Então olha lá oh, os substantivos terminados em S, certo? Quando não são oxítonos, ficam invariáveis. Então a gente viu lá, os não oxítonos, né?
- 19 Afrânio: Lápis.
- 20 O lápis, os lápis, fica invariável. O que mais? Íris, íris...
- 21 Afrânio: O ônibus.
- 22 Prof: O ônibus, os ônibus, né? Quer dizer, quando não são oxítonas... quer dizer, quando não tem aquela última sílaba mais forte... senão não seria lápis, seria lápis, né? Esse pis aí, a última sílaba, que seria a mais forte, né? Quando a gente não tem isso, não é a última sílaba mais forte, ele fica invariável. Lápis, lápis, o que muda é o artigo, tá? No caso, o lápis, os lápis... tá bom?

Afrânio alterna seu footing de aluno ao se projetar enquanto um transmissor de conhecimento (turno 17 acima): sua contribuição é bem aceita pela professora, que completa a informação a respeito do plural dos substantivos terminados em “s”, no turno 18. Afrânio ainda continua auxiliando Paloma, nos turnos 19 e 21, ao fornecer exemplos de palavras não oxítonas invariáveis.

No trecho a seguir, pode-se observar que a projeção de Afrânio enquanto um detentor do conhecimento se estende, quando ele auxilia Paloma a esclarecer uma dúvida de Fabiana (turno 25)

- 23 Fabiana: Mas isso aí é quando é as oxítonas?
- 24 Prof: Esses são os não oxítonos, tá? Depois a gente vai voltar aí, tá Fabiana. Eu só quero fazer um comentário. Os oxítonos... olha lá, o ananás, tá? Essa nás aí, a última sílaba, tá? Ela é mais forte, então é uma palavra oxítónica. Aí para fazer plural, o que a gente faz? Acrescenta o::
- 25 Afrânio: ES.
- 26 Prof: O ES, né? O ananás, os ananases. O país...
- 27 Fabiana: Os países.
- Pausa 3 segundos
- 28 Prof: ES, ES::
- 29 Feranda: Lilás::

- 30 Prof: O lilás, os lilases. Aí, até esse:: até o seu Afrânio fez um comentário, né? A questão do lilás. Você custou para entender, né seu Afrânio? O lilás aí, ele é adjetivo, quando a gente por exemplo fala: o lápis lilás, né? O lápis lilás. O lápis é um substantivo...
- 31 Afrânio: Camisa lilás, o vestido.
- 32 Prof: Isso. Lilás é a cor, né? Então é um adjetivo, que está dando uma característica para o lápis. Lápis lilás. Aqui a gente está falando de substantivo, então como é que pode ter um lilás adjetivo, sendo que a gente está falando de substantivo, não é? O lilás aí, é uma flor, tá? A flor que se chama lilás. Então, como o ananás aí é um tipo de abacaxi...
- 33 Fabiana: Abacaxi também é oxítonas, né professora? Abacaxi.
- 34 Prof: Isso. Muito bem. O ananás é um tipo de abacaxi. Lilás é uma flor, tá? Então no caso aí, é substantivo. Só que ela é lilás, a flor lilás é lilás. Então a gente pegou essa flor para exemplificar. Interessante, né? Mas olha só, um tema que eu quero ver... começar a ver hoje com vocês... antes da gente estudar para a::

Pode-se notar acima que a professora aceita as intervenções dos alunos e que, inclusive, ratifica a participação de Afrânio, no turno 30 (“até o Seu Afrânio fez um comentário...”), mesmo demonstrando interesse em tratar de outro assunto, como se observa no turno 34.

Adiante (turno 37) ficam claras as intenções de Paloma em mudar o foco da aula, iniciando o trabalho com o gênero textual bilhete:

- 34 Prof: Isso. Muito bem. O ananás é um tipo de abacaxi. Lilás é uma flor, tá? Então no caso aí, é substantivo. Só que ela é lilás, a flor lilás é lilás. Então a gente pegou essa flor para exemplificar. Interessante, né? Mas olha só, um tema que eu quero ver... começar a ver hoje com vocês... antes da gente estudar para a::
- 35 Aline: Prova.
- 36 Fabrício: Revisão.
- 37 Prof: Revisão. () revisão, né? Dos substantivos. Aí eu queria retomar um pouquinho, que a gente estava conversando algumas aulas atrás, né? Que a Fabiana comentou, né Fabiana? Que você tem vontade de escrever uma carta?
- 38 Fabiana: Uhum.
- 39 Prof: Não é?
- 40 Fabiana: É.
- 41 Prof: Uma carta para a sua mãe?
- 42 Fabiana: É verdade.

- 43 Prof: Então:: Aí eu estava pensando nisso e achei interessante, achei interessante. Achei interessante a gente ter o conhecimento, né? É:: dessas formas da gente se comunicar por escrito, certo? A gente tem algumas formas de comunicar por escrito.
- 44 Fabiana: Eu até falei para você passar uns negócios para a gente treinar a:: escrita.
- 45 Prof: Isso.
- 46 Fabiana: Vou falar para você professora, eu vou se dar muito mal.
- ((risos))
- 47 Fabiana: Hoje quantas palavras você me corrigiu minha?
- 48 Afrânio: É. Não:: era o tempo do verbo.
- 49 Fabiana: Umas quatro palavras.
- 50 Afrânio: É o tempo do verbo... ela coloca o pronome no plural e o verbo::
- 51 Fabiana: Mas é isso ()
- 52 Afrânio: É outro tempo, né?
- 53 Prof: Mas é bom que eu já comecei, né Fabiana? Mas nas ideias você está muito bem, você sabe colocar as suas ideias, né? Só que essa forma... a forma que a gente tem que trabalhar, né?
- 54 Afrânio: A ortografia.
- 55 Prof: E a ortografia também, né?
- 56 Fabiana: Nossa professora::
- 57 Prof: Porque influencia na interpretação de quem está lendo. Então... é:: eu pensei no seguinte, antes da gente ver a carta... a carta é algo mais complexo, tá? Assim, um pouco mais trabalhoso da gente fazer. Antes de ver a carta, eu pensei da gente ver o bilhete, né?
- 58 Fabiana: O bilhete?
- 59 Prof: O bilhete, porque o bilhete é mais simples, né? Todo mundo aqui já escreveu um bilhete?

Os alunos Fabiana e Afrânio tomam o turno constantemente, como se pode perceber acima, nos momentos em que eles demonstraram uma preocupação maior com ortografia, em detrimento da estrutura do gênero. As tomadas de turno dos alunos adiam as intenções de Paloma de explicar sua proposta.

A partir da introdução do assunto da aula: bilhete, a professora inicia uma explicação acerca das características do gênero e fornece exemplos. Os alunos também iniciam tópicos no sentido de colaborar com a explicação de Paloma e respondem perguntas, demonstrando interesse. Outro grupo de alunos já não se encaixa à proposta, conversando em paralelo, atitude que incomoda a professora e a faz repreendê-los no turno 73.

64 Prof: Qual é o sentido que a gente escreve um bilhete gente? Quais as razões de se escrever um bilhete?

65 Fabrício: Ah professora, quando você está triste, quando você quer pedir alguma coisa...

66 Aline: Quando você está a fim de alguém.

67 Fabrício: Se a pessoa está longe.

68 Afrânio: É, eu entendo quando a pessoa não está presente, né? A forma que você vai escrever... ela não está presente, então deixa-se um bilhete, uma comunicação rápida, né?

69 Aline: Oi, vou voltar mais tarde. Pronto!
((risos))

70 Afrânio: Saí, fui até a esquina.
((risos))

71 Aline: ()
((risos))

72 Aline: ()

73 Prof: Shiii:: Gente, vamo parar de conversar (). Então você está indo embora, né? Está fugindo, está com vergonha de se comunicar com a pessoa..

74 Aline: Ou tá com raiva, né?

75 Fabrício: Quer ir embora sem seus pais saber, ir para a casa do seu tio.

76 Prof: Ou tá com raiva.

77 Aline: Várias coisas professora, acontece com o pai ou a mãe da pessoa, aí a pessoa prefere fugir para não ter que ()

78 Fabrício: ()

79 Aline: ()

80 Prof: Tá ótimo, é isso mesmo. Então... então a gente está vendo o que? O que é um bilhete? É uma mensagem, né? Uma mensagem, algum recado, algo que você está precisando comunicar para alguém, né? Por algum motivo. Certo? Pode ser alguma coisa realmente de despedida, né? É:: você não teve tempo de falar com a pessoa, então você fala: Fulano, estou viajando por três dias, né? Qualquer coisa...

81 Aline: [Bipe.]

82 Prof: [Me ligue.] Certo?
((risos))

Pausa 5 segundos

83 Prof: É:: seja para parabenizar alguém, né? Com flores, não é? A pessoa manda flores... aí deixa um recadinho, né? Parabéns:: porque...

84 Afrânio: Parabéns pelo seu niver.

85 Prof: Pelo seu aniversário:: né?

86 Aline: Ô professora ()

87 Afrânio: Você tem um bilhete.

88 Prof: Tem um bilhete para mim? Deixa eu ver.
((risos))

Pausa 7 segundos

((risos))

89 Prof: Seu Afrânio::

((risos))

90 Prof: E assim::

91 Afrânio: Deveria ter lido em voz alta. Professora, sorria, você está sendo filmada. Depois quero discutir o valor do cachê.

((risos))

92 Prof: Não estou muito à vontade ainda em frente às câmeras. Depois com tempo.

93 Afrânio: Vamos discutir o valor do cachê.

94 Prof: Olha só, quais são as características dessa:: dessa mensagem, né? A carta, como eu falei, é quando você está com tempo, né? Para escrever:: Você tem muita coisa para dizer::, né? Então você vai se dedicar:: ali::, tem mais assunto, né? Ela é mais complexa, né? Mais complicada, nesse sentido. Agora o bilhete não. O bilhete é uma mensagem o que? [Rápida, né?]

No trecho acima, percebe-se, no turno 77, a tentativa da aluna Aline de expor uma experiência própria sobre fugir de casa. A aluna, aparentemente, expõe a situação de fuga e briga com os pais como um pretexto para escrever o bilhete; esse é um momento no qual um assunto pessoal é abordado para comentar um aspecto na vida escolar, traduzindo o enquadre institucional. Essa possível experiência de Aline é comentada com Fabrício em uma espécie de conluio, não bem compreendido através da filmagem. Essa interação entre Fabrício e Aline é, contudo, logo interrompida pela professora (turno 80) que realiza um turno de fechamento, ao tentar resumir todas as informações já realizadas.

Os alunos, entretanto, não compreendem a tentativa de Paloma em finalizar as exemplificações e continuam fornecendo exemplos nos quais seria possível a escrita de um bilhete (turnos 81 a 85). A professora, por sua vez, não se mostra insatisfeita e compartilha os turnos dos alunos (turno 83). Mais uma vez, esse é um momento de descontração, mas desencadeado devido ao assunto bilhete, e é, assim, enquadrado como institucional, embora as fronteiras entre um enquadre e outro possam ser tênues.

Apenas no turno 87 começa a se delinear, de forma sutil, outro enquadre sobreposto ao da aula, com a brincadeira de Afrânio ao escrever um bilhete descontraído, o qual revelava ainda seu constrangimento diante das câmeras. Embora essa brincadeira também tenha relação com a aula e a instituição, já se pode reconhecer um formato mais informal no enquadramento, com uma ruptura do evento. Após essa sobreposição de enquadre, a professora tenta controlar novamente o rumo da aula, no turno 94, repetindo as características do bilhete.

No turno 105, reproduzido abaixo, a aluna Fabiana introduz o tópico “mensagens de celular”. Esse tópico, apesar de novo e diferente, tem coerência com os anteriores, uma vez que atualmente os bilhetes deram espaço às mensagens de celular, sendo mais comuns os envios de torpedos como mensagens rápidas do que a escrita de bilhetes.

- 103 Fabiana: Ô professora!
104 Prof: Oi?
105 Fabiana: A gente manda também aquelas mensagem de celular, é isso aí também, né? Bilhete, né?
106 Prof: Isso. Agora numa mensagem de celular...
107 Fabiana: Então isso aí eu já fiz várias vezes
108 Prof: A gente manda um bilhetinho, né?
109 Fabiana: Pelo celular é tão mais fácil professora:: coisa que a gente não consegue dizer na frente::
110 Prof: É o chamado torpedo, né? A gente manda.
111 Aline: Professora, uma coisa que eu tenho costume, é quando as pessoas não sabe ler nem escrever eu ajudar, sabe? () ela está precisando de um incentivo, sabe? ()
112 Prof: Ah, tá. Aí é mais fácil.
113 Aline: Aí ela não está () para atender o celular ou mandar carta ela precisa de ajuda.
114 Prof: Ela tem que pedir ajuda para alguém, né?
115 Aline: É, para alguém. É isso ()
116 Prof: () pode ser isso, né? E tem um filme muito interessante, né? Que é Central do Brasil... que:: ele até foi::

A partir do tópico “torpedo” iniciado, outros são desencadeados, como no turno 111, no qual a aluna Aline modifica, inclusive, seu footing, ao se projetar como uma colaboradora daqueles que não sabem ler. Aline iniciou esse tópico devido ao comentário de Fabiana no turno 109, sobre não conseguir se manifestar oralmente e utilizar a escrita para dizer o que se quer. O tópico de Aline, por sua vez, fez surgir outro, iniciado pela professora, a respeito do filme “Central do Brasil”, cujo tema diz respeito ao auxílio de pessoas analfabetas que precisam escrever cartas.

O tópico “filme” se estende, como poderá ser observado abaixo, sendo interrompido por um novo pedido de silêncio da professora (turno 120) e pela intervenção de Aline, no turno 128, ao narrar um caso de sua mãe, a respeito da dificuldade em ler e assinar seu nome. Aline, nesse ponto, se projeta como narradora.

A pequena narrativa de Aline faz com que Fabiana inicie outro tópico sobre a importância de estudar e de estar, portanto, na escola. Fabiana se revela preocupada com a

falta de alunos na instituição, com o desinteresse de muitos adolescentes e relembra sua própria trajetória escolar.

118 Prof: Indicado para o Oscar, né? E:: nesse filme, né? A gente tem a Fernanda Montenegro, né? E a personagem dela no filme, ela é uma escrevedora, né? Então ela fica ali no...

119 Fabiana: O que é isso aqui?

120 Prof: Gente, vamo parar de conversar. Ela fica na estação de trem, fazendo o que? Ela põe uma mesinha... Gente, vamo parar de conversar, por favor.

Pausa 3 segundos

121 Prof: Ela tem uma mesinha, né? Onde ela coloca lá papel, caneta:: as pessoas que não sabem escrever e precisam se comunicar com os seus familiares que estão em outras cidades, em outra região... a pessoa vai ditando, vai falando e ela vai escrevendo, né? Então seria até um filme interessante para a gente assistir aqui, né? Se fosse possível:: se desse para a gente assistir::

122 Afrânio: Hoje?

123 Prof: () Não pode ser hoje.

124 Afrânio: Agenda direitinho, a gente consegue ver, eu trago o DVD lá de casa.

125 Prof: Ahã.

126 Afrânio: Porque senão aqui é difícil, é cheio de:: ()

127 Prof: A gente vê a importância, né? De uma pessoa saber escrever e poder até ajudar uma outra, né? Colocar os sentimentos, os pensamentos dela...

128 Aline: Professora, a minha mãe, ela teve uma época, na época que ela trabalhava () que nem, quando ela vai assinar o nome dela () ela também queria assim, estudar, sabe? Eu já falei com ela ()

129 Fabiana: Mas podia ser também, né professora? A pessoa que não estudou, né professora? Está tendo dificuldade para aprender a ler e a escrever, né?

130 Prof: A gente está começando agora, né? Então assim...

131 Fabiana: É assim... eu acho que assim, ia ter mais alunos que NÃO sabem ler e escrever, do que alunos que nem nós. Porque tem muitos professora, que é de menor, que não quer nada com nada não. Cê pode perceber que a maioria que quer estudar mesmo, já é de maior, já tem idade já. Porque os de menor, a maioria, não tô dizendo todos, mas a maioria não quer nada com nada não. A maioria quer só mesmo:: se divertir... como eles dizem...

132 Afrânio: [Zoar.]

133 Fabiana: [Zoar.]

134 Prof: é. E é tão importante, é tão bonito quando uma pessoa aprende.

- 135 Fabiana: Você pode pegar aí o:: o:: o seu:: seu:: livrinho de diário aí e ver, a maioria dos aluno é de menor, né? Que nem... lá em são Paulo tem aquele negócio, abriu um estudo de menor, vai o Conselho Tutelar lá na porta lá saber porque não tá indo pra escola, sabe? É que nem eu acho... eu acho que assim, eu acho que a diretora, né? Podia ir na casa desses aluno tudo, porque era pra tá cheio aqui na sala da gente, né professora? Pra vê o que que tá acontecendo com esses aluno que não tão vindo pra escola, né? O que tá acontecendo, né? Porque sendo de menor, aí é uma preocupação maior, como se fosse... né? Uma pessoa de maior já tem a sua cabeça, o seu juízo. Mas os de menor, né? Se não colocar ali...
- 136 Prof: Precisa de alguém, né?
- 137 Fabiana: É. Tem que colocar ali. Porque na minha época professora, na minha época não tinha esse negócio de Conselho Tutelar não, professora. Por isso que agora que eu tô vindo pra escola de novo, porque na minha época, quando eu era menor, não tinha esse negócio ainda de Conselho Tutelar não. Menor tem que estar na escola, menor não tem que trabalhar... [antigamente tinha que trabalhar]
- 138 Prof: [É, pega ali, coloca na escola, né?]
- 139 Fabiana: Aí é bom também, porque não fecha professora, a escola, né? [Aí também não fecha, é uma solução boa, não é Lia? Eu acho que devia conversar com a diretora pra ver se corre atrás desses aluno, pra ver o que tá acontecendo, porque eles não tão vindo, né? Acho que ia ser bom se começasse a funcionar, acho que assim ia ter mais aluno aqui na sala.]
- 140 Aline: [() minha avó surrava ela ()] ela ia lá, buscava a minha mãe, falava que ela () ela aprendeu uma profissão que hoje em dia é muito difícil saber, aprender ()
- 141 Prof: É, antigamente era assim, né? As pessoas podiam até não estudar, mas aprendiam aquele ofício, né? Aquela profissão. E:: seguiam em frente.

O assunto de Fabiana só será interrompido pela narrativa de Aline, no turno 140 e, de forma mais efetiva, no turno 142, reproduzido adiante, no qual Afrânio utiliza, inclusive, a expressão “voltando à vaca fria” para retomar o assunto que norteia a aula em questão.

- 142 Afrânio: Professora, voltando à vaca fria, a pergunta é:: A pergunta é, um bilhete, ele tem que ser endereçado a uma só pessoa exclusivamente? Não, né? Pode ser endereçado...
- 143 Prof: Não necessariamente. Depende da situação, né seu Afrânio? Depende da situação. Agora, se o senhor vai escrever pra várias pessoas, é importante que o senhor saiba que aquelas pessoas vão

ter acesso àquele bilhete, né? O senhor vai ter um bilhete para várias pessoas?

144 Afrânio: É...

145 Fabiana: Não... olha só, não tem esse negócio de:: de:: de celular, de vídeo ga::me, essas coisas? Aí, né? Tava outro dia na televisão, né? Aí eu coloquei lá, fofo né? Só que daí, em vez de eu mandar pro lugar que tinha que mandar, eu acabei mandando pro meu colega. Aí o meu colega me ligou e falou assim: o que que tá acontecendo? Eu falei: Porque? Ele falou: Ah, porque você me mandou uma mensagem escrito fofo, eu sou fofo?

((risos))

146 Fabiana: Aí eu falei assim: Não, mas é que eu mandei errado. Eu não sei usar o celular direito, então eu mandei errado. Mas me desculpa.

147 Prof: Olha, tadinho:: tá vendo? Ele ficou todo alegre, né? Que ela chamou ele de fofo e não era nada disso.

148 Afrânio: Meu questionamento é... digamos que eu envie à classe um comunicado que saí mais cedo. Tá certo? À classe. Aí deixa de ser um bilhete, é um comunicado.

149 Prof: Isso.

150 Afrânio: Apesar de sermos amigos, apesar de ser uma mensagem rápida também, né? Objetiva, né? Mas ela é um comunicado.

151 Prof: Isso. Comunico aos meus colegas, né? Meus professores:: que eu precisei, né? Sair mais cedo:: ou não vim a aula.

152 Afrânio: É por isso que eu não sei se o bilhete, ele tem que ser endereçado somente a uma pessoa.

153 Prof: Agora, se forem pessoas da sua família, né? Uma coisa um pouco mais íntima mesmo, né? Você pode até falar GALERA, né? É para várias pessoas... PESSOAL, né? PESSOAL... a gente já sabe que é englobando várias pessoas, num recado que é para todas elas, né? Mas o comunicado também, né? É:: eu diria que a gente vai entrar também na questão da comunicação formal e da comunicação informal, né seu Afrânio? () e com isso como que a gente pode se comunicar mais informalmente, né? Mais popularmente. Quando a gente fala com os nossos familiares, com os nossos amigos e quando a gente tem que se comunicar com uma pessoa desconhecida, né? Então é:: isso aí que vai entrar... o comunicado em si é mais pra uma situação assim, né? Uma situação de traba::lho, né? Ou uma situação na escola mesmo. Uma situação um pouco mais formal, né? Então vamos voltar aqui para o nosso bilhete, né? Então é uma mensagem breve e ela tem que ser objetiva. Em que sentido? Ela não deve ter muitas palavras, né? Nunca se coloca, porque senão você pode é:: a situação...

154 Afrânio: Mudar o foco, né? Da mensagem.

155 Prof: Exatamente, mudar o foco. Você só quer falar uma coisa rápida, então você não precisa encher de palavras, senão você pode confundir até, né? A pessoa, é:: pra qual você está passando a mensagem. Você começa a:: colocar muita coisa, aquilo

pode ficar confuso. Às vezes se você escrever menos, você vai tá sendo mais claro, né? Usando de mais clareza, né? Do que quando você escreve muitas palavras. Então a gente tem que ter cuidado na hora de escrever, tem que saber escrever, né? Então OBJETIVO, né? Vamos colocar assim: em poucas palavras.

156 Afrânio: ()

157 Prof: Palavras suficientes, né? Para você dizer o que você precisa dizer.

Fabiana tenta interromper o tópico retomado por Afrânio, no turno 145, ao tentar contar um caso, fato que modifica seu footing de aluna, já que ela se projeta enquanto um sujeito social, deixando o alinhamento de aluna de lado; além disso, com esse caso, há um deslocamento para o enquadre pessoal.

A professora volta então suas atenções para a história de Fabiana (turno 147), mas, novamente, Afrânio faz a tentativa de recuperar seu tópico sobre o gênero (turno 148). O aluno tem sucesso, já que o tópico continua, com a colaboração da professora.

Após uma pausa de 15 segundos, na qual Paloma escreve no quadro, há um momento relevante de tomada de turno e de mudança de tópico e, assim, Fabiana realiza um comentário, introduzindo o tópico “qualidade da lousa”:

157 Prof: Palavras suficientes, né? Para você dizer o que você precisa dizer.

Pausa 15 segundos

158 Fabiana: Essa lousa é ruim, né professora?

159 Prof: Não, mas dá::

160 Fabrício: ()

161 Dário: cê é doido::

Pausa 6 segundos

162 Afrânio: Essa lousa não é boa.

Pausa 9 segundos

163 Prof: Você vai falar só o suficiente pra pessoa entender o que você está precisando, né?

Pausa 24 segundos

164 Prof: É o corpo do bilhete, tá? É o bilhete em si. Você está lá com o seu... a sua folhinha de anotações, tá? Essa folhinha, ela vai conter o corpo do bilhete.

((tosse))

165 Prof: O corpo é tudo que vai aparecer no seu bilhete.

Pausa 8 segundos

166 Prof: Então o que a gente precisaria colocar primeiro no:: sim. Não é rígido assim, quer dizer, não é:: uma coisa que você

precisa:: primeiro uma coisa, depois outra...
mas o que a gente poderia colocar no início?

167 Fabiana: Oi Fulano.

168 Prof: Oi Fulano? Poderia, oi Fulano aqui, né? A gente chama de que?

169 Fabiana: Saudação?

170 Prof: Saudação. Êh:: Fabiana::

171 Fabiana: Oh:: Êh:: melhorando.

Pausa 9 segundos

172 Prof: Saudação. Então a gente poderia colocar como? Oi, né?

173 Afrânio: Oi, bom dia, boa noite.

174 Prof: Vamo pôr assim... Saudação: bom dia.

Pausa 7 segundos

175 Afrânio: Tamos aí.

Pausa 8 segundos

176 Prof: Tudo bem:: né? Tudo bem separado. Vou separar aqui assim oh...

Pausa 5 segundos

177 Aline: Professora::

178 Prof: Oi.

179 Aline: Tudo ótimo também vale?

180 Prof: Tudo ótimo:: bom dia... Apesar de que, esse olá tudo bem aqui, a gente usa mais para carta, né? Mas nada impede também, de no bilhete você:: perguntar se está tudo bem com a pessoa, né? É de bom tom perguntar se tá tudo bem, né?

((risos))

181 Prof: É só a pessoa não falar assim: ah não tá nada bem. Olha::

182 Fabiana: Tá tudo mal.

183 Prof: Deixa eu te contar, deixa eu te contar... aí fica o dia inteiro contando.

184 Fabiana: Igual professora, telefonei uma vez prum colega meu... nossa professora, me dá uma raiva professora, fica:: fica:: fica:: ali falando... pronto, é hoje. Me arrependi de ter ligado. Sério professora, tem gente que:: sabe?

185 Fabrício: Garra no telefone.

186 Fabiana: Garra no telefone, que nosso pai!

187 Prof: É. A pessoa tá precisando desabafar, né?

188 Fabiana: Liguei para um colega meu hoje, nossa, fui falar um negócio com ele... MISERICÓRDIA! Eu tive que falar: olha, eu tenho que fazer um negócio ali, depois a gente conversa ,aí é outra coisa. Mas daí tem hora que a gente também tá precisando desabafar, aí desabafa, desabafa... hoje promete.

No turno 163 acima, observa-se que a professora escreve no quadro e comenta com os alunos o conteúdo da aula. Os alunos Afrânio, Fabiana e Aline colaboram para a construção da estrutura do bilhete. Apenas em 184, Fabiana inicia outro tópico que causa mudança de

enquadre e footing, desencadeado, provavelmente pelo comentário da professora no turno 181. Fabiana, então, inicia o tópico “telefonemas longos” e os colegas e a professora participam e colaboram com esse tópico, até 189.

Em seguida, os alunos Fabrício e Dário iniciam, primeiramente em um conluio, uma brincadeira acerca dos bilhetes de amor que se estende à turma toda, inclusive a alunos até então desinteressados, como Fernando. Todos os alunos começam a relembrar versinhos que poderiam conquistar as moças. Nesse ponto o enquadre é deslocado configurando uma brincadeira.

- 189 Fabrício: Se você... se você...
190 Fernando: Se você... Se você...
191 Seu Afrânio: Se você fosse sincera ô: aurora
192 Fabiana: Vou logo fazer uma rima professora olha...
193 Fernando: Se beber não (incompreensível) você seria um oceano
(Todos falam juntos)
194 Fernando: rapidinho professora:
195 Fabiana: Sua mãe é uma rosa seu pai um jardim, trabalho dia e
noite () pra mim
196 Professora: Nossa:
197 Fernando: Professora, eu só não te dou uma rosa porque ta cheio
de espinho mas te do meu coração que ta cheio de carinho,
intimidei
198 Prof: É vocês não tão mole não
199 Fabiana: Ai ta vendo professora, ta chique
200 Fabrício: se prisão fosse crime você seria prisão perpétua
(risos)
201 Aline: Professora por exemplo seu nome é rosa, aí vem um homem
muito bonito falar com você (...)
202 Fernando: A: eu né
203 Aline: com uma rosa, pétala de rosa ()
204 Prof: Nossa senhora o que é isso: vamos pro nosso trecho da aula
()
205 Fernando: Professora não apaga ainda não que não copiei
206 Fabrício: calma ai professora

A professora interrompe o tópico no turno 204 e os alunos percebem que há bastante escrita no quadro e que Paloma pretende apagá-lo, assim, entendendo que precisam se concentrar para copiar, Fernando e Fabrício se revelam preocupados com a cópia (turno 205 e 206).

A aula prossegue com uma tentativa coletiva em escrever um bilhete para a pesquisadora (Lia), que também é funcionária da instituição. Alguns alunos ainda acreditam

que é necessário realizar uma rima para escrever um bilhete, fato que é sutilmente desconstruído pela professora.

- 213 Fabiana: Pra começar Oi, Bom dia ou olá né?
- 214 Prof: Mas assim, esse trecho vai significar ()
- 215 Seu Afrânio: E ai Lia tudo bem? Você pode emprestar o livro de história?
- 216 Fabiana: Oi Lia tudo bem? Hoje eu vou faltar na escola em (risos)
- 217 Prof: A Lia não tá ai: você chegou pra dizer, ai meu deus do céu eu disse () quer dizer que eu não venho
- 218 Seu Afrânio: Lia, a filmadora tá sobre a mesa
- 219 Fabiana: Oi Lia tudo bem? (risos)
- 220 Fabio: pode deixar pra escrever o nome depois professora?
- 221 Prof: É vamos deixar um bilhetinho pra ela
- 222 Fernando: Olha professora se bilhete ()
- 223 Professora: Ai meu deus
- 224 Fabiana: Oi tudo bem Lia?
- 225 Professora: Como que a gente pode colocar aqui?
- 226 Fabio: Professora deixa cada um colocar sua rima
- 227 Aline: Como que a gente pode colocar ?
- 228 Fernando: Não te dou a rosa cheia de espinho mas te dou meu amor cheio de amor e carinho
- 229 Prof: essa daqui é a saudação e a mensagem então?
- 230 Seu Afrânio: Lia fica ligada que tá cheia de () (risos)
- 231 Aline: Professora, Lia não fica assim você é a flor do meu jardim
- 232 Prof: Pode ser essa () mensagem de carinho ?
- 233 Fabiana: Oi Lia desculpa te perguntar, mas hoje estou com uma dor de barriga não tô muito boa não
- 234 Prof: Lia passei aqui pra te avisar não vou poder
- 235 Fernando: Estudar, é: não Lia acabei de te ligar por isso não vou poder estudar, é: (risos)
- 236 Fernando: () você tem que rimar
- 237 Fabio: Se () você tem que rimar Mané pretin ((incompreensível))
- 238 Fernando: Vai lá pra sua sala, ninguém te chama não
- 239 Fabiana: Oi Lia
- 240 Fernando: Se bebida fosse moda eu seria um oceano
- 241 Aline: Professora, eu posso ()
- 242 Prof: Pode:
- 243 Fabio: Professora deixa eu mandar a rima
- 244 Fernando: Lia eu acabei de te ligar será que dá pra falar ? () estudar

245 Fabio: Essa rima vai
246 Dário: Mas tem que ser com o nome da Lia?
247 Fabio: Não, tem que ser com um nome
248 Dário: Seu nome é feio pra carai
((falam baixo))
249 Fernando: Vou fazer com o nome da Carol, Carol eu te dou um ()
250 Dário: Mais não da pra ver
251 Fernando: A: eu do sessenta
252 Dário: Mais eu não to falando com vocês não
253 Fernando: To nem aí eu to falando com você
254 Seu Afrânio: Não atrapalha a aula não ()
255 Fernando: É sai fora
256 Fabiana: Aí professora escrevi mais rápido que você e mais ()
257 Prof: Ô, passei aqui pra dizer que não poderei assistir aula
hoje, porque, tem que ter um motivo né?
258 Fernando: Estou com ()
259 Aline: É um ano de namoro que vou comemorar
260 Prof: Estou doente
261 Aline: Nossa professora
262 Prof: É o único motivo pra falta aula
263 Fernando: O professora a aula acabo?
264 Prof: Ainda não
265 Fabio: Não professora deixa aula acabar mais cedo hoje

O tópico acima, rotulado “produção coletiva de um bilhete”, só será quebrado em 263, com o questionamento de Fernando acerca do término da aula. Apesar dessa quebra, Paloma retoma o tópico anterior em 266, reproduzido abaixo, realizando uma espécie de fechamento para o bilhete.

266 Prof: Ta bom, ai passamos a mensagem, o que nos precisamos fazer
agora então, um fechamento né ?
((Todos falam juntos))
267 Prof: Pode ser atenciosamente pode ser
268 Seu Afrânio: Grato
269 Prof: a gente precisa fechar
270 Fabiana: Muito obrigado,
271 Prof: Pode ser, muito obrigada
272 Fabiana: Muito grata, muito grato
273 Fernando: Beijos, beijos, beijos
274 Seu Afrânio: Te amo
275 Fabiana: Eita, Cuidado pra ele não te pegar depois na saída
276 Prof: Vou colocar assim, beijos
277 Seu Afrânio: Complicado isso aí
278 Prof: Não é?
279 Afrânio: Beijos

- 280 Prof: Beijos, Paloma o beijos porque a gente tem uma certa intimidade
- 281 Fabiana: Ai professora
- 282 Prof: Isso mesmo, agora falto uma coisa gente, se a Lia não aparece em um dia e só aparece no dia seguinte, vai pensar que o que?
- (incompreensível)
- 283 Prof: A data né? Porque sem a data pode ter sido escrito qualquer dia e pode dar até problema pra alguém né?
- 284 Fernando: Hoje é dia dezessete né ?
- 285 Fabiana: Aí Lia agora você pode ler ta?
- 286 Prof: () fechadinho novamente ta certo? A saudação a mensagem e uma despedida seu nome e a data né?
- 287 Fabrício: Professora colocar o meu ai?
- 288 Prof: Então voltando aqui, mensagem, despedida né? Formal mais formal o nome e a data, nada impede de colocar a data no inicio ta bom?
- 289 Fabio: () ou então a data né professora pode ser no inicio
- 290 Prof: É: pode ser no inicio
- 291 Seu Afrânio: Porque que a carta começa com a data, geralmente é né ?
- 292 Fabiana: A carta começa com a data
- 293 Seu Afrânio: Juiz de dentro tanto do tanto
- 294 Prof: É pra você localizar melhor né? Primeiro () nosso cotidiano né? Aqui o: eu coloquei os papeizinhos que cada um tem um bilhete () já fez o bilhete dela mais ai você faz um novo bilhete aqui ta bom ? Cada um vai pegar o papelzinho aqui pra saber qual que é o tema do seu bilhete

Em 294, a professora solicita uma tarefa para os alunos: escrever um bilhete com o tema a ser sorteado e, assim, a aula prossegue até o fim com essa atividade.

Nesta sessão tentou-se demonstrar a variedade de tópicos iniciados e interrompidos, os quais não modificaram o enquadre aula. Ainda objetivou-se verificar a coerência entre esses tópicos e as mudanças de footings percebidas nessa aula. Os casos isolados, nos quais o enquadre foi deslocado na aula 2, serão melhor explicados a seguir.

4.2.2. Alternâncias de tópicos com mudanças de enquadre na aula 2

Foram pouco presentes os momentos em que a mudança de tópico gerava uma sobreposição de enquadres nessa aula. A primeira aula apresentou mais ocorrências desse tipo, devido ao fato de apresentar um formato de produção diferenciado.

O primeiro caso visível de mudança de enquadre pode ser observado abaixo:

87 Afrânio: Você tem um bilhete.
 88 Prof: Tem um bilhete para mim? Deixa eu ver.
 ((risos))
 Pausa 7 segundos
 ((risos))
 89 Prof: Seu Afrânio::
 ((risos))
 90 Prof: E assim::
 91 Afrânio: Deveria ter lido em voz alta. Professora, sorria, você está sendo filmada. Depois quero discutir o valor do cachê.
 ((risos))
 92 Prof: Não estou muito à vontade ainda em frente às câmeras. Depois com tempo.
 93 Afrânio: Vamos discutir o valor do cachê.
 94 Prof: Olha só, quais são as características dessa:: dessa mensagem, né? A carta, como eu falei, é quando você está com tempo, né? Para escrever:: Você tem muita coisa para dizer::, né? Então você vai se dedicar:: ali::, tem mais assunto, né? Ela é mais complexa, né? Mais complicada, nesse sentido. Agora o bilhete não. O bilhete é uma mensagem o que? [Rápida, né?]
 95 Afrânio: [Rápida.]

Nesse caso Afrânio interrompe as exemplificações de produção do bilhete para realizar uma brincadeira a respeito da filmagem. O aluno não transgride brutalmente o enquadre, pois oferece à professora um exemplo de bilhete, como pode ser notado no turno 87; no entanto, percebe-se uma flutuação sutil no enquadre, que pode ser mesclado a outro mais informal e de brincadeira. Nesse momento também se pode notar o constrangimento do aluno e da professora frente às câmeras utilizadas na pesquisa. Em 94, Paloma retoma prontamente o tópico e o enquadre aula.

Ainda foi observado o deslocamento do enquadre na brincadeira realizada pelos alunos acerca das cartas de amor escritas a partir de versos:

207 Fabio: Se você... se você...
 208 Fernando: Se você... Se você...
 209 Seu Afrânio: Se você fosse sincera ô: aurora
 210 Fabiana: Vou logo fazer uma rima professora olha...
 211 Fernando: Se beber não (incompreensível) você seria um oceano
 (Todos falam juntos)
 212 Fernando: rapidinho professora:
 213 Fabiana: Sua mãe é uma rosa seu pai um jardim, trabalho dia e
 noite () pra mim
 214 Professora: Nossa:

- 215 Fernando: Professora, eu só não te dou uma rosa porque ta cheio de espinho mas te do meu coração que ta cheio de carinho, intimidei
- 216 Prof: É vocês não tão mole não
- 217 Fabiana: Ai ta vendo professora, ta chique
- 218 Fabio: se prisão fosse crime você seria prisão perpétua (risos)
- 219 Aline: Professora por exemplo seu nome é rosa, aí vem um homem muito bonito falar com você (...)
- 220 Fernando: A: eu né
- 221 Aline: com uma rosa, pétala de rosa ()
- 222 Prof: Nossa senhora o que é isso: vamos pro nosso trecho da aula ()
- 223 Fernando: Professora não apaga ainda não que não copiei

Na passagem acima, embora o tópico ainda estivesse relacionado à instituição e à aula do dia, pode-se perceber que a brincadeira e descontração fizeram com que ocorresse sutilmente uma sobreposição de enquadres.

Outros momentos nos quais o enquadre aula foi alterado constituíram instantes em que os alunos realizavam uma rápida narrativa acerca de suas experiências pessoais, conforme será demonstrado nas situações a seguir. Ressalte-se que, nesses instantes, era visível a presença do footing de narrador, decisivo para a mudança do enquadre.

Situação 1 – Caso de Aline sobre a dificuldade de sua mãe.

- 111 Ana: Professora, uma coisa que eu tenho costume, é quando as pessoas não sabe ler nem escrever eu ajudar, sabe? () ela está precisando de um incentivo, sabe? ()
- 112 Prof: Ah, tá. Aí é mais fácil.
- 113 Ana: Aí ela não está () para atender o celular ou mandar carta ela precisa de ajuda.
- 114 Prof: Ela tem que pedir ajuda para alguém, né?
- 115 Ana: É, para alguém. É isso ()
- 116 Prof: () pode ser isso, né? E tem um filme muito interessante, né? Que é Central do Brasil... que:: ele até foi::
- 128 Aline: Professora, a minha mãe, ela teve uma época, na época que ela trabalhava () que nem, quando ela vai assinar o nome dela () ela também queria assim, estudar, sabe? Eu já falei com ela ()

129 Fabiana: Mas podia ser também, né professora? A pessoa que não estudou, né professora? Está tendo dificuldade para aprender a ler e a escrever, né?

Situação 2 – Caso de Fabiana sobre mensagens de celular.

143 Prof: Não necessariamente. Depende da situação, né seu Afrânio? Depende da situação. Agora, se o senhor vai escrever pra várias pessoas, é importante que o senhor saiba que aquelas pessoas vão ter acesso àquele bilhete, né? O senhor vai ter um bilhete para várias pessoas?

144 Afrânio: É...

145 Fabiana: Não... olha só, não tem esse negócio de:: de:: de celular, de vídeo ga::me, essas coisas? Aí, né? Tava outro dia na televisão, né? Aí eu coloquei lá, fofo né? Só que daí, em vez de eu mandar pro lugar que tinha que mandar, eu acabei mandando pro meu colega. Aí o meu colega me ligou e falou assim: o que que tá acontecendo? Eu falei: Porque? Ele falou: Ah, porque você me mandou uma mensagem escrito fofo, eu sou fofo?

((risos))

146 Fabiana: Aí eu falei assim: Não, mas é que eu mandei errado. Eu não sei usar o celular direito, então eu mandei errado. Mas me desculpa.

147 Prof: Olha, tadinho:: tá vendo? Ele ficou todo alegre, né? Que ela chamou ele de fofo e não era nada disso.

148 Afrânio: Meu questionamento é... digamos que eu envie à classe um comunicado que saí mais cedo. Tá certo? À classe. Aí deixa de ser um bilhete, é um comunicado.

149 Prof: Isso.

Situação 3 – Comentário de Fabiana sobre telefonemas duradouros

180 Prof: Tudo ótimo:: bom dia... Apesar de que, esse olá tudo bem aqui, a gente usa mais para carta, né? Mas nada impede também, de no bilhete você:: perguntar se está tudo bem com a pessoa, né? É de bom tom perguntar se tá tudo bem, né?

((risos))

181 Prof: É só a pessoa não falar assim: ah não tá nada bem. Olha::

182 Fabiana: Tá tudo mal.

183 Prof: Deixa eu te contar, deixa eu te contar... aí fica o dia inteiro contando.

- 184 Fabiana: Igual professora, telefonei uma vez prum colega meu...
nossa professora, me dá uma raiva professora, fica:: fica::
fica:: ali falando... pronto, é hoje. Me arrependi de ter
ligado. Sério professora, tem gente que:: sabe?
- 185 Fabrício: Garra no telefone.
- 186 Fabiana: Garra no telefone, que nosso pai!
- 187 Prof: É. A pessoa tá precisando desabafar, né?
- 188 Fabiana: Liguei para um colega meu hoje, nossa, fui falar um
negócio com ele... MISERICÓRDIA! Eu tive que falar: olha, eu
tenho que fazer um negócio ali, depois a gente conversa ,aí é
outra coisa. Mas daí tem hora que a gente também tá precisando
desabafar, aí desabafa, desabafa... hoje promete
- 189 Fabio : Se você... se você...
- 190 Fernando: Se você... Se você...
- 191 Seu Afrânio: Se você fosse sincera ô: aurora
- 192 Fabiana: Vou logo fazer uma rima professora olha...

Na situação um, exposta acima, Aline interrompe o tópico a respeito das mensagens de celular para expor sua experiência em ajudar as pessoas que não sabem ler. A aluna expõe tal fato no turno 111 e completa seu raciocínio em 113, demonstrando que relacionou esse assunto às mensagens de celular, por precisar auxiliar alguém a mandar tais mensagens. Essa digressão de Aline faz com que as fronteiras do enquadre aula fiquem mais frágeis, por se configurar um enquadramento mais informal, com a narrativa de experiência. No mesmo exemplo, há um trecho em que, de forma semelhante, Aline transita entre os enquadres pessoal e institucional e narra a história de dificuldade de sua mãe (turno128)

No caso 2, Fabiana interrompe a explicação da professora sobre os possíveis destinatários do bilhete para falar sobre eletrônicos e contar um caso pessoal (turno 145). O aluno Afrânio sente essa distorção no enquadre e, em 148, se esforça para retornar para o enquadre aula, ao realizar uma pergunta.

No último caso (situação 3), Fabiana se desalinha enquanto aluna para contar a história do telefonema de um colega: nessa situação o enquadre aula também se sobrepõe, ficando em segundo plano. Sobreposto ao enquadre informal de contação de caso de Fabiana, outro já começa a se delinear, no turno 189: o enquadre de brincadeira, estruturado a partir da descontração dos alunos, ao produzirem versos rimados.

As sobreposições de enquadres são, como demonstrado acima, bem sutis e, paralelo a essas alternâncias, são projetados também outros footings para os participantes. No momento em que os alunos começam a contar um caso, já não se alinham mais totalmente enquanto alunos, e sim como sujeitos singulares, portadores de histórias e narradores e, embora possa

ser comum e esperado que um aluno narre alguma experiência, a postura tradicional de um aluno é antes de tudo a de um aprendiz e de ouvinte; por isso, ao se perceber a voz e a condução da aula pelo estudante, compreende-se também a existência de uma distorção nos footings desses participantes.

5. CONCLUSÃO

A análise dos dados apontou para um quadro interacional mais estático do que o esperado. A estabilidade foi decorrente da manutenção, na maior parte do tempo, dos enquadres e dos footings, conforme foi demonstrado.

Os enquadres observados foram: o institucional e o pessoal. O institucional compreendia temas relacionados à vida escolar, tópicos sobre o assunto do dia e temas relacionados à vida pessoal, mas vinculados à escola. O pessoal, de caráter mais informal e menos institucionalizado, englobava tópicos dependentes da vida pessoal e delineamentos como brincadeiras e piadas.

Os footings aparentes nessa interação foram: o da professora, como um sujeito portador de um conhecimento a ser transmitido; o dos alunos, como aprendizes e o de narrador. As variações nos alinhamentos se deram na medida em que a educadora Paloma se projetou enquanto amiga e ouvinte dos estudantes e quando os adultos e jovens tentavam antecipar as explicações e forneciam informações à turma. Esse último alinhamento, típico dos alunos, foi mais observado no comportamento de Sr. Afrânio; esse aluno, por ser o mais velho turma, parecia se sentir na obrigação ou no direito de contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento da aula.

Nessa situação social, observou-se, sobretudo, uma disputa por turnos e tópicos dentro do enquadre institucional. Essa situação não era esperada pela pesquisadora, uma vez que já existe um preconceito social que prevê que alunos de EJA são, de uma forma geral, desinteressados: assim, a falta de motivação poderia gerar uma rejeição à aula, o que faria com que o enquadre institucional fosse abandonado, cedendo espaço a outro, de caráter pessoal. No entanto, os alunos dessa instituição pesquisada se mostraram dispostos a participar da aula e a colaborar nessa interação e, dessa forma, o enquadramento institucional foi mantido durante a maior parte do tempo das aulas.

Da mesma forma, os footings também foram mantidos: a professora se projetou, na maior parte do tempo, como detentora do conhecimento e os alunos se alinharam como aprendizes. Apenas em alguns momentos esses papéis se mesclavam de alguma forma.

Segundo a educadora Paloma, em sua entrevista, alguns alunos participam da aula e outros não. Aqueles que participam gostam de falar sobre a vida pessoal e, para tanto, interrompem a fala da professora o tempo todo. Mas o observado foi um pouco diferente: os alunos interrompem a professora em momentos relevantes de transição e optam por abordar

tópicos relativos à instituição. Os relatos sobre a vida pessoal foram visíveis; no entanto, estavam contextualizados e vinculados ao evento principal – aula.

Para Paloma, o retorno que os alunos de EJA oferecem é imediato, pois, através das interações, é possível perceber o aprendizado e o interesse deles. A professora demonstrou aceitar todas as intervenções dos alunos, revelando-se paciente e receptiva às falas de todos. Em alguns momentos, ela tentava, de forma sutil, retomar com o conteúdo do dia, mas, se percebesse alguma resistência dos alunos, tentava contornar a situação.

Os sujeitos da EJA surpreenderam as expectativas, ao se observar um panorama muito mais comum às salas de aula do que se previa. Espera-se, com essa pesquisa, ter contribuído para o entendimento das interações em ambientes educacionais e para a desmistificação de uma modalidade de ensino muitas vezes considerada falida e sem perspectivas de sucesso. Foi possível perceber o quanto a Educação de Jovens e Adultos pode ser produtiva e importante para uma grande parcela da população, a qual acredita que nunca é tarde para iniciar ou retomar a vida acadêmica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELLOS, Valdo. *Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis: Vozes, 2006.

BAUER, Martin W.; GASKEL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2000.

BELEI, Renata Aparecida; PASCHOAL, Sandra Regina Gimenez & NASCIMENTO, Edinalva Neves. *O uso de entrevista, observação e videogravação em Pesquisa Qualitativa*. Caderno de Educação. Pelotas: FaE/PPGE/UFPel. Jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.ufpel.tche.br/fae/caduc/downloads/n30/11.pdf>. Acesso em 15/03/11.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos*. Cadernos de Educação Básica. Brasília, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 2007.

CAJAL, Irene Baleroni. A interação em sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: COX, Maria Inês Pagliarini; PETERSON, Ana Antônia de Assis (Orgs.). *Cenas de Sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística. In: MUSSALLIM, Fabiana; BENTES, Anna Cristina (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2005.

COX, Maria Inês Pagliarini; PETERSON, Ana Antônia de Assis (Orgs.). *Cenas de Sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da Conversação. In: MUSSALLIM, Fabiana; BENTES, Anna Cristina (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2006.

ERICKSON, Frederick. Prefácio. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

GAGO, P. C. *Questões de transcrição em Análise da Conversa*. *Veredas: revista de estudos lingüísticos*, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, 2002b.

GARCEZ, Pedro M.; RIBEIRO, Bianca T. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GARCEZ, Pedro M. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da Linguagem em interação Social. In: LODER, Letícia Ludwing; JUNG, Neiva Maria (Orgs.). *Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

GOFFMAN, Erving. Footing. 1979. In: GARCEZ, Pedro M.; RIBEIRO, Bianca T. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. 2002.

GOIÂNIA. Secretaria Estadual de Educação. *Formação continuada dos professores da rede municipal de EJA de Goiânia*. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/files/slide%20da%20educa%C3%A7ao%20municipal_1.ppt#289,1>. Acesso em: 10 out. 2011.

GOLDENBERG, Mírian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record. 2009.

GUNTHER, Hartmut. *Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: esta é a questão*. Revista Psicologia: teoria e pesquisa. Mar-Ago. 2006. Vol.22. n.2. p. 201 -210.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. Supervisão de Jovens e Adultos. *Orientações pedagógicas e Administrativas*. 2010.

_____. Secretaria de Educação. *Diretrizes Curriculares da EJA* (documento preliminar). 2011.

_____. Secretaria de Educação. *Proposta Curricular para os segmentos: 5ª à 8ª séries e Ensino Médio*. 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1998.

MOLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. *Letramento em EJA*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à Lingüística 2*. São Paulo: Cortez. 2006.

NEVES, José Luís. Pesquisa Qualitativa – características, usos e possibilidades. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>. Acesso em Fev. 2011.

PORCARO, Rosa Cristina. *A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Disponível em: <<http://www.dpe.ufv.br/nead/docs/ejaBrasil.doc>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

SACKS, H.; Schegloff, E.; JEFFERSON, G. A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. *Language*, 50 (4), p. 696-735. 1974.

SILVA, L. A. da; GIL, D. D.; CARDOSO, E. A; CONDÉ, V. G. *Modelos de análises linguísticas*. São Paulo: Contexto, 2009.

TANNEN, D.; WALLAT, C.. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. In: GARCEZ, Pedro M.; RIBEIRO, Bianca T. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. *Relatório final de Pesquisa: o diálogo como dispositivo de diferenciação pedagógica na Educação de Jovens e Adultos*. Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular. 2008.

WEISS. Denise Barros. *Conversação em aula de Português para estrangeiros*. Tese de doutorado. Niterói: Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, 2007.

YIN. Robert K. *Estudo de caso: Planejamento e método*. Tradução Daniel Grassi. São Paulo: Bookman. 2002.

ANEXOS

Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Interação em sala de aula de EJA: Mudanças de enquadres e footings”. Neste estudo pretendemos reconhecer padrões de comportamento verbal dos participantes nas interações em aulas de Educação de Jovens e Adultos. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade de se conhecer mais a respeito do universo da EJA.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): entrevistas e gravações em vídeo.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de _____ .

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UFJF
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA / CAMPUS UNIVERSITÁRIO DA UFJF
JUIZ DE FORA (MG) – CEP: 36036-900
FONE: (32) 2102-3788 / E-MAIL: cep.propesq@ufjf.edu.br

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: LÍVIA FAGUNDES NEVES
ENDEREÇO: RUA DO IMPERADOR 122 – BOSQUE IMPERIAL.
JUIZ DE FORA (MG) – CEP: 36036-464

TERMO DE ASSENTIMENTO (no caso do menor)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Interação em sala de aula de EJA: análises de enquadres e footings:”. Neste estudo pretendemos reconhecer padrões de comportamento verbal dos participantes nas interações em aulas de Educação de Jovens e Adultos. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade de se conhecer mais a respeito do universo da EJA.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): entrevistas e gravações em vídeo.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFJF
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA / CAMPUS UNIVERSITÁRIO DA UFJF
JUIZ DE FORA (MG) – CEP: 36036-900
FONE: (32) 2102-3788 / E-MAIL: cep.propesq@ufjf.edu.br

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: LÍVIA FAGUNDES NEVES
ENDEREÇO: RUA DO IMPERADOR 122 – BOSQUE IMPERIAL.
JUIZ DE FORA (MG) – CEP: 36036-464
FONE: (32) 8815-5686 / E-MAIL: LIVIAFAGUNDESNEVES@YAHOO.COM.BR

Anexo 2 – Transcrições das entrevistas

Entrevista com a Paloma (Professora)

- Lia: Paloma, você é professora de português há quantos anos?
- Paloma: Há cinco anos
- Lia: Cinco anos? = E desde quando você trabalha com a EJA?
- Paloma: No EJA eu já tive que dar aula na escola estadual, mais foi um tempo curto
- Lia: Quanto tempo mais ou menos?
- Paloma: Mais ou menos um mês : e agora com o EJA aqui da escola desde março
- Lia: Desde de março = e pra você o que a EJA significa?
- Paloma: (.) Eu acho que significa uma (aprofundagem) muito boa, pra gente trabalhar com uma diversidade grande de pessoas , pessoas (.) é que parece ta a muito tempo, é o próprio adolescente também que: () estudar (.) () uma pessoa mais velha também =
- Lia: Uhum:
- Paloma: Então trabalhar com essas diferenças, e também a questão da, de trazer essa pessoa realmente pra escola e motiva, no sentido deles caminharem e eles continuarem persistirem =
- Lia: Uhum:
- Paloma: Paloma : Porque o problema é esse né? Essa desistência que existe nesse currículo do EJA
- Lia: Então você, é: , quais que é,- quais as diferenças que você observa entre esse irregular pra isso? Você já falou um pouco, mas basicamente assim as diferenças na educação dos jovens e adultos?
- Paloma: Eu acho que a diferença é que no EJA a gente tem essa questão mesmo do, desse retorno né:? Esse irregular eles vão apropriando. () faz parte da vida deles estuda =
- Lia: Uhum:
- Paloma: E o pessoal do EJA não né, ele já saiu da escola a muito tempo, como eu já falei dos vários estímulos né:, e também estamos regressando agora estamos retomando algo que fico no passado tem todo esse resgate do passado () na questão de querer recuperar esse tempo perdido né:? =
- Lia: Uhum:
- Paloma: Que eles ficaram longe da escola , e acho que tem essa diferença básica.
- Lia: () qual que é o perfil do aluno da EJA?
- Paloma: É: então o perfil do: aluno , eles são no geral né, principalmente as pessoas mais velhas (.) as pessoas mais velhas que: tão retomando os estudos seja pra concluir aquele período né: que fico pra traz, ou seja pelo o interesse mesmo de estuda pra ter isso como prazer, então eles são muito curiosos, muito interessados né: gostam principalmente de compartilhar a experiência deles e trazer pra sala de aula, deve ser

trabalhado ali também () para que seja um retorno, eles tem necessidades de se colocar ali, eu também tenho algo pra ensinar e uma coisa pra dizer também (.)

Lia: Entendi : os alunos da EJA tão, participam da aula?

Paloma: Participam , no geral tem alguns né: do grupo lá de pessoas tem aqueles que são bem mais quietos ou aqueles que são quietos só no inicio e vão se soltando se você cria ambiente pra isso =

Lia: Uhum

Paloma: É:: e tem aqueles que querem interferir a todo momento , querem falar de si mesmo a todo momento =

Lia: Uhum

Paloma: Como falei, querem trazer sua realidade pra sala e: eles tem uma satisfação, deles encontrarem o lugar deles ali né: então você ta falando de alguma coisa ta () determinado assunto com eles , e eles se encontram ali , eles reencontram o lugar deles da entro da escola =

Lia: Uhum, entendi: = e quantos desafios você enfrenta nessa modalidade?
(falam juntas)

Paloma: () é um desafio grande né: você tem que ensinar né: eles tem muita dificuldade, mesmo eles vindo com uma carga como isso tem muito tempo muitas coisas eles esqueceram, a dificuldade aumenta né: pra pessoa mais velha, mesmo que eles tenha () mais esta a muito tempo afastado, existe uma dificuldade de aprendizado, existe um bloqueio também que se acreditar vai conseguir aprender apreender , tem que vencer esse bloqueio a gente tem que tenta eles acreditarem que são capazes e vão conseguir , as vezes existe uma falta de perspectiva ,eles vem com uma boa vontade né:: mais eles não tem muita confiança neles mesmos, por isso que deu algum problema ou em casa na escola eles vão embora , não vão retornar praquele estado anterior, e: o que mais, um desafio é: essa diversidade né:: de você já ta lá falando lá da linguagem né: com as pessoas mais velhas e: de repente os mais novos começam a se entediar ,começam a ficar desinteirçados, porque de repente se você fala na linguagem mais jovem as vezes os mais velhos podem não entender muito o que você ta querendo dizer né: então assim tem que ir dosando isso e tentar fazer o que seja interessante pra todo mundo, por mais que eu diga () tocar no assunto né: a pessoa mais velha não gosta, é claro que existe uma: aceitação maior da pessoa mais velha, então se você ta falando uma coisa pro jovem tem mais chance dela se interessar do que o jovem se interessar de um assunto de uma pessoa mais velha =

Lia: Uhum

Paloma: Eu acho que esse é um grande desafio pra lidar com as pessoas ==

Lia: Verdade = E você tem expectativas em relação a EJA? Em relação ao seu trabalho? No trabalho em que você desenvolve?

Paloma: É: eu= a minha expectativa é assim vencer ()

daquele dia né:: é aquilo que to passando pra eles
naquele dia né: e ver o retorno deles, eles dão esse
retorno eu acho que eles dão esse retorno de maneira
muita mais inversa do que os alunos de ensino regular =

Lia: Uhum

Paloma: É: muito mais direta =

Lia: Entendi

Paloma: Os alunos retornam pra você se gostaram ou não
gostaram, é:: o que eles aprenderam e mostram que eles
aprenderam =

Lia: Uhum

Paloma: Mostra a dificuldade na hora né:: agora é muito mais
fácil você se auto avaliar, por causa desse retorno
rápido que nos dão =

Lia: Da sinceridade né: ?

Paloma: É: a sinceridade e ai como criança

Lia: É:

Paloma: Então você tem esse retorno mais imediato e se eu
compreende o objetivo daquele dia vem se não eu vou ()
mais pra frente

Lia: Entendi: = Ta ótimo Paloma brigado

Entrevista com alunos

Aluno 1

Lia: Porque você assiste aula?

Aluno 1: ãn?

Lia: Porque que você assiste aula?

Aluno 1: A: porque sim

Lia: Não, porque sim?

Aluno 1: Por assistir, pra aprender as coisas

Lia: Pra que?

Aluno 1: Pra aprender as coisas

Lia: Uhum, e: só um minutinho , e: porque que você assiste
aula?

Aluno 1: Pra aprender as coisas

Lia: Pra aprender, só pra isso?

Aluno 1: É:

Lia: E: quais as atividades que você mais gosta de fazer na
aula?

Aluno 1: Na aula: É: eu gosto mais de matemática e historia

Lia: Uhn = E: você participa da aula ()?

Aluno 1: Não

Lia: Não? =Porque não?

Aluno 1: Tem vez que eu participo tem vez que eu fico

1: brincando, fico rindo dentro de sala
Lia: Fica o que?
Aluno Rindo dentro de sala
1:
Lia: Lia : E:: porque que você faz isso?
Aluno Porque alguém fez palhaçada
1:
Lia: E quando você participa como que você participa, de que forma?
Aluno A só de ficar quieto sozinho lá traz eu consigo vê a
1: aula todinha
(Os dois falam juntos)
Lia: E você acha que participar é ficar quieto?
Aluno É:
1:
Lia: É dessa forma que você participa? E quando você não participa?
Aluno Ai eu faço bagunça
1:
Lia: Ai meu deus, tão ta = e: quais são suas expectativas em relação ao EJA? o que você espera, freqüentando as aulas? Vindo aqui nessa escola, que é de EJA e ai o que você espera?
Aluno Não espero nada
1:
Lia: Nada:
Aluno É , nada que aconteça
1:
Lia: Você não que formar ?
Aluno Uhn?
1:
Lia: Você não == você vem aqui pra estudar que você falo: ?
Aluno É:: pra estudar ,formar fazer faculdade pra arrumar
1: um serviço
Lia: A então você quer faze faculdade?
Aluno É:
1:
Lia: De que você que você tem vontade? Faculdade de que?
Aluno Aluno : Qualquer uma
1:
Lia: Qualquer uma? Você não tem mais interesse não?
Aluno Quero uma faculdade pra mim ta ótimo
1:
Lia: E trabalho, em que você tinha vontade de trabalhar?
Aluno Trabalha no Bretas
1:
Lia: Uhn: e no Bahamas?
Aluno A: não é no Bahamas
1:
Lia: É: bem chique né = () como é que é sua relação com os outros alunos da sua sala?
Aluno É legal todo mundo conversa todo mundo brinca
1:
Lia: Ahn?
Aluno É LEGAL

1:
Lia: Você falo que ninguém conversa?
Aluno Todo mundo conversa, brinca
1:
Lia: A: e: como que é sua relação com os professores?
Aluno Com os professores é mais ou menos, sei lá
1:
Lia: Porque?
Aluno Não converso muito com eles não
1:
Lia: Não?
Aluno Só pergunto as coisas que eu to com dificuldade
1:
Lia: E: porque você não conversa com eles?
Aluno Eu não, porque eles falam mal
1:
Lia: Sobre você?
Aluno Não, sobre a minhas notas
1:
Lia: E porque que você não conversa com eles?
Aluno Não tenho nada pra conversar com eles
1:
Lia: Tão ta, então é isso , muito obrigada
Aluno Acabo?
1:

Aluno 2

Lia: Qual que é seu nome todo?
Aluno Fernando Joaquin Ricardo
2:
Lia: Lia : Fernando (.) Joaquin (.)
Aluno Ricardo
2:
Lia: Então, quantos anos você tem?
Aluno quinze
2:
Lia: quinze: você faz dezesseis quando?
Aluno Não sei
2:
Lia: Não sabe?
Aluno ()
2:
Lia: Como que você não sabe seu aniversario criatura? E::
você trabalha?
Aluno Não
2:
Lia: Só estuda?
Aluno Aham
2:
Lia: E o que você faz o dia inteiro?
Aluno Eu ajudo minha mãe em casa
2:
Lia: Você arruma a casa? Cozinha também?

Aluno É:
2:
Lia: Uhn, você tem quantas irmãs ?
Aluno Eu ?duas irmãs
2:
Lia: Duas irmãs, são mais novas?
Aluno Uma mais velha e uma nova
2:
Lia: Ai: você toma conta dela? Da mais novinha, ou não?
Aluno Não , ela tem treze
2:
Lia: Ai você fica em casa o dia inteiro, ai você ajuda nas tarefas e a outra metade do tempo?
Aluno Ai: fico na rua brincando
2:
Lia: Gosta de brincar de que?
Aluno de bola
2:
Lia: bola, gosta de joga bola? = Isso nem é da pesquisa não é curiosidade minha é: porque que você ta aqui na EJA Fernando?
Aluno Por causa que: a Rose pediu pra mim vim pra cá, por
2: causa da minha idade
Lia: E: porque que você não pode continuar lá esse ano?
Aluno A: eu fazia muita bagunça, por causa disso
2:
Lia: E: você ta gostando de ficar aqui? (.) Ou você preferia lá em cima?
Aluno Aqui em baixo
2:
Lia: É: e: que representa pra você a: EJA ? estar na EJA?
Aluno A: melhor que lá de cima
2:
Lia: É:? tem diferença?
Aluno Aham
2:
Lia: E porque que você vem aqui e assiste aula?
Aluno (.) como assim?
2:
Lia: Porque que você assiste aula? O que você acha importante, se você assiste aula porque você acha que é importante né? Então porque você assiste?
Aluno A pra poder arrumar um emprego melhor né?
2:
Lia: Entendi: e: = quais as atividades que você gosta na aula? De fazer na aula?
Aluno Eu? A: não tem nenhuma não
2:
Lia: Você não gosta de nada? No: que você tem mais interesse? De tudo, com as matérias as atividades? O que você faz nas matérias? O que você mais gosta?
Aluno Nenhuma
2:
Lia: Nenhuma? = então eu vou voltar na primeira pergunta = então porque que você vem a aula?

Aluno Aluno : Pra aprender
2:
Lia: Mais você gosta de aprender?
Aluno A: mais ou menos
2:
Lia: E aprender o que? (.) você vem aprender, mas você não gosta? (.) É: ?
Aluno É:
2:
Lia: Então você vem de obrigação?
Aluno Uhum
2:
Lia: Tendi, = e você participa da aula Fernando ?
Aluno Participo
2:
Lia: Como você participa?
Aluno A: copiando a matéria
2:
Lia: Só: isso?
Aluno E: respondendo as perguntas
2:
Lia: A professora faz perguntas e você responde?
Aluno Aham
2:
Lia: Fora a isso, participa de outro jeito ou não?
Aluno Não
2:
Lia: E: quais suas expectativas, em relação ao EJA? O Que você espera estudando aqui? Nesse ensino que é pra jovens e adultos?
Aluno () não tem nada haver não
2:
Lia: Como assim?
Aluno Estudar com o mais velho
2:
Lia: Você acha tranqüilo isso?
Aluno É:
2:
Lia: Mais eu te perguntei assim, o que você espera? Quais são suas expectativa consegui um trabalho, fazer uma faculdade, fazer ate a oitava serie, entendeu? O que você almeja o que você deseja? Estudando aqui?
Aluno Ter um trabalho melhor
2:
Lia: Porque melhor, você já tem um?
Aluno A: que eu possa ajudar minha mãe com o dinheiro dentro de casa
2:
Lia: Uhum, Mais fala um trabalho que é melhor pra você? Um trabalho que você fala, Esse é um bom Trabalho?
Aluno Motorista um:
2:
Lia: Motorista? A que legal , só?
Aluno Ser taxista
2:
Lia: Uhn: legal, então você gosta de dirigir = E: você

esperar fazer faculdade? Ou não?

Aluno Não: a não sei

2:

Lia: Você tem vontade de fazer?

Aluno Não?

2:

Lia: Não? Ta, E como é que é sua relação com os outros alunos da sala? Seu amigos de sala? (.) colegas?

Aluno Não tenho muita intimidade com eles não

2:

Lia: Não tem intimidade? Por quê?

Aluno Aluno A: porque alguns ficam perturbando os outros

2:

Lia: Mais porque, que você acha que isso acontece?

Aluno Ai ,não sei

2:

Lia: Não tem ninguém que é seu amigo?

Aluno Tem

2:

Lia: Uhn: , mas são poucos

Aluno É:

2:

Lia: Os outros você não gosta de conversar ou eles não gostam de conversar com você como que é?

Aluno Ai eu não sei

2:

Lia: Uhn: e la em cima você tinha boas relações?

Aluno Tinha

2:

Lia: Tinha muitos amigos?

Aluno Tinha

2:

Lia: Mais mesmo assim você gosta de ficar aqui?

Aluno Aham:

2:

Lia: E ai: e você não sente falta dos seus amigos?

Aluno Não

2:

Lia: Não? E como é que é sua relação com o professor?

Aluno A: nenhuma

2:

Lia: Nenhuma? Você não se relaciona com os professores? (.) Não conversa com eles não faz perguntas?

Aluno Não

2:

Lia: Não? Porque?

Aluno A Porque não

2:

Lia: Você tem vergonha, não gosta, não sente vontade?

Aluno Tenho vergonha mesmo

2:

Lia: Tem vergonha? Porque você é tímido?

Aluno só

2:

Lia: Não parece, então ta bom Fernando é só isso, obrigada

ta

Aluno 3

Lia: Qual que é seu nome todo?
Aluno José Mauricio ()
3:
Lia: Só fala um pouquinho mais alto, Jose Mauricio ?
Aluno Barbosa
3:
Lia: Uhn:
Aluno Junho
3:
Lia: Quantos anos?
Aluno Quinze
3:
Lia: Quinze: , Você trabalha?
Aluno Não
3:
Lia: Só estuda?
Aluno Só:
3:
Lia: E o que você faz o dia inteiro?
Aluno ()
3:
Lia: Vídeo game, bola? Ai não tem nenhuma tarefa?
Aluno Só tenho o dever aqui da escola
3:
Lia: Dever de casa, Você tem muitos irmãos?
Aluno Tenho só uma
3:
Lia: Só: uma, e você ajuda em alguma coisa em casa?
Aluno Só quando minha mãe pede
3:
Lia: Mas dentro de casa assim, com a casa: ai você não ajuda
não?
Aluno Não
3:
Lia: Mais você já trabalho alguma vez?
Aluno Já: com meu pai
3:
Lia: Uhn: o que você fazia?
Aluno é: servente
3:
Lia: Ai você paro de trabalha?
Aluno Aham
3:
Lia: Porque?
Aluno Por ficava xingando os outros
3:
Lia: Como que é?
Aluno Xingando
3:
Lia: Seu pai?
Aluno É:

3:
Lia: Ai você paro porque você não tava agüentando trabalhar com ele?
Aluno É:
3:
Lia: Entendi: você mora com seu pai?
Aluno Não com minha mãe
3:
Lia: Só com sua mãe, É: Zé Mauricio () to perguntando só pra te conhecer é: primeira pergunta que eu quero te perguntar, porque você ta aqui na EJA?
Aluno Porque a professora disse que eu só muito velho
3:
Lia: Você é muito velho? Quem que falo que você é muito velho?
Aluno A: Rose
3:
Lia: Ai: você tava estudando lá em cima na escola Bela aurora ai ela te mando vim pra ca, porque que você não continuo o ano inteiro la?
Aluno Porque ela não quis , porque sou muito velho e quem é
3: mais de idade tem que vim pra ca
Lia: Entendi , ai você passo no meio do ano pra cá
Aluno É:
3:
Lia: Antes do meio do ano né?
Aluno É:
3:
Lia: E: o que representa EJA pra você? Sabe o que é EJA não sabe? Educação de Jovens e Adultos né? Você já é um jovem por isso que ta aqui, O que representa o EJA pra você?
Aluno Não sei
3:
Lia: Não sabe? (.) Então vou fazer uma outra pergunta, quem sabe ajuda a responder, porque que você vem a aula e você assiste aula?
Aluno () futuro
3:
Lia: Pro seu futuro ? mais como assim pro seu futuro?
Aluno Pra trabalhar, porque ficar de () é ruim
3:
Lia: É ruim? Porque?
Aluno Pega peso ()
3:
Lia: Então você vem aqui pra ter um futuro melhor
Aluno Aham
3:
Lia: E: a aula em si? Porque que você vem e assiste uma aula? Escuta o professor falando ?
Aluno Pra mim poder aprender
3:
Lia: Uhn: E quais atividades você gosta na aula?
Aluno Matematica
3:

Lia: E de matemática ,quais atividades você tem mais interesse?

Aluno De: MMC

3:

Lia: Ata: (.) E: você participa das aulas Fernando ?

Aluno É José Mauricio

3:

Lia: Zé Mauricio , Desculpa

Aluno Participo

3:

Lia: Como que você participa ?

Aluno Quando a professora () ai: quando ela fala pra mim

3: falar eu falo

Lia: Ai: quando ela te pergunta alguma coisa?

Aluno É:

3:

Lia: Só quando ela te pergunta? E: se ela não te perguntar nada?

Aluno Ai eu não falo não

3:

Lia: Porque?

Aluno Porque eu tenho vergonha

3:

Lia: Mas normalmente você responde, conversa?

Aluno Aham

3:

Lia: Sim? Todos os professores ou só alguns?

Aluno Todos

3:

Lia: E como é sua relação com os professores?

Aluno Boa

3:

Lia: Boa? Mas boa em qual sentido?

Aluno Porque: ()Eu gosto deles

3:

Lia: Entendi: E como é que é sua relação com os outros amigos da sala?

Aluno Boa também, eu converso com todo mundo

3:

Lia: Conversa com todo mundo ?

Aluno É:

3:

Lia: O que você conversa?

Aluno O que aconteceu na rua, coisa da professora , conversa

3: coisa de matéria

Lia: E com os professores o que você conversa? Só pergunta né: ?

Aluno É: só as perguntas

3:

Lia: Então é isso Jose obrigada ta?

Aluno Ta:

3:

Aluno 4

Lia: Qual que é seu nome todo?
Aluno Cesar Laurindo da Silva Junho
4:
Lia: Você tem quantos anos?
Aluno Eu: ? vinte
4:
Lia: E: quando você faz vinte e um ?
Aluno Eu:, mês que vem no dia trinta do sete
4:
Lia: Uhn: Você trabalha Cesar?
Aluno Trabalho
4:
Lia: O que você faz?
Aluno Trabalho no comercio de Cervejaria
4:
Lia: É: Bar?
Aluno É, tipo distribuidora da SCHOL
4:
Lia: E qual que é seu horário de trabalho?
Aluno Das oito a cinco ai volta as onze e vai a meia noite
4:
Lia: Perai: das oito a cinco
Aluno É:
4:
Lia: Volta as onze?
Aluno É voltas as onze ate a meia noite
4:
Lia: Então você sai da escola e ainda vai pro trabalho?
Aluno É:
4:
Lia: Nossa, Você não fica cansado não?
Aluno Fico de mais
4:
Lia: Nossa Cesar, coitado: e você gosta de trabalhar lá ?
Aluno Não né, mais tem que trabalhar
4:
Lia: E pode beber também? Isso não pode nem gravar aqui
Aluno Não, no horário de serviço eu não bebo não , só
4:
Lia: Depois:
Aluno É:
4:
Lia: Você gosta de beber?
Aluno Gosto:
4:
Lia: É: mas você bebe de ficar bêbado ?
Aluno As vezes ()
4:
Lia: Mas ai você pode beber de graça ?
Aluno Não:

4:
Lia: Então eu tava te perguntando do trabalho né:, que é no comercio , e ai você sai de lá meia noite e tem que acorda sete horas da manha? E como é que você estuda?

Aluno Eu? Estuda?

4:
Lia: É: que horas que você estuda, assim sem vim pra aula você pega a matéria:

Aluno A: na hora do almoço né: Eu tenho duas horas de almoço

4:
Lia: Ai na hora do almoço você pega e estuda?

Aluno Ai lá no meu trabalho eu falo com eles, hoje não vai da pra mim não

4:
Lia: E vale a pena trabalhar lá? Você gosta?

Aluno A: não tô mais gostando mais não, acho que vou até sair de lá porque agora ta muito cansativo pra mim

4:
Lia: () Desde quando você ta lá? Quanto tempo?

Aluno E: vai fazer um mês

4:
Lia: A: tem só um mês? E antes você fazia o que?

Aluno Antes eu trabalhava () com meu pai, com pintura obra

4:
Lia: Uhn: Ai você prefere trabalhar no comércio?

Aluno É: eu tô trabalhando no comercio agora porque é melhor do que ficar () por ai

4:
Lia: Uhum : E: da pra tirar um dinheiro legal?

Aluno A: tira lá um: meio salário

4:
Lia: Meio?

Aluno É: uns 500

4:
Lia: A: então um salário, Agora eu vou começar as perguntas que isso era só pra te conhecer um pouco melhor, o Cesar porque que você está aqui na EJA?

Aluno Porque que eu estou?

4:
Lia: É:

Aluno A: porque eu to afim de estudar né:

4:
Lia: Uhum:

Aluno Porque eu tô a bastante tempo sem parar, sem poder estudar ai eu voltei de novo a estudar

4:
Lia: Quanto tempo você fico sem estudar?

Aluno Quatro anos

4:
Lia: Quatro anos? E porque que você paro?

Aluno A porque eu tava atrapalhando o meu () a porque eu não tinha tempo também meus familiares estavam ruim lá e eu tinha que cuidar da minha mãe ai eu tava sem tempo pra estudo

4:
Lia: Entendi: Ai porque que você resolveu voltar?

Aluno A: porque agora eu tenho mais tempo , e as coisas já melhoraram pra mim

4:
Lia: Uhum:

Aluno Ai eu voltei a estudar

4:
Lia: E o que é a EJA pra você? O que representa? O que é EJA? () o que é EJA?
Aluno A é () sei lá
4:
Lia: Sabe o que é EJA né? Educação de Jovens e adultos
Aluno A:
4:
Lia: No caso você é o jovem e tem os adultos né: Seu Afânio
Aluno Sô adulto já
4:
Lia: Não você é jovem
Aluno Tenho vinte anos
4:
Lia: Até eu sou jovem
Aluno Você tem uns cinquenta anos
4:
Lia: Eu? Em cada perna, então dividido por dois, O Cesar então vão volta na pergunta, o que é a EJA pra você? O que representa ?
Aluno O que representa?
4:
Lia: É
Aluno A então um monte de jovens que não teve estudo que
4: tão voltando agora e tem que estuda, aquelas pessoas que não teve estudo na infância e tão correndo atrás, como eu né? Isso ai:
Lia: Falo e disse e: porque que você vem a aula, você assiste aula?
Aluno Porque: eu venho?
4:
Lia: Porque você vem, e porque você assiste?
Aluno Assim: em relação a matéria?
4:
Lia: É, você senta lá e assisti aula por quê?
Aluno A: pra ter um aprendizado melhor , pra saber mim saber
4: das coisas (.) que estão passando pra mim, avançando
Lia: Ta muito difícil as perguntas?
Aluno ()
4:
Lia: Ta: e: quais atividades você mais gosta na aula?
Aluno Gosto: mais das atividades de ciências, sobre animais
4: sobre plantas () sobre terrestre ()
Lia: Uhum, e: você participa da aula, Cesar ?
Aluno Na da de ciências eu participo muito
4:
Lia: Só de ciências? E as outras?
Aluno A geografia também:
4:
Lia: E: as outras matérias?
Aluno As outras matérias é mais complicado , historia,
4: matemática
Lia: Português?
Aluno Português nem tanto mais ()
4:

Lia: Você participa de algumas né?
Aluno É:
4:
Lia: Como que você participa? De que maneira?
Aluno A: falando, respondendo a professora, a sei lá:
4:
Lia: Mais quando você fala , você fala o que?
Aluno A falo coisa que () faço perguntas, quando ela faz e
4: do a resposta sobre aquela pergunta que ta ()
Lia: Uhn: entendi, e como que é sua relação com os
professores? Você conversa com elas tem uma relação
amigável ou só de professor mesmo?
Aluno De vez em quando eu converso um pouco com eles
4:
Lia: Quais professores?
Aluno Com o de Ciências, Geografia
4:
Lia: A secretaria
Aluno Ahn? É: bato uns papos da matéria que já estudei , do
4: ano que eu estudava
Lia: Entendi: e como que é sua relação com os outros colegas
da turma?
Aluno A: converso muito ()
4:
Lia: Conversa?
Aluno É:
4:
Lia: Com todo mundo? Ou tem alguns que não?
Aluno Com todo mundo, na minha sala com todo mundo , nas
4: outras salas nem tanto
Lia: Uhum, tem uma relação boa, conversa sobre tudo ?
Aluno É conversa sobre a matéria, () fora da matéria
4:
Lia: Uhn: então você gosta de estudar aqui?
Aluno Gosto
4:
Lia: Que bom

Aluno 5

Lia: Ana, qual que é sua idade?
Aluno Quatorze anos
5:
Lia: Quatorze anos? É: Quanto, você fico algum tempo sem
estudar?
Aluno Fiquei assim um tempo () Não eu tomei pau, por falta
5:
Lia: Mas antes de entra na EJA , você estava estudando no
ensino regular?
Aluno É:
5:
Lia: E porque que você veio pra cá?
Aluno A: porque eu tava fazendo muita bagunça eu ficava
5: falando na cabeça dos outros e: muitas pessoas lá em cima

falavam que eu era muito grande tava no meio dos pequenos e falavam que tava muito grande e ai eu fiz bagunça e me mandaram pra cá()

Lia: Entendi, o que representa a EJA pra você?

Aluno A: muita coisa importante, um estudo bom, um lugar bom,
5: que tem dedicação, não tem briga ,minha mãe nunca foi chamada pra vim aqui (), sem briga, nunca briguei aqui nunca cacei confusão

Lia: E qual que você acha que é a diferença? Da EJA pro ensino regular?

Aluno A:

5:

Lia: O que faz isso ser EJA ?

Aluno A tem uma diferença que lá em cima, todo mundo
5: critica, debocha da roupa que você vai do jeito que você vai agora aqui não , todo mundo é maior de idade eles não observam o jeito que você vem , tem varias pessoas novas e aqui é um lugar bom, legal

Lia: Uhum:

Aluno Sabe? É um lugar que a gente estuda , quando a gente
5: estuda agente fica bom ()

Lia: Que bom, e porque que você assiste aula?

Aluno A: eu assisto aula, porque é muito importante pra vida
5: , porque hoje eu posso ser professora posso trabalhar em um lugar ou em outro

Lia: Uhum :

Aluno Então tem muita coisa de importante

5:

Lia: Entendi: e quais atividades você mais gosta na aula? Tem mais interesse ?

Aluno A: de Português a eu gosto de todos, de artes eu gosto
5: de todos também , de inglês tem a língua que enrola um pouco , e: a de ciências é um pouco complicada mais é muito legal que ela coloco aqueles planetas , a geografia ela é calma e de matemática as contas são muito complicadas () ela é muito legal ela sempre tenta ajuda

Lia: Mais é pra escolher uma atividade assim? Uma coisa que você faz na aula? O que você escolheria? O que você mais gosta?

Aluno Eu: que eu mais gosto é a de português

5:

Lia: Uhum

Aluno Eu gosto muito de português, ()e eu acho que é mais
5: experiente, eu acho muito legal

Lia: E: você participa da aula?

Aluno Eu participo, eu fico quieta Eu participo eu ()

5:

Lia: Como que você participa?

Aluno A: eu estudo ()e quando eu acabo a atividade () eu
5: converso mais não fico muito tempo

Lia: Mas participa é assim,se você é, como é que vou te explicar (.) é como que você se comporta, mas ai você já falo né?

Aluno É: não brigar muito ()

5:

Lia: E quando ta comentando um assunto? Você participa, você comenta esse assunto?

Aluno A: com alguns professores sim com alguns professores

5: não

Lia: Quais professores?

Aluno A: () tem uns professores lá de cima que são muito

5: estressados, igual a de inglês eu mal cheguei dentro de sala e já briguei com ela, foi uma briga que eu não gostei então eu preferia ()

Lia: E: quais suas expectativas em relação ao EJA? O que você espera?

Aluno Como assim?

5:

Lia: O que você espera? O que você estuda aqui? Pra que? O que você espera disso?

Aluno o que eu Espero?

5:

Lia: Espera estudando? Isso, espera estudando aqui na EJA

Aluno A: eu sonho em tirar o primeiro, o segundo e terceiro

5: ano pra mim ta ótimo () e quero sair daqui uma menina formada sabendo das coisas, e poder trabalhar no Bahamas ter um serviço melhor

Lia: Ótimo, e como é que é sua relação com os outros alunos? Como que você se relaciona com os colegas?

Aluno Legal : tranquilo ()

5:

Lia: E como que você se relaciona com os professores?

Aluno A tem uns professores que assim ,por exemplo a de

5: geografia ela é legal ()

Lia: Porque você fica conversando coisa que não é da matéria?

Aluno Não , é da matéria mas eu fico esticando de mais o

5: assunto ()

Lia: A então ta, muito obrigada viu Ana

Aluno 6

Lia: Qual que é seu nome?

Aluno Alex

6:

Lia: Qual que é sua data de nascimento?

Aluno É: nove do quatro de mil novecentos e noventa e quatro

6:

Lia: Nove:

Aluno do quatro de noventa e quatro

6:

Lia: Quantos anos você tem Alex?

Aluno Dezesseis

6:

Lia: Vamos calcular, dezesseis () Hoje é dia?

Aluno vinte e nove do dez

6:

Lia: vinte nove do dez , É: Alex (.) Porque que você esta aqui na EJA?

Aluno Porque que eu estou aqui ?
6:
Lia: É:
Aluno A: porque eu to com uma situação muito atrasado
6:
Lia: Você ta muito atrasado?
Aluno É:
6:
Lia: E antes você tava estudando no ensino regular ou no EJA mesmo?
Aluno Eu estudei no PAV dois anos
6:
Lia: Como é que chamava?
Aluno PAV eu fazia duas series em um ano só, meio período a
6: gente fazia a quinta e depois no outro semestre a gente fazia a sexta , depois era a sétima e a oitava ate eu ficar regular
Lia: Uhum, entendi E o que representa a EJA aqui pra você?
Aluno Representa, um como que eu posso falar () pra gente
6: não ficar sem estudar além dos colégios ruim
Lia: Que você falo? Alem dos colégios ruins que você falo?
Aluno Aqui é tranquilo, todo mundo calmo, as pessoas são
6: gente boa
Lia: É: porque que você assiste aula?
Aluno Porque eu preciso do que o professor vai falar mais
6: pra frente, preciso da explicação: da matéria
Lia: Uhum: e quais são as atividades que você mais gosta na aula? Que você mais se interessa?
Aluno A atividade que eu mais me interesse é: a Geografia
6: formação dos planetas
Lia: Como é que é?
Aluno Geografia e formação dos planetas
6:
Lia: A ta: e de atividades assim, o que você mais gosta de fazer?
Aluno Gosto de Matemática, fração mais ou menos eu faço mais
6: não gosto muito não
Lia: Uhum: e você participa da aula?
Aluno Participo
6:
Lia: Como que você participa? Como que é essa sua participação?
Aluno A professora pergunta alguma coisa, ai eu vou e
6: respondo
Lia: Só: quando ela te pergunta?
Aluno É: igual quanto ela ta falando e ninguém fala nada eu
6: vou e falo, quanto tenho uma duvida
Lia: Uhum, E: quais são as suas expectativas em relação a EJA?
Aluno Como assim?
6:
Lia: O que você espera? Aqui da escola, da EJA?
Aluno Eu espero que tenha até o primeiro ano ,não eu espero
6: que continue que não acabe né: porque eu fiquei sabendo

que ia acabar

Lia: É a gente não sabe ainda, É: ()

Aluno ()

6:

Lia: É: vai continuar, vamos torcer né: E como que é sua relação com os outros alunos?

Aluno É: maneira, tirando () o resto é tranquilo, converso

6: com todo mundo sou amigo de todo mundo

Lia: Conversa com todo mundo?

Aluno É: converso com todo mundo e todo mundo conversa comigo

6:

Lia: E como que é sua relação com os professores? No geral?

Aluno A: gosto de todas elas converso com todas elas

6:

Lia: Uhum: gosta de todo mundo?

Aluno É:

6:

Lia: Então ta muito obrigada Alex é só isso

Aluno Só isso?

6:

Lia: Só:

Aluno 7

Lia: Seu nome todo Fabiana ?

Aluno Fabiana Brito da Silva

7:

Lia: Tá: ,Idade?

Aluno vinte três

7:

Lia: vinte três , é: Fabiana porque que você esta , porque que você ta aqui na EJA?

Aluno A porque eu necessito de estuda né:, pra poder ser

7: alguém na vida né:

Lia: Uhum

Aluno Eu não tinha oportunidades em escola nenhuma porque

7: eu não tenho:, é qual que é: , como é que chama?

Lia: Histórico

Aluno Histórico escolar, e eu precisava estudar, ninguém me

7: deu oportunidade, só aqui que consegui , graças a Deus

Lia: Você fico quanto tempo sem estudar?

Aluno Desde meus nove anos

7:

Lia: Desde de nove você não estuda?

Aluno É:

7:

Lia: Você estudava lá em São Paulo, né?

Aluno É: sai da escola porque não queria saber de estudar,

7: agora que eu quero saber de estudar

Lia: Uhum

Aluno Agora eu vou pra frente ate eu ser professora de

7: matemática ate eu ser medica ate eu consegui ()

Lia: Isso mesmo, vai ser muito orgulho se você formar como

professora , medica então nem se fala e: o que representa aqui a EJA pra você?

Aluno Futuro

7:

Lia: É gostei, Futuro e: porque que você vem e assiste aula?

Aluno Pra aprender e ter uma profissão melhor na vida porque

7: hoje em dia sem estudo a gente não é nada

Lia: Verdade, E: quais as atividades que você gosta na aula?

Aluno Matemática

7:

Lia: E assim atividade?

Aluno Como assim?

7:

Lia: Atividade de matemática?

Aluno Matematica de: Artes também e só

7:

Lia: E você participa da aula Fabiana?

Aluno Participo, bastante

7:

Lia: Como que você participa?

Aluno Falando, falo muito pergunto de mais

7:

Lia: Você fala sobre o que?

Aluno A perguntas

7:

Lia: Sobre a matéria?

Aluno Sobre a matéria , pergunto muito entro na sala dos

7: professores () principalmente a de português

Lia: É? mas são duvidas que você tem sobre a matéria ?

Aluno É: duvidas umas coisas que eu não sei né:

7:

Lia: Uhum

Aluno Muito tempo sem estudar, esquece também né ? É só

7: isso mesmo

Lia: Uhum e quais são suas expectativas em relação a EJA ?

Aluno Terminar meus estudos, até o segundo e terceiro ano

7:

Lia: Um () e como que é sua relação com os outros alunos? Seus amigos de sala?

Aluno A: agora vai ser melhor , porque eu não to mais com o

7: () então agora vai melhorar a situação dos amigos em sala a maioria é menino e eu não podia conversar com nenhum deles agora eu vou poder ter uma, o único que eu converso ali é o seu Afânio aquela menina que senta do lado do Afânio que chego a pouco tempo na escola e com a a Aninha de vez em quando também , de vez em quando que eu converso com ela

Lia: Entendi: e como que é sua relação com os professores?

Aluno Sou chata

7:

Lia: Você é chata?

Aluno Eu acho né:, os professores fala a ela é muito chata

7: ela pergunta de mais , mas eu gosto de todos os professores eu só não gostando muito da historia

Lia: mas você não gosta muito da matéria? Ou você não gosta
Aluno Da matéria, não é da professora é da matéria
7:
Lia: Entendi, mas sua relação com essa professora
Aluno É: normal, num é uma relação assim amigável mas também
7: não é uma relação ruim é uma relação estável
Lia: Uhum, O Fabiana é isso obrigada ta?
Aluno Nada
7:

Aluno 8

Aluno 8 () É: o Lia, sempre existe dentro de nós um querer
saber mais um querer viver mais
Lia: Uhum
Aluno Certo? Por isso que me motivou e por isso que eu estou
8: aqui
Lia: Uhum, e o que representa a EJA pra você?
Aluno A: no momento digamos assim a: um: caminho novo, uma
8: nova salvação mais que um degrau de uma escada
Lia: Uhum, E: porque que você assiste aula?
Aluno Você assiste aula porque fica difícil entender não é?
8: as vezes as pessoas que dominam bem, como o ler e
aprender através da leitura ou decorar ou qualquer coisa
assim, eu assisto aula porque com a explicação tipo
assim com as explicações fica ainda mais fácil o
aprendizado você assimilar o que ela passar, conviver
com a professora entende-la ate com toda sinceridade é
meio um pouco psicólogos em relação a ela e eu me sinto
assim
Lia: Como assim psicólogo ?
Aluno Você entender a professora e entender o que ela quer
8: falar com a gente, ta certo?
Lia: Entendi:, e quais atividades você gosta mais na aula?
Em que você tem mais interesse?
Aluno Na aula?
8:
Lia: Uhum
Aluno Olha: compartilhar,é: tipo assim qual professor ta
8: ensinando e compartilhar com os colegas, debater um
assunto quando esse assunto assim chega a nível de debate
correto, uma coisa que eu tenho uma visão que eu tenho
que passar pra ela muitas vezes ela não aceita muito()
porque eu to aprendendo ainda é eu me expondo a
participar da aula
Lia: Uhn: e: você participa da aula como?
Aluno Em?
8:
Lia: E como você participa da aula?
Aluno A me interagindo né, acho que o problema ai é a interação,
8: você tem que interagir com a professora estar com ela na
explicação dela também interrogando a cada aula dela é:
também expondo alguns pensamentos e algumas visões que
você tem sobre o que ela ta passando, correto? matéria

que ela ta dando.

Lia: Uhmm (.) ta: e quais as expectativas que você tem em relação ao EJA?

Aluno Olha a EJA que eu dei inicio é você sabe disso, e eu
8: quis até parar

Lia: Uhmm:

Aluno Tive um tempo afastado ta certo? Problema de casa
8: também () Mas hoje a. (.) qual era a pergunta que você me pergunto?

Lia: Quais são suas expectativas?

Aluno A minha expectativa, é a seguinte é tirar a oitava
8: série, a principio é isso o objetivo eu já tracei isso já visualizei isso correto? Da minha vida na oitava série depois a gente vai ver()

Lia: E uma ultima pergunta agora, e: como que é sua relação com os outros alunos da sala?

Aluno O Lia eu tava conversando isso com a: professora de:
8: ciências eu tento ser amigo de todo mundo correto? Eu sou incapaz de (.) humilhar constranger as pessoas, independente de ser colega de classe da rua ou de qualquer lugar sou incapaz por mais ridículo possível , eu só capaz de falar que ele ta ridículo não pêra ai, você ta () correto , eu sou dessa opinião então o que acontece a minha relação com todo mundo ali é de apoiar ajudar , de falar de participar de compartilhar até de ouvir de aprender também eu acho que se você acha que você sabe tudo a cada momento você aprende()

Lia: Eu ate: falei que era uma última pergunta () qual sua relação com os professores? Como ?

Aluno É: eu poderia falar que () a; mas sei lá é muito
8: gostosa, os professores assim passam pra mim um carinho um respeito e eu () como eu respeito você eu tenho um carinho com você, acho você uma pessoa . sei lá com um caráter acima de tudo () você é gente fina , então assim o respeito é uma relação, um cuidado dentro da classe, eu sou subordinado a ela se ela quiser que eu não assista aula é claro que eu não vou assistir () pode ate contradizer ela em um momento inoportuno e nesse momento eu vou voltar pra classe principalmente o respeito

Lia: Muito obrigado seu Afânio

Aluno De nada

8:

Aluno 9

Lia: Qual que é seu nome todo?

Aluno Cida

9:

Lia: Uhn:

Aluno Climaco

9:

Lia: Anh:

Aluno Da Silva

9:

Lia: A: idade? Tem problema ?
Aluno quarenta e dois
9:
Lia: quarenta e dois é: você trabalha ? tem uma profissão?
Aluno A: eu sou () serviços gerais
9:
Lia: E você ainda trabalha?
Aluno não to parada
9:
Lia: Tem muito tempo
Aluno cinco anos
9:
Lia: ta parada, ta aposentada?
Aluno não, quem dera
9:
Lia: ta desempregada?
Aluno aham:
9:
Lia: e onde você trabalhava antes?
Aluno é: na clica (IOT)
9:
Lia: um: ta entendi agora você ta () a vida, é: Cida é:
porque que você está aqui na EJA?
Aluno bom () a Cida me falo né: que eu tinha começado a
9: resolver fazer o supletivo mas em casa
Lia: Uhum:
Aluno Só que eu não tava conseguindo , ai ela me falo que
9: aqui tinha ai eu vim aqui
Lia: E você ta desde quando sem estudar?
Aluno A: desde de quando eu tirei a me (formar) ai eu
9: cheguei a fazer o supletivo mas não completei não
terminei porque o horário de serviço pra trabalhar tava (
)
Lia: Uhum
Aluno ()
9:
Lia: Uhum, Entendi , ai agora você ta parada () há quanto
tempo ?
Aluno É
9:
Lia: Quantos? Cinco anos também?
Aluno O que?
9:
Lia: Quanto tempo que você tava sem estudar?
Aluno () praticamente se for contar
9:
Lia: dezessete anos?
Aluno É: eu tava nova ainda eu tinha uns dezessete anos
9: quando eu voltei a começar a estudar só que eu não
consegui termina ai parei
Lia: Uhum
Aluno ai: eu não voltei não, agora que eu voltei
9:
Lia: Uhum, um que bom: e o que representa aqui a EJA pra
você?

Aluno A: pra mim ta sendo muito bom ta representando muita
9: coisa eu to aprendendo o que eu não pude ter chance pra aprender há anos atrás, pra mim ta sendo muito bom

Lia: E porque que você assiste aula?
Aluno porque através deu assisti a aula eu vou aprender mais
9: ainda

Lia: uhum: e quais as atividades que você mais gosta na
aula ? O que você tem mais interesse?
Aluno A eu gosto no geral de todas
9:

Lia: Uhum
Aluno no geral de todas, mas a que eu tenho um pouco de
9: dificuldade é matemática

Lia: e: de atividade assim? O que você gosta de fazer?
Aluno Atividades?
9:

Lia: Ler, fazer conta
Aluno é () a parte é: escrita
9:

Lia: Entendi e: você participa da aula?
Aluno Participo
9:

Lia: Como que você participa?
Aluno Participo prestando atenção , se eu tenho duvida eu
9: pergunto , eu to sempre procurando ()

Lia: uhum: e quais são suas expectativas em relação ao EJA?
Aluno a minha expectativa é que eu possa ter um futuro e que
9: não acabe com a escola

Lia: Mais ai se acabar você passa pra outro lugar
Aluno a: mais ai é () a gente acostuma
9:

Lia: Você acostuma né: se deus quiser vamos rezar pra não
acabar
Aluno Você acostuma porque aqui é tranqüilo, é pouca gente na
9: verdade mais é tranqüilo

Lia: É vamos torcer né: Cirleni
Aluno A: tomara
9:

Lia: Então suas expectativas em relação a EJA em geral esse
estudo, né depois de tanto tempo sem estudar o que você
espera?
Aluno Eu espero que () melhor né:
9:

Lia: uhum: de trabalho?
Aluno com certeza
9:

Lia: e como que é sua relação com os outros alunos?
Aluno são boas () tem uns que fala muito mais isso ai não
9: tem jeito

Lia: você conversa com todo mundo ?
Aluno converso
9:

Lia: uhum: e como é que é sua relação com os professores ?
alias
Aluno eu acho que na minha opinião que é boa porque eu sou

9: tranquilo então
Lia: você conversa com os professores?
Aluno converso ()
9:
Lia: Tão ta Cida obrigada

Aluno 10 - Lídia

Lia: é: qual que é seu nome todo?
Aluno Lídia Pinto
10:
Lia: só? quantos anos você tem Lídia?
Aluno vou fazer dezesseis agora
10:
Lia: você tem quinze vai fazer dezesseis , você trabalha?
Aluno não
10:
Lia: só estuda
Aluno estudo , isso
10:
Lia: esse curso que você faz é o que?
Aluno é na AABB
10:
Lia: e é um projeto? Você já chegou ate me explicar e eu esqueci
Aluno é
10:
Lia: é um projeto do clube? Um projeto do seu bairro
Aluno é do clube
10:
Lia: o clube, ai você tem que fazer a inscrição lá ai é tipo um reforço escolar?
Aluno uhum:
10:
Lia: e: porque que você ta aqui na EJA?
Aluno a não sei não, a () me passo pra cá:
10:
Lia: A; você estudava no ensino regular, na escola bela aurora também lá em cima né:
Aluno é
10:
Lia: e ai você passo pra ca porque?
Aluno Porque eu ()
10:
Lia: Você tava o que?
Aluno Na idade pra estudar no EJA ()
10:
Lia: Você já ta mais velha né
Aluno isso
10:
Lia: e porque que você não pode continuar lá em cima? Você já tava
Aluno eu não quis não
10:
Lia: você que não quis ?

Aluno é
10:
Lia: você preferiu passar pra cá ?
Aluno isso
10:
Lia: porque?
Aluno a porque a rose falo lá ()
10:
Lia: Uhn: entendi e o que representa a EJA pra você ?
Aluno um tudo
10:
Lia: tudo o que?
Aluno a muita coisa
10:
Lia: tipo?
Aluno a muita coisa professora, não vou falar não
10:
Lia: () o que representa ? oportunidade é: chatice o que é
pra você essa escola?
Aluno não sei
10:
Lia: não sabe? Pensa um pouquinho

Aula 1 – Dia 14/09

Momento inicial de entrega de atividades para a professora e conversa entre os alunos – até 2:25.

- 1 Prof: Quem mais trouxe a redação, aquela redação, o resumo que eu pedi, gente?
- 2 Fabiana: Professora, ()
- 3 Prof: Ana, seu resumo...
- 4 Fabiana: É que eu esqueci. Eu tive que resolver uns negócio na cidade.
- 5 Ana: Você não sabia que eu passei mal ontem, professora?
- 6 Fabrício: É sexta feira!
- 7 Ana: É porque eu fiquei sem comer, sabe?
- 8 Prof: Tem que entregar gente.
- 9 Ana: Eu saí daqui sexta feira e passei mal.
- 10 Fabrício: Aí professora, a frente e trás.
- 11 Prof: Vamo continuar então com a matéria gente.
- 12 Dário: Paramos em::
- 13 Prof: Nós paramos em::
- 14 Dário: Singular, o, plural, o, singular, o::
- 15 Prof: Singular, né? Que mudam a pronúncia quando vão para o plural. Não é isso?
- 16 Fabiana: Você vai falar sobre isso, né professora? Cê vai continuar falando sobre isso, né?
- 17 Prof: Fabiana, faz o seguinte, não se preocupa não Fabiana. Fabiana, se você fizer isso agora, você não vai conseguir prestar atenção aqui, né? Na aula de hoje. Aí você vai perder a aula, então é melhor você fazer em casa e traz na próxima aula.
- 18 Ana: Eu posso também professora? É que ontem eu passei mal.
- 19 Prof: Eu vou dar até sexta feira.
- 20 Fabrício: Até sexta feira.
- 21 Ana: Então tá professora, eu juro que vô trazer até sexta feira.
- 22 Prof: Tem uma semana aí.
- 23 Afânio: Se a minha estiver ruim...
- 24 Prof: Hã?
- 25 Afânio: Se a minha estiver ruim eu posso fazer de novo, tá?
- 26 Prof: Imagina... Sr Afânio.

(pausa 4 segundos)

- 27 Prof: Vocês estão tendo aula de inglês agora?
28 Ana: Oh professora, muito legal, tá?
29 Prof: Pessoal chique, falando inglês. Oh, vocês não vão falar uma coisa para eu não entender não, hein?
30 Ana: Professora! Ela me explicou, (..) ao invés de... é não tem a bonequinha hello kitty?
31 Prof: [ahah]
32 Ana: Só que ela chama só kitty, porque hello é olá...
(risos)
- 33 Dário: Você não sabia?
34 Ana: Eu não sabia disso não.
35 Dário: Hello você não sabia que é olá não?
36 Ana: Não, sabia!
37 Prof: Hello Kitty, alô Kitty.
38 Fabiana: A professora também falou que ela vai começar do abecedário, sabe? Ela vai começar do abecedário, porque eu falei com ela, eu não lembrei nada.
39 Ana: Eu tenho... eu tenho no meu caderno da aula lá de cima. Isso eu tenho.
40 Fabiana: Então, mas eu não lembrei de nada.
41 Ana: A letra A é ai...
42 Fabiana: () eu dei mole. Professora, é mais fácil escrever o português do que o inglês. É difícil. Nos::sa!
43 Prof: Porque português é a sua língua.
44 Ana: A letra A é ei ou ai professora? Eu acho que é ei, a letra B é bi, a letra C é ci, a letra D é di. Muito difícil, tá?
45 Dário: Inglês você acha difícil?
46 Fabrício: Que isso!
47 Ana: Eu acho.
48 Dário: Inglês é facinho.
49 Prof: Continuando então... pra continuar, tá?
(Professora passa matéria no quadro e alunos conversam entre si))
- 50 Fabrício: Eu fiquei só em ciências.
Pausa 4 segundos
- 51 Prof: Vocês tão muito chiques aprendendo inglês...
52 Ana: É muito bom professora.
53 Fabiana: Podiam é dar computador pra nós.
54 Ana: Lá em cima tá dando, não sei porque né Lia?
55 Lia: É... porque aqui é tudo diferente.
56 Afânio: Professora, do you speak english?

57 Prof: Uhn? Olha só, tá vendo? Já tá tirando onda?
((risos))

58 Prof: I don't speak english.
59 Afânio: I don't speak também.
60 Prof: Jus a little, só um pouquinho, não mexe
comigo?

61 Ana: Waifaname.
62 Fabiana: Que é isso? Waifaname é qual é o seu nome.
63 Ana: Waifaname professora?
64 Fabiana: Não é assim não... Wafaname não. What's your
name?

65 Dário: Good morning é o que?
66 Afânio: Hein?
67 Dário: Good morning.
68 Fabiana: Good morning?
69 Afânio: Bom dia, né? Boa manhã.
70 Fabiana: Morning é dinheiro, meu filho.
((risos))

71 Afânio: Good morning.
72 Dário: Qual é o outro mesmo? Esqueci.
73 Afânio: ()
74 Dário: Good bye.
75 Afânio: Good bye, até logo...
76 Ana: É, eu aprendi isso aí lá em cima.
((longo tempo copiando e conversando entre si,
sobre a matéria também))

77 Afânio: Ditongo, tritongo.
78 Fabiana: Cadê tritongo? Aonde que tá tritongo alí
menino?

79 Afânio: Não, não, isso vai acontecer.
80 Ana: É professora?
81 Prof: Oi?
82 Ana: Vai acontecer ditongo... e o que?
83 Cida: Que que significa essa palavra aí?
84 Prof: Ditongo? Então eu vou explicar para vocês.
85 Ana: Ditongo é:: Aí meu Deus, eu lembrava... eu
sabia...

86 Afânio: Encontro de duas vogais...
87 Ana: É?
88 Prof: Que não se separam, né?
89 Ana: Ah:: por exemplo professora, é:: por exemplo
assim, os dois S vão...

90 Afânio: Qua::lquer...
91 Ana: Ah é... o Q, o U e o E.
92 Prof: Vai acontecer com as vogais.
Pausa 4 segundos

93 Ana: Professora, ontem eu fiz um ano de namoro...

94 Prof: É mesmo?
 95 Fabiana: [Parabéns para vocês.]
 96 Prof: [Olha só...]
 97 Dário: Hoje é aniversário do Jeferson, sabia?
 98 Fabiana: É?
 99 Afânio: A Ana tá toda feliz, tirô dezessete e meio em ciências.
 100 Ana: Ah:: sei lá, né? Tomara, né?
 101 Fabiana: Quantos?
 102 Ana: Dezessete.
 103 Afânio: E meio.
 104 Ana: () me ajudou pra caramba, senão::
 105 Dário: Tirou dezessete?
 106 Afânio: ()
 107 Ana: ()
 (conversam todos juntos)

 108 Fabiana: Não, vocês tinha que ver ela chorando sexta-feira, pe::lo amor de Deus...()
 ((tosse))

 109 Afânio: No caso o ditongo tá lá entre duas palavras, pai e mãe, né?
 110 Prof: Isso, isso mesmo.
 111 Afânio: ()
 112 Prof: ()
 113 Afânio: ()
 114 Prof: Isso, exatamente. Olhando a terminação ()
 Aqui na verdade é um tritongo.
 115 Afânio: É, um tritongo. É isso mesmo.
 116 Prof: São três vogais... tritongo. Cês tão lembrando bem.
 Pausa 4 segundos

 117 Fabiana: Tritongo é três palavras, né professora?
 118 Prof: Não, são três letrinhas, oh, U, E e I.
 119 Afânio: Três vogais juntas.
 120 Prof: Isso, três vogais juntas.
 121 Fabiana: Misericór::dia, pensei que tritongo era daquelas palavras que a gente separa assim e dá três...
 122 Afânio: Ah, é polissílaba... trissílaba, dissílaba...
 123 Prof: Ah isso... é o número de sílabas.
 124 Ana: Oh professora, eu sou boa. Trissílaba é três palavras? [Dissílaba é...]
 125 Prof: [Três síla::bas.]
 126 Ana: É três sílabas.
 127 Fabiana: Oh vô te dizer um negócio pra você, para isso daí entrar na minha cabeça... Nos::as! Eu tenho tanta raiva desse negócio de polissílaba, trissílaba.

128 Ana: Polissílaba professora...

129 Prof: Olha aqui, vamo separar, né? Es-pe-lho, dá três sílabas.

130 Dário: Ela é trissílaba.

131 Prof: Tá? Trissílaba.

132 Ana: Eu aprendi isso na segunda série...

133 Afânio: Caderno também, né?

134 Dário: Ca-der::-no.

135 Fabiana: Que ISSO!

136 Prof: () [é monossílabo, né?]

137 Dário: [Monossílabo.]

138 Fabrício: Dissílabo, monossílabo e polissílabo...

139 Prof: Muito bem.

140 Dário: Dissílaba, trissílaba ou polissílaba.

141 Prof: De acordo com como separa.

142 Dário: São quatro professora.

143 Prof: [Polissílaba...]

144 Dário: [Monossílaba, dissílaba, trissílaba...]

145 Prof: [Quatro ou mais...]

146 Dário: Poli:: polissílaba.

147 Fabrício: Poli... como é que é... polixítona?

148 Dário: Polissílaba.

149 Prof: Polissílaba. Palavra polissílaba.

150 Fabrício: Eu sei... só não sei falar...

151 Prof: Polissílaba.

152 Dário: Polissílaba, trissílaba, dissílaba e... ih:: garrou. Polissílaba...

153 Prof: Polissílaba, monossílaba, dissílaba e trissílaba.

154 Dário: Dissílaba?

155 Prof: É.

156 Dário: É polissílaba.
(conversa entre alunos sobre: sair dessa vida)

157 Fabiana: Ali aquela? Começa com C...

158 Cida: É nasal?

159 Afânio: É nasal, ao.

160 Prof: [É nasal]

161 Dário: Fala com a boca.

162 Prof: Fala com a boca, sai pelo nariz

163 Dário: Ao.

164 Prof: É diferente de você falar bala, bala não sai pelo nariz.

165 Ana: Professora e aquelas pessoas que falam pelo nariz, minha mãe falou, só que eu esqueci, é fugonho, professora?

166 Prof: É fanho.

167 Ana: Fanho, né?
((risos))

168 Prof: A própria palavra fanho, cê fala pelo nariz,

né?
 169 Afânio: É.
 170 Ana: Eu tinha uma colega::
 ((contando caso da fanha))
 171 Prof: Ela devia ter outros problemas, né? Junto com
 essa questão.
 172 Ana: Ela não fala direito, sabe? Ela tinha um
 problema na perna:: Hein professora, ela
 tinha um problema nas perna, sabe?
 173 Prof: Também?
 174 Ana: Também.
 175 Prof: Alá o seu Afânio também ()... alá.
 ((risos e alguma conversa))
 176 Afânio: Professora, eu tô conversando aqui, cê
 desculpa aí, tá?
 177 Prof: Imagina::
 178 Afânio: É um caso que aconteceu do:: eu não posso
 falar isso agora. É um caso que aconteceu
 assim, o aleijado e o fanho foram visitar um
 senhor que fazia orações, né? E tinha que
 pagar uma taxa. Aí pagaram a taxa o homem
 falou assim: vocês ficam nesse cômodo aqui,
 que eu vou lá ver uns negócios lá, fazer um
 trabalho lá e () Aí foi lá, rezou, rezou,
 acendeu umas vela, falou assim: aleijado,
 larga a muleta do lado direito. O aleijado
 largou. Aí rezou, rezou, fez outra reza:
 aleijado larga a muleta do lado esquerdo. O
 aleijado largou. Aí ela rezou outra vez, foi
 lá, andou: fanho, fala alguma coisa. Aí o
 fanho: o aleijado caiu.
 ((risos))
 179 Prof: Não funcionou muito bem para ele, né?
 180 Afânio: O aleijado caiu.
 ((risos))
 181 Prof: Esse aí, era... charlatão, né? Não fazia
 nada.
 182 Ana: E a professora de inglês? Ela foi parar no
 Cerespinho professora.
 183 Prof: Foi parar aonde?
 184 Ana: [No Cerespinho.]
 185 Fabiana: [No Cerespinho.]
 186 Fabiana: Ela fez... ela acabou, né professora? Ela fez
 lá a faculdade, né? Sou PROFESSORA... O
 primeiro serviço dela... sabe onde foi?
 Cerespinho.
 187 Ana: Enganaram ela professora.

188 Fabiana: Ela chegou lá assim oh::

189 Prof: Primeira experiência lá...

190 Afânio: Não é fácil não.

191 Prof: Não é pra todo mundo não.

192 Ana: Ela fala que dá aula num (local) professora... Cê vê as criança indo descalça assim, pra escola. E não falta UM professora, não falta UM.

193 Prof: Uhum.

194 Ana: ()

195 Afânio: Primeiro o seguinte, ela assinou o contrato sem ver o lugar que ela ia...

196 Prof: Sei.

197 Afânio: Foi o primeiro passo. gatinho, vai de gatinho... tem uma rebelião. Segundo, quando ela chegou lá eles passaram um trote nela: abaixa, abaixa, abaixa, vai de

198 Fabiana: Você vai primeiro, você vai primeiro... Nos::sa professora!

199 Prof: Coitada.

200 Fabiana: Eu tinha um ataque.

201 Afânio: Aí entrou numa sala onde estava os professores, né? Fica escondida, fica escondida, vamo deitá no chão. Ela deitô... [fizeram a maior covardia com ela.]

202 Fabiana: [shi:: shi:: shi::] Aí colocô ela na sala... e foi a única professora que eles respeitaram. Foi ela.

203 Ana: E qualquer barulho ela só faz assim oh:: ((bate na mesa com os nós dos dedos))

204 Prof: Gente, quando a gente começa o primeiro dia, a primeira sala, já é muito difícil, né? [Numa sala normal...]

205 Afânio: [Imagina...]

206 Prof: Ficar aqui na frente, passar as coisas que você aprendeu:: né?

207 Ana: Quando eu vi a Pâmela pela primeira vez, eu tava nessa sala. Só que eu pensei que era da quinta, mas era da sexta. Aí eu () não sabia, né? Professora, eu achava que ela era má, () Ela olhava para mim assim:: e eu quietinha professora, morrendo de medo. Agora já acostumei.

208 Prof: () Essa não foi mole não, hein? Meu Deus!
Pausa 6 segundos

209 Afânio: Sãos, ãos...

210 Fabrício: De novo professora, o número um? É número um?

211 Prof: É. Mas é um número um dentro da observação.

Pausa 4 segundos

212 Afânio: ãos, ães...
213 Dário: ()
214 Prof: Você está aí no ãos, ães...
215 Afânio: Não. Eu estou tentando ver()
216 Prof: Ah, tá... ões, ãos e ães.
(conversam sobre a matéria e um aluno faz batuque na carteira)

217 Ana: Ô professora, o que é ()
218 Dário: ()
219 Ana: Não. Eu vi isso no livro... () pra lá. Agora, pra o lado de cá não.
220 Fabrício: O que tá escrito aí professora? Eliminado?
221 Dário: Terminado.
222 Ana: É caderno ou ()?
223 Prof: Aqui é caderno.
224 Ana: [Ai:: professora, parece ()]
225 Prof: [É caderno.] É porque eu fiz a separação.
226 Ana: Nossa Senhora! Vou ter que apagar tudo professora.
227 Fabrício: É terminado ou eliminado?
228 Prof: Terminado.
229 Ana: Não deve nem existir essa palavra, né professora?
230 Prof: Não, essa aí eu achei que você tivesse inventando aí.
Pausa 22 segundos

231 Dário: Professora, ali é canção?
232 Prof: Isso.
Pausa 13 segundos

233 Afânio: Leilão, eleição...
234 Prof: Eleição tem ()
235 Afânio: () leilão.
Pausa 35 segundos ((um aluno se levanta e volta para a carteira, outro pede para ir ao banheiro))

236 Aline: () a coisa ficou tão feia ()
237 Prof: Até parece que ()
((risos))

Pausa 5 segundos

238 Prof: Seu Afânio veio pra cá nos trinquês...
239 Afânio: Hein?
240 Prof: Todo de amarelo::
241 Aline: Professora () macacão sabe? Um macacão colado, vermelho, aberto atrás assim.. ele fica largo () sabe? Ela coloca um topete,

do jeito que ela gosta... coloca um topetão assim, sabe? [Elvis Presley.]

242 Prof: [Vai pra aula chique...]
((risos))

243 Aline: Passa um lápis de olho...

244 Prof: ()

245 Aline: O Josué que sabe.

246 ((risos))

247 Fabiana: Professora...

248 Prof: Oi.

249 Fabiana: Vem cá rapidinho.

250 Fabrício: Professora, vale 10 pontos, né?
((a professora se dirige até a aluna Fabiana e fica com ela um tempo))

Pausa 29 segundos

251 Prof: Só pra gente não perder aqui, né? Porque eu vou precisar::

252 Fabiana: Professora do céu, dá umas quatro folhas isso aí.

253 Prof: Pois é. Mas não tem problema, né?

254 Fabiana: Já deu quatro folhas.

255 Prof: Agora é escrevê::

256 Dário: Vai escrever mais?

257 Prof: Vou.

258 Aline: () igual assistir aula ()

259 Fabrício: Ou, a professora de historia () um montão de trabalho pra nós passá de ano, n é?

260 Aline: Mas ela mandou...

261 Afânio: ()

262 Dário: Ô Fabiana () história. Não tem não?

263 Prof: Não, porque aqui é da observação, tá? Então não tem a ver com esse l aqui. Tá bom?

264 Dário: É na sala que faz o trabalho? De história?

265 Fabiana: História? Passei () na escola, vai ser na sala. De hebreus essas coisas? Vai ser na sala, esse vai ser na sala... hã?

266 Dário: ()

267 Fabiana: Eu to falando o seguinte, eu...

268 Fabrício: Fabiana, o trabalho não é pra trazer de casa não?

269 Fabiana: Ela falou pra fazer na sala.

270 Prof: Agora é o seguinte... Fabrício, chega! Eu fiquei feliz, porque valeu à pena, né?

271 Aline: Professora eu achei ()

272 Fabiana: () tá? Nossa! Até eu comecei a gostar de novo.

273 Prof: Que bom que melhorou gente! Tá vendo...

274 Dário: Professora, ali ó:: observação: substantivos

- terminados em ()
- 275 Aline: Na prova, eu num estudei. Ela me ajudou a completar ali, sabe? Eu tirei baixa, mas ela me ajudou, sabe? Eu peguei a cadeira, sentei do lado dela assim, sabe? Precisa de ver que legal.
- 276 Prof: É bom. Porque o aluno aprende com o professor e o professor aprende com o aluno também, né? Como:: como fazer com que o aluno aprenda melhor... como lidar com aquele aluno, né? Como que deve ser a aula:: tudo isso a gente aprende.
- 277 Aline: Professora, () acabou?
- 278 Prof: () você tem que trazer para passar mais ()
- 279 Aline: Não professora, ()
- 280 Afânio: ()
- 281 Prof: Ah, () deu uma paradinha aí. () Mas olha lá gente, a formação do plural. Os substantivos terminados em vogal ou ditongo... que a gente acabou concordando aí, né? Forma-se plural pelo acréscimo da legra S, né? É só acrescentar o S. Isqueiro:: termina em?
- 282 Dário: O
- 283 Prof: É só acrescentar o?
- 284 Dário: S.
- 285 Prof: Caderno termina em O, acrescenta o?
- 286 Dário: S.
- 287 Prof: S. E no caso de pai? Pai aqui é o ditongo, lembra? Ditongo a gente acabou de ver, duas vogais juntas, né? Que não se separam. Na hora de separar sílabas não se separam, né? E acrescenta o? S. A mesma coisa mãe? É um ditongo também, tá? Esse A e o E juntos, é o ditongo. Duas vogais que não se separam... acrescenta o S. Tá? Aí qual a observação aí? Os substantivos terminados pelo ditongo, tá? Ditongo. Ditongo nasal... então qual é o ditongo nasal? Ditongo nasal é quando sai pelo nariz, não é? O som. Sai o ar pelo nariz. A gente sente, não é? Então vem acompanhado desse sinal aqui. Qual é esse sinal aqui?
- 288 Dário: ões.
- 289 Aline: ões.
- 290 Prof: Não. Qual esse sinal aqui?
- 291 Dário: É:: é::
- 292 Aline: Cecedilha?
- 293 Dário: Til.
- 294 Aline: Til.

295 Afânio: Til.

296 Fabrício: Til::

297 Prof: É o til, né gente?

298 Afânio: Til.

299 Prof: T-i-l, tá? Né t-i-o de tio não. É til, t-i-l, tá? Então faz o plural de três maneiras. Então qual a primeira? Ao, né? Olha lá... balão, balões. O ditongo nasal. Balão, balões, canção, canções, eleição, eleições, opinião, opiniões, questão, questões...

300 Dário: Canção, canções...

301 Prof: Canção, canções... isso!

302 Afânio: Eleição, eleições...

303 Dário: Bolão, bolões... tem essa, bolão, bolões.

304 Afânio: () e a palavra no plural, aí faz ões. De qualquer maneira tem o som nasal ainda, né?

305 Prof: Continua::

306 Aline: Professora, tá bom meu português?

307 Prof: Tá ótimo.

308 Afânio: Nasal, ditongo nasal é ões.

309 Fabrício: Professora, ()

310 Prof: Você vai fazer se quiser.

311 Fabrício: Ah, meu Deus!

312 Aline: Professora, a gente não vai poder ver esse vídeo não?

313 Prof: Tem que ver com a Lia, né? Ia ser engraçado a gente se ver, né?
((conversam ao mesmo tempo))

314 Aline: É, né professora? Ia ser engraçado.

315 Afânio: A gente se ver...

316 Prof: Vou pedir pra ela.
Pausa 3 segundos

317 Aline: () né professora?

318 Dário: ()

319 Prof: A Lia está fazendo um trabalho...

320 Aline: Escolher logo a de português, né?

321 Prof: Porque é a área dela::

Anexo 4 – Transcrição da aula dois

Aula 2 – Dia 17/09

Nos momentos iniciais, conversa generalizada, escolha de lugares com ângulo melhor para a câmera e conversa com Fabiana sobre notas – até 2:57.

- 1 Prof: Então, na segunda feira nós temos dois horários, certo?
- 2 Fabiana: Certo.
- 3 Prof: Então assim, no início do horário, eu vou dar uma revisão pra vocês, tá? Porque a gente ficou um tempinho sem ver a matéria, certo?
- 4 Fabiana: Certo.
- 5 Prof: Nós iniciamos com aquele texto, né? Sobre amiza::de... teve feriado, então nós precisamos retomar um pouco, né? A parte inicial dos substantivos, até onde a gente caminhou, né? Aí vocês vão fazer a prova, né? Depois que eu fizer essa revisão, né? E vou ajudar também no que for necessário, tá? Então vocês não fiquem preocupados. Aí já são 25 pontos, da prova, tá? Também vou trazer um exercício para vocês fazerem EM casa, vou dar tempo para vocês fazerem. Vou dar tempo para vocês fazerem o exercício EM casa, tá? Então, esse exercício também deve valer 10 pontos. Então não fiquem preocupados porque vocês vão ter uma prova, tá Fabiana? Assim que eu tiver o somatório das notas eu vou passar pra vocês.
- 6 Fabiana: Eu tô ansiosa.
[()]
- 7 Prof: Eu sei, você é responsável, né? E já está preocupada com a questão das notas, né? Eu sei. Fica calma.
- 8 Fabiana: Com a professora de ciências eu já passei, cinquenta e três, então eu já... já tô aliviada.
- 9 Prof: Eu só queria é::

Pausa 3 segundos

10 Prof: Nós estávamos lendo o texto... só uma observação, que nessa aula eu vou até voltar... shiiii::

11 Fabrício: ()

12 Prof: Hã?

13 Fabrício: ()

14 Prof: Agora eu vou até voltar um pouquinho, eu só quero é:: voltar lá, no último item que nós...

15 Aline: Oxitona?

16 Prof: Isso. Que nós vimos, a questão do final...

Pausa 6 segundos

17 Afânio: Quando não são oxítonas ficam invariáveis, quando oxítonas, formar o plural () de ES.

Pausa 3 segundos

18 Prof: Exatamente. Então olha lá oh, os substantivos terminados em S, certo? Quando não são oxítonos, ficam invariáveis. Então a gente viu lá, os não oxítonos, né?

19 Afânio: Lápis.

20 O lápis, os lápis, fica invariável. O que mais? Íris, íris...

21 Afânio: O ônibus.

22 Prof: O ônibus, os ônibus, né? Quer dizer, quando não são oxítonas... quer dizer, quando não tem aquela última sílaba mais forte... senão não seria lápis, seria lápis, né? Esse pis aí, a última sílaba, que seria a mais forte, né? Quando a gente não tem isso, não é a última sílaba mais forte, ele fica invariável. Lápis, lápis, o que muda é o artigo, tá? No caso, o lápis, os lápis... tá bom?

23 Fabiana: Mas isso aí é quando é as oxítonas?

24 Prof: Esses são os não oxítonos, tá? Depois a gente vai voltar aí, tá Fabiana. Eu só quero fazer um comentário. Os oxítonos... olha lá, o ananás, tá? Essa nás aí, a última sílaba, tá? Ela é mais

forte, então é uma palavra oxítona. Aí para fazer plural, o que a gente faz? Acrescenta o::

25 Afânio: ES.

26 Prof: O ES, né? O ananás, os ananases. O país...

27 Fabiana: Os países.

Pausa 3 segundos

28 Prof: ES, ES::

29 Fabiana: Lilás::

30 O lilás, os lilases. Aí, até esse:: até o seu Afânio fez um comentário, né? A questão do lilás. Você custou para entender, né seu Afânio? O lilás aí, ele é adjetivo, quando a gente por exemplo fala: o lápis lilás, né? O lápis lilás. O lápis é um substantivo...

31 Afânio: Camisa lilás, o vestido.

32 Prof: Isso. Lilás é a cor, né? Então é um adjetivo, que está dando uma característica para o lápis. Lápis lilás. Aqui a gente está falando de substantivo, então como é que pode ter um lilás adjetivo, sendo que a gente está falando de substantivo, não é? O lilás aí, é uma flor, tá? A flor que se chama lilás. Então, como o ananás aí é um tipo de abacaxi...

33 Fabiana: Abacaxi também é oxítonas, né professora? Abacaxi.

34 Prof: Isso. Muito bem. O ananás é um tipo de abacaxi. Lilás é uma flor, tá? Então no caso aí, é substantivo. Só que ela é lilás, a flor lilás é lilás. Então a gente pegou essa flor para exemplificar. Interessante, né? Mas olha só, um tema que eu quero ver... começar a ver hoje com vocês... antes da gente estudar para a::

35 Aline: Prova.

36 Fabrício: Revisão.

37 Prof: Revisão. () revisão, né? Dos substantivos. Aí eu queria retomar um pouquinho, que a gente estava conversando algumas aulas atrás, né? Que a Fabiana comentou, né Fabiana? Que você tem

vontade de escrever uma carta?

38 Fabiana: Uhum.

39 Prof: Não é?

40 Fabiana: É.

41 Prof: Uma carta para a sua mãe?

42 Fabiana: É verdade.

43 Prof: Então:: Aí eu estava pensando nisso e achei interessante, achei interessante. Achei interessante a gente ter o conhecimento, né? É:: dessas formas da gente se comunicar por escrito, certo? A gente tem algumas formas de comunicar por escrito.

44 Fabiana: Eu até falei para você passar uns negócios para a gente treinar a:: escrita.

45 Prof: Isso.

46 Fabiana: Vou falar para você professora, eu vou se dar muito mal.

((risos))

47 Fabiana: Hoje quantas palavras você me corrigiu minha?

48 Afânio: É. Não:: era o tempo do verbo.

49 Fabiana: Umass quatro palavras.

50 Afânio: É o tempo do verbo... ela coloca o pronome no plural e o verbo::

51 Fabiana: Mas é isso ()

52 Afânio: É outro tempo, né?

53 Prof: Mas é bom que eu já comecei, né Fabiana? Mas nas idéias você está muito bem, você sabe colocar as suas idéias, né? Só que essa forma... a forma que a gente tem que trabalhar, né?

54 Afânio: A ortografia.

55 Prof: E a ortografia também, né?

56 Fabiana: Nossa professora::

57 Prof: Porque influencia na interpretação de quem está

lendo. Então... é:: eu pensei no seguinte, antes da gente ver a carta... a carta é algo mais complexo, tá? Assim, um pouco mais trabalhoso da gente fazer. Antes de ver a carta, eu pensei da gente ver o bilhete, né?

- 58 Fabiana: O bilhete?
- 59 Prof: O bilhete, porque o bilhete é mais simples, né? Todo mundo aqui já escreveu um bilhete?
- 60 Dário: Eu já.
- 61 Aline: Eu já.
- 62 Prof: Já?
- 63 Aline: Quando eu () era muito engraçado.
- 64 Prof: Qual é o sentido que a gente escreve um bilhete gente? Quais as razões de se escrever um bilhete?
- 65 Fabrício: Ah professora, quando você está triste, quando você quer pedir alguma coisa...
- 66 Aline: Quando você está a fim de alguém.
- 67 Fabrício: Se a pessoa está longe.
- 68 Afânio: É, eu entendo quando a pessoa não está presente, né? A forma que você vai escrever... ela não está presente, então deixa-se um bilhete, uma comunicação rápida, né?
- 69 Aline: Oi, vou voltar mais tarde. Pronto!

((risos))
- 70 Afânio: Saí, fui até a esquina.

((risos))
- 71 Aline: ()

((risos))
- 72 Aline: ()
- 73 Prof: Shiii:: Gente, vamo parar de conversar (). Então você está indo embora, né? Está fugindo, está com vergonha de se comunicar com a pessoa..
- 74 Aline: Ou tá com raiva, né?

75 Fabrício: Quer ir embora sem seus pais saber, ir para a casa do seu tio.

76 Prof: Ou tá com raiva.

77 Aline: Várias coisas professora, acontece com o pai ou a mãe da pessoa, aí a pessoa prefere fugir para não ter que ()

78 Fabrício: ()

79 Aline: ()

80 Prof: Tá ótimo, é isso mesmo. Então... então a gente está vendo o que? O que é um bilhete? É uma mensagem, né? Uma mensagem, algum recado, algo que você está precisando comunicar para alguém, né? Por algum motivo. Certo? Pode ser alguma coisa realmente de despedida, né? É:: você não teve tempo de falar com a pessoa, então você fala: Fulano, estou viajando por três dias, né? Qualquer coisa...

81 Aline: [Bipe.]

82 Prof: [Me ligue.] Certo?
(risos)
Pausa 5 segundos

83 Prof: É:: seja para parabenizar alguém, né? Com flores, não é? A pessoa manda flores... aí deixa um recadinho, né? Parabéns:: porque...

84 Afânio: Parabéns pelo seu niver.

85 Prof: Pelo seu aniversário:: né?

86 Aline: Ô professora ()

87 Afânio: Você tem um bilhete.

88 Prof: Tem um bilhete para mim? Deixa eu ver.
(risos)
Pausa 7 segundos
(risos)

89 Prof: Seu Afânio::

((risos))

90 Prof: E assim::

91 Afânio: Deveria ter lido em voz alta. Professora, sorria, você está sendo filmada. Depois quero discutir o valor do cachê.

((risos))

92 Prof: Não estou muito à vontade ainda em frente às câmeras. Depois com tempo.

93 Afânio: Vamos discutir o valor do cachê.

94 Prof: Olha só, quais são as características dessa:: dessa mensagem, né? A carta, como eu falei, é quando você está com tempo, né? Para escrever:: Você tem muita coisa para dizer::, né? Então você vai se dedicar:: ali::, tem mais assunto, né? Ela é mais complexa, né? Mais complicada, nesse sentido. Agora o bilhete não. O bilhete é uma mensagem o que? [Rápida, né?]

95 Afânio: [Rápida.]

96 Prof: Isso. O bilhete então oh::

97 Dário Vai escrever?

98 Prof: Uhum.

99 Dário Você escreveu do bilhete já.

Pausa 5 segundos

100 Prof: É uma mensagem curta, tá?

Pausa 7 segundos

101 Prof: É uma mensagem breve, né? Você tem necessidade de se comunicar com alguém, sem precisar entrar muito em detalhes. Ela é o que? Ela é objetiva, tá?

102 Aline: Professora, só uma coisa assim...

103 Fabiana: Ô professora!

104 Prof: Oi?

105 Fabiana: A gente manda também aquelas mensagem de celular, é isso aí também, né? Bilhete, né?

106 Prof: Isso. Agora numa mensagem de celular...

107 Fabiana: Então isso aí eu já fiz várias vezes

108 Prof: A gente manda um bilhetinho, né?

109 Fabiana: Pelo celular é tão mais fácil professora:: coisa que a gente não consegue dizer na frente::

110 Prof: É o chamado torpedo, né? A gente manda.

111 Aline: Professora, uma coisa que eu tenho costume, é quando as pessoas não sabe ler nem escrever eu ajudar, sabe? () ela está precisando de um incentivo, sabe? ()

112 Prof: Ah, tá. Aí é mais fácil.

113 Aline: Aí ela não está () para atender o celular ou mandar carta ela precisa de ajuda.

114 Prof: Ela tem que pedir ajuda para alguém, né?

115 Aline: É, para alguém. É isso ()

116 Prof: () pode ser isso, né? E tem um filme muito interessante, né? Que é Central do Brasil... que:: ele até foi::

117 Francisco: Indicado.

118 Prof: Indicado para o Oscar, né? E:: nesse filme, né? A gente tem a Fernanda Montenegro, né? E a personagem dela no filme, ela é uma escrevedora, né? Então ela fica ali no...

119 Fabiana: O que é isso aqui?

120 Prof: Gente, vamo parar de conversar. Ela fica na estação de trem, fazendo o que? Ela põe uma mesinha... Gente, vamo parar de conversar por favor.

Pausa 3 segundos

121 Prof: Ela tem uma mesinha, né? Onde ela coloca lá papel, caneta:: as pessoas que não sabem escrever e precisam se comunicar com os seus familiares que estão em outras cidades, em outra região... a pessoa vai ditando, vai falando e ela vai escrevendo, né? Então seria até um filme interessante para a gente assistir aqui, né? Se

- fosse possível:: se desse para a gente assistir::
- 122 Afânio: Hoje?
- 123 Prof: () Não pode ser hoje.
- 124 Afânio: Agenda direitinho, a gente consegue ver, eu trago o DVD lá de casa.
- 125 Prof: Ahã.
- 126 Afânio: Porque senão aqui é difícil, é cheio de:: ()
- 127 Prof: A gente vê a importância, né? De uma pessoa saber escrever e poder até ajudar uma outra, né? Colocar os sentimentos, os pensamentos dela...
- 128 Aline: Professora, a minha mãe, ela teve uma época, na época que ela trabalhava () que nem, quando ela vai assinar o nome dela () ela também queria assim, estudar, sabe? Eu já falei com ela ()
- 129 Fabiana: Mas podia ser também, né professora? A pessoa que não estudou, né professora? Está tendo dificuldade para aprender a ler e a escrever, né?
- 130 Prof: A gente está começando agora, né? Então assim...
- 131 Fabiana: É assim... eu acho que assim, ia ter mais alunos que NÃO sabem ler e escrever, do que alunos que nem nós. Porque tem muitos professora, que é de menor, que não quer nada com nada não. Cê pode perceber que a maioria que quer estudar mesmo, já é de maior, já tem idade já. Porque os de menor, a maioria, não tô dizendo todos, mas a maioria não quer nada com nada não. A maioria quer só mesmo:: se divertir... como eles dizem...
- 132 Afânio: [Zoar.]
- 133 Fabiana: [Zoar.]
- 134 Prof: é. E é tão importante, é tão bonito quando uma pessoa aprende.
- 135 Fabiana: Você pode pegar aí o:: o:: o seu:: seu:: livrinho de diário aí e ver, a maioria dos aluno é de menor, né? Que nem... lá em são Paulo tem aquele negócio, abriu um estudo de menor, vai o Conselho Tutelar lá na porta lá saber porque não tá indo pra escola, sabe? É que nem eu acho... eu acho que assim, eu acho que a diretora, né? Podia ir

na casa desses aluno tudo, porque era pra tá cheio aqui na sala da gente, né professora? Pra vê o que que tá acontecendo com esses aluno que não tão vindo pra escola, né? O que tá acontecendo, né? Porque sendo de menor, aí é uma preocupação maior, como se fosse... né? Uma pessoa de maior já tem a sua cabeça, o seu juízo. Mas os de menor, né? Se não colocar ali...

136 Prof: Precisa de alguém, né?

137 Fabiana: É. Tem que colocar ali. Porque na minha época professora, na minha época não tinha esse negócio de Conselho Tutelar não, professora. Por isso que agora que eu tô vindo pra escola de novo, porque na minha época, quando eu era menor, não tinha esse negócio ainda de Conselho Tutelar não. Menor tem que estar na escola, menor não tem que trabalhar... [antigamente tinha que trabalhar]

138 Prof: [É, pega ali, coloca na escola, né?]

139 Fabiana: Aí é bom também, porque não fecha professora, a escola, né? [Aí também não fecha, é uma solução boa, não é Lia? Eu acho que devia conversar com a diretora pra ver se corre atrás desses aluno, pra ver o que tá acontecendo, porque eles não tão vindo, né? Acho que ia ser bom se começasse a funcionar, acho que assim ia ter mais aluno aqui na sala.]

140 Aline: [() minha avó surrava ela ()] ela ia lá, buscava a minha mãe, falava que ela () ela aprendeu uma profissão que hoje em dia é muito difícil saber, aprender ()

141 Prof: É, antigamente era assim, né? As pessoas podiam até não estudar, mas aprendiam aquele ofício, né? Aquela profissão. E:: seguiam em frente.

142 Afânio: Professora, voltando à vaca fria, a pergunta é:: A pergunta é, um bilhete, ele tem que ser endereçado a uma só pessoa exclusivamente? Não, né? Pode ser endereçado...

143 Prof: Não necessariamente. Depende da situação, né seu Afânio? Depende da situação. Agora, se o senhor vai escrever pra várias pessoas, é importante que o senhor saiba que aquelas pessoas vão ter acesso àquele bilhete, né? O senhor vai ter um bilhete

para várias pessoas?

144 Afânio: É...

145 Fabiana: Não... olha só, não tem esse negócio de:: de:: de celular, de vídeo ga::me, essas coisas? Aí, né? Tava outro dia na televisão, né? Aí eu coloquei lá, fofo né? Só que daí, em vez de eu mandar pro lugar que tinha que mandar, eu acabei mandando pro meu colega. Aí o meu colega me ligou e falou assim: o que que tá acontecendo? Eu falei: Porque? Ele falou: Ah, porque você me mandou uma mensagem escrito fofo, eu sou fofo?

((risos))

146 Fabiana: Aí eu falei assim: Não, mas é que eu mandei errado. Eu não sei usar o celular direito, então eu mandei errado. Mas me desculpa.

147 Prof: Olha, tadinho:: tá vendo? Ele ficou todo alegre, né? Que ela chamou ele de fofo e não era nada disso.

148 Afânio: Meu questionamento é... digamos que eu envie à classe um comunicado que saí mais cedo. Tá certo? À classe. Aí deixa de ser um bilhete, é um comunicado.

149 Prof: Isso.

150 Afânio: Apesar de sermos amigos, apesar de ser uma mensagem rápida também, né? Objetiva, né? Mas ela é um comunicado.

151 Prof: Isso. Comunico aos meus colegas, né? Meus professores:: que eu precisei, né? Sair mais cedo:: ou não vim a aula.

152 Afânio: É por isso que eu não sei se o bilhete, ele tem que ser endereçado somente a uma pessoa.

153 Prof: Agora, se forem pessoas da sua família, né? Uma coisa um pouco mais íntima mesmo, né? Você pode até falar GALERA, né? É para várias pessoas... PESSOAL, né? PESSOAL... a gente já sabe que é englobando várias pessoas, num recado que é para todas elas, né? Mas o comunicado também, né? É:: eu diria que a gente vai entrar também na questão da comunicação formal e da comunicação informal, né seu Afânio? () e com isso como que a gente

pode se comunicar mais informalmente, né? Mais popularmente. Quando a gente fala com os nossos familiares, com os nossos amigos e quando a gente tem que se comunicar com uma pessoa desconhecida, né? Então é:: isso aí que vai entrar... o comunicado em sí é mais pra uma situação assim, né? Uma situação de trava::lho, né? Ou uma situação na escola mesmo. Uma situação um pouco mais formal, né? Então vamos voltar aqui para o nosso bilhete, né? Então é uma mensagem breve e ela tem que ser objetiva. Em que sentido? Ela não deve ter muitas palavras, né? Nunca se coloca, porque senão você pode é:: a situação...

154 Afânio: Mudar o foco, né? Da mensagem.

155 Prof: Exatamente, mudar o foco. Você só quer falar uma coisa rápida, então você não precisa encher de palavras, senão você pode confundir até, né? A pessoa, é:: pra qual você está passando a mensagem. Você começa a:: colocar muita coisa, aquilo pode ficar confuso. Às vezes se você escrever menos, você vai tá sendo mais claro, né? Usando de mais clare::za, né? Do que quando você escreve muitas palavras. Então a gente tem que ter cuidado na hora de escrever, tem que saber escrever, né? Então OBJETIVO, né? Vamos colocar assim: em poucas palavras.

156 Afânio: ()

157 Prof: Palavras suficientes, né? Para você dizer o que você precisa dizer.

Pausa 15 segundos

158 Fabiana: Essa lousa é ruim, né professora?

159 Prof: Não, mas dá::

160 Fabrício: ()

161 Dário: cê é doido::

Pausa 6 segundos

162 Afânio: Essa lousa não é boa.

Pausa 9 segundos

163 Prof: Você vai falar só o suficiente pra pessoa

entender o que você está precisando, né?

Pausa 24 segundos

164 Prof: É o corpo do bilhete, tá? É o bilhete em si. Você está lá com o seu... a sua folhinha de anotações, tá? Essa folhinha, ela vai conter o corpo do bilhete.

((tosse))

165 Prof: O corpo é tudo que vai aparecer no seu bilhete.

Pausa 8 segundos

166 Prof: Então o que a gente precisaria colocar primeiro no:: sim. Não é rígido assim, quer dizer, não é:: uma coisa que você precisa:: primeiro uma coisa, depois outra... mas o que a gente poderia colocar no início?

167 Fabiana: Oi Fulano.

168 Prof: Oi Fulano? Poderia, oi Fulano aqui, né? A gente chama de que?

169 Fabiana: Saudação?

170 Prof: Saudação. Êh:: Fabiana::

171 Fabiana: Oh:: êh:: melhorando.

Pausa 9 segundos

172 Prof: Saudação. Então a gente poderia colocar como? Oi, né?

173 Afânio: Oi, bom dia, boa noite.

174 Prof: Vamo pôr assim... Saudação: bom dia.

Pausa 7 segundos

175 Afânio: Tamos aí.

Pausa 8 segundos

176 Prof: Tudo bem:: né? Tudo bem separado. Vou separar aqui assim oh...

Pausa 5 segundos

177 Aline: Professora::

- 178 Prof: Oi.
- 179 Aline: Tudo ótimo também vale?
- 180 ProfAfânio: Tudo ótimo:: bom dia... Apesar de que, esse olá tudo bem aqui, a gente usa mais para carta, né? Mas nada impede também, de no bilhete você:: perguntar se está tudo bem com a pessoa, né? É de bom tom perguntar se tá tudo bem, né?
- ((risos))
- 181 Prof: É só a pessoa não falar assim: ah não tá nada bem. Olha::
- 182 Fabiana: Tá tudo mal.
- 183 Prof: Deixa eu te contar, deixa eu te contar... aí fica o dia inteiro contando.
- 184 Fabiana: Igual professora, telefonei uma vez prum colega meu... nossa professora, me dá uma raiva professora, fica:: fica:: fica::: ali falando... pronto, é hoje. Me arrependi de ter ligado. Sério professora, tem gente que:: sabe?
- 185 Fabrício: Garra no telefone.
- 186 Fabiana: Garra no telefone, que nosso pai!
- 187 Prof: É. A pessoa tá precisando desabafar, né?
- 188 Fabiana: Liguei para um colega meu hoje, nossa, fui falar um negócio com ele... MISERICÓRDIA! Eu tive que falar: olha, eu tenho que fazer um negócio ali, depois a gente conversa ,aí é outra coisa. Mas daí tem hora que a gente também tá precisando desabafar, aí desabafa, desabafa... hoje promete
- 189 Fabio: Se você... se você...
- 190 Fernando: Se você... Se você...
- 191 Afânio: Se você fosse sincera ô: aurora
- 192 Fabiana: Vou logo fazer uma rima professora olha...
- 193 Fernando: Se beber não (incompreensível) você seria um oceano
- (Todos falam juntos)
- 194 Fernando: rapidinho professora:

195 Fabiana: Sua mãe é uma rosa seu pai um jardim, trabalho dia e noite () pra mim

196 Professora: Nossa:

197 Fernando: Professora, eu só não te dou uma rosa porque ta cheio de espinho mais te do meu coração que ta cheio de carinho, intimidei

198 Prof: É vocês não tão mole não

199 Fabiana: Ai ta vendo professora, ta chique

200 Fabio: se prisão fosse crime você seria prisão perpetua (risos)

201 Aline: Professora por exemplo seu nome é rosa, ai vem um homem muito bonito falar com você (...)

202 Fernando: A: eu né

203 Aline: com uma rosa, pétala de rosa ()

204 Prof: Nossa senhora o que é isso: vamos pro nosso trecho da aula ()

205 Fernando: Professora não apaga ainda não que não copiei

206 Fabio: Calma ai professora

207 Fernando: É pra escrever no paragrafo assim também ?

208 Prof: Assim que eu ()

209 Fernando: Professora olha meu caderno

210 Prof: ()

211 Fabiana: A: coloca Oi, Bom dia

212 Prof: Escreve primeiro, depois ()

213 Fabiana: Pra começar Oi, Bom dia ou olá né?

214 Prof: Mas assim, esse trecho vai significa ()

215 Seu Afânio: E ai Livia tudo bem? Você pode emprestar o livro de historia ?

216 Fabiana: Oi Livia tudo bem? Hoje eu vou faltar na escola em (risos)

217 Prof: A Lia não ta ai: você chego pra dizer, ai meu deus do céu eu disse () quer dizer que eu não venho

218 Seu Afânio: Lia, a filmadora ta sobre a mesa

219 Fabiana: Oi Lia tudo bem?

(risos)

220 Fabio: pode deixar pra escrever o nome depois professora ?

221 Prof: É vamos deixar um bilhetinho pra ela

222 Fernando: Olha professora se bilhete ()

223 Professora: Ai meu deus

224 Fabiana: Oi tudo bem Lia?

225 Professora: Como que a gente pode colocar aqui ?

226 Fabio: Professora deixa cada um colocar sua rima

227 Aline: Como que a gente pode colocar ?

228 Fernando: Não te do a rosa cheia de espinho mais te dou meu amor cheio de amor e carinho

229 Prof: essa daqui é a saudação e a mensagem então?

230 Seu Afânio: Lia fica ligada que ta cheia de ()

(risos)

231 Aline : Professora, Lia não fica assim você é a flor do meu jardim

232 Prof: Pode ser essa () mensagem de carinho ?

233 Fabiana: Oi Lia desculpa te perguntar, mais hoje estou com uma dor de barriga não to muito boa não

234 Prof: Lia passei aqui pra te avisar não vou poder

235 Fernando: Estudar, é: não Lia acabei de te ligar por isso não vou poder estudar, é:

(risos)

236 Fernando: () você tem que rimar

237 Fernando: Se () você tem que rimar Mané pretin

((incompreensível))

238 Fernando: Vai lá pra sua sala, ninguém te chamo não

239 Fabiana: Oi Livia

240 Fernando: Se bebida fosse moda eu seria um oceano

241 Aline: Professora, eu posso ()

242 Prof: Pode:

243 Fabio: Professora deixa eu mandar a rima

244 Fernando: Lia eu acabei de te ligar será que da pra falar ?
() estudar

245 Fabio: Essa rima vai

246 Dário : Mais tem que ser com o nome da Lia?

247 Fabio: Não, tem que ser com um nome

248 Dário : Seu nome é feio pra carai

((falam baixo))

249 Fernando: Vou fazer com o nome da Carol, Carol eu te dou um
()

250 Dário: Mais não da pra ver

251 Fernando: A: eu do sessenta

252 Dário: Mais eu não to falando com vocês não

253 Fernando: To nem ai eu to falando com você

254 Seu Afânio: Não atrapalha a aula não ()

255 Fernando: É sai fora
Fabiana:

256 Ai professora escrevi mais rápido que você e mais
()

257 Prof: Ô, passei aqui pra dizer que não poderei assistir aula hoje, porque, tem que ter um motivo né ?

258 Fernando: Estou com ()

259 Aline: É um ano de namoro que vou comemorar

260 Prof: Estou doente

261 Aline: Nossa professora

262 Prof: É o único motivo pra não falta aula

263 Fernando O professora a aula acabo ?

264 Prof: ::Ainda não

265 Fabio: Não professora deixa aula acabar mais cedo hoje

266 Prof: Ta bom, ai passamos a mensagem, o que nos precisamos fazer agora então , um fechamento né ?

((Todos falam juntos))

267 Prof: Pode ser ante ciosamente pode ser

268 Seu Afânio: Grato

269 Prof: a gente precisa fechar

270 Fabiana: Muito obrigado ,

271 Prof: Pode ser, muito obrigada

272 Fabiana: Muito grata, muito grato

273 Fernando: Beijos, beijos, beijos

274 Afânio: Te amo

275 Fabiana: Eita , Cuidado pra ele não te pegar depois na saída.

276 Prof: Vou colocar assim, beijos

277 Afânio: Complicado isso ai

278 Prof: Não é?

279 Seu Afânio: Beijos

280 Prof: Beijos, Paloma o beijos porque a gente tem uma certa intimidade

281 Fabiana: Ai professora

282 Prof: Isso mesmo, agora falto uma coisa gente , se a Lia não aparece em um dia e só aparece no dia seguinte, vai pensar que o que ?

((incompreensível))

283 Prof: A data né? Porque sem a data pode ter sido escrito qualquer dia e pode dar ate problema pra

- alguém né ?
- 284 Fernando: Hoje é dia dezessete né ?
- 285 Fabiana: Ai Lia agora você pode ler ta?
- 286 Prof: () fechadinho novamente ta certo? A saudação a mensagem e uma despedida seu nome e a data né?
- 287 Fabio: Professora possa colocar o meu ai?
- 288 Prof: Então voltando aqui, mensagem, despedida né? Formal mais formal o nome e a data, nada impede deu colocar a data no inicio ta bom?
- 289 Fabio: () ou então a data né professora pode ser no inicio
- 290 Prof: É: pode ser no inicio
- 291 Seu Afânio: Porque que a carta começa com a data, geralmente é né ?
- 292 Fabiana: A carta começa com a data
- 293 Afânio: Juiz de dentro tanto do tanto
- 294 Prof: É pra você localizar melhor né? Primeiro () nosso cotidiano né? Aqui o: eu coloquei os papezinhos que cada um tem um bilhete () já fez o bilhete dela mais ai você faz um novo bilhete aqui ta bom ? Cada um vai pegar o papelzinho aqui pra saber qual que é o tema do seu bilhete
- 295 Fabio: Como assim ?
- 296 Prof: Pega aqui o papelzinho aqui
- 297 Fabiana: Sobre o que que é o bilhete?
- 298 Fabio: Boniteza
- 299 Afânio: Quero falar sobre filmagens
- ((todos falam))
- 300 Fabiana: O Afânio nessa aqui você coloco o que ?
- 301 Afânio: Não sei qual é , acho que ()
- 302 Fabiana: Eu colocaria assim: sim porque ()
- ((todos falam juntos))

303 Fernando: Professora olha o meu

304 Fabio: Olha pedi pra te namorar

305 Aline: Professora posso cantar uma musica

306 Fabio: Qual que é o seu Fernando?

307 Prof: Alguém quer trocar

308 Fabio: Eu quero

309 Fernando: Eu quero trocar professora

310 Prof: Aqui

311 Fabio: A quero trocar de novo

312 Fernando: A esse daqui é fácil

313 Aline: A professora pego pesado com essa , posso falar o meu professora?

314 Fernando: É pra entregar que dia professora ?

((falam junto))

315 Fernando: O professora não vai da não

316 Aline: A gente vai fazer isso pra hoje ?

317 Prof: Não pode ser pra casa

((Fernando e Aline falam muito baixo))

318 Aline: deixa de ser bobo menino

319 Fabio: Professora () é com C ou com S ?

320 Prof: é com dois S

321 Aline: Pode continuar sua aula professora, hoje ta legal

Pausa

322 Aline: Mais como assim professora fazer um bilhetinho? Tipo esse aqui ?

323 Prof: isso

Todos fazem o exercício proposto

324 Fabiana: O professora vem cá rapidinho

325 Fernando: Quanto que você tiro ()

326 Fabiana: To pensando em colocar assim ()
((Todos falam juntos fazendo exercício))