



Julia Rodrigues Chagas Cabral

**“Hoje eu sou uma heroína porque eu sei ler”
Construções identitárias na Educação de
Jovens e Adultos sob a ótica da narrativa como
prática social e do Sistema de Avaliação**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras/Estudos da linguagem.

Orientadora: Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Rio de Janeiro
Novembro de 2018



Julia Rodrigues Chagas Cabral

**“Hoje eu sou uma heroína porque eu sei ler”
Construções identitárias na Educação de
Jovens e Adultos sob a ótica da narrativa como
prática social e do Sistema de Avaliatividade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras/Estudos da linguagem. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Orientadora
Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Liana de Andrade Biar

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Tânia Mara Gastão Saliés

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Profa. Monah Winograd

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia e Ciências
Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 30 de Novembro de 2018

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

Julia Rodrigues Chagas Cabral

Licenciou-se em Letras – Português/Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2014 e cursou especialização *lato sensu* em Língua portuguesa pela Universidade Federal Fluminense em 2015. Foi bolsista CNPq durante a realização do mestrado. Atualmente, é professora da educação básica e sua área de interesse compreende a Análise do Discurso, a Linguística Aplicada e o ensino de Língua portuguesa.

Ficha Catalográfica

Cabral, Julia Rodrigues Chagas

“Hoje eu sou uma heroína porque eu sei ler” Construções identitárias na Educação de Jovens e Adultos sob a ótica da narrativa como prática social e do Sistema de Avaliatividade / Julia Rodrigues Chagas Cabral; orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega. – Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Letras, 2018.

v., 150 f: il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Identidades;. 3. Educação de Jovens e Adultos;. 4. Narrativas;. 5. Linguística Sistêmico-funcional;. 6. Sistema de Avaliatividade.. I. Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

Agradecimentos

“Eu posso até dizer que já atravessei o mar.” Essa é uma das frases mais emblemáticas de Fátima, participante deste estudo, sobre seu processo de alfabetização. Hoje, ao finalizar esta dissertação, compartilho o mesmo sentimento. Além das dificuldades próprias do percurso acadêmico, ao longo do mestrado, vivenciei as perdas dolorosas de minha tia Marilene, em 2016, e de meu pai, no fim do ano passado. Independente das circunstâncias que rodearam esta pesquisa, sua conclusão só seria possível graças a Deus e às pessoas que me acompanham. Porém, em função dos tristes acontecimentos mencionados, cada um teve um papel ainda mais relevante nessa conquista. Deixo aqui registrada minha profunda gratidão a cada um deles.

Em primeiro lugar, agradeço a Jesus Cristo, o Rei do universo, por me conceder a graça de realizar o mestrado. Obrigada por caminhar comigo, por renovar minhas forças e minha alegria e por me sustentar ao longo desses quase três anos de pesquisa. A Ti dedico todo louvor, honra e glória.

Agradeço também à minha mãe, Elzira, minha maior incentivadora e a pessoa que mais se dedicou nesse mundo para que eu pudesse ter uma boa educação. Mãe, você é meu maior exemplo de amor e de força. A cada dia admiro mais sua coragem, sua inteligência e sua sabedoria. Foi maravilhoso passar esse ano com você. Te amo!!!

Não poderia deixar de mencionar meu pai, Jucelino, (*in memoriam*). A ele sou imensamente grata pelo amor incondicional, pelo cuidado infinito e por sempre torcer por mim. Agradeço a Deus pelo tempo precioso que tivemos juntos.

Agradeço do fundo do meu coração à minha querida orientadora, Adriana Nóbrega, que esteve ao meu lado nos momentos difíceis e me deu todo o suporte acadêmico e emocional para que eu pudesse chegar até aqui. Dri, obrigada pela paciência e compreensão infinitas, por não me deixar desistir, pela orientação, por estar sempre disponível e por todo o carinho dedicado a mim. Hoje, graças a você, sou uma professora muito melhor.

Agradeço ao meu esposo Felipe, que abraçou a escolha de um casamento a distância por longos dez meses para que eu pudesse concluir esta pesquisa com mais tranquilidade. Amor, obrigada por ser meu companheiro de vida e pela sua generosidade sem limites. Ao seu lado, eu sou livre.

Agradeço à minha família maior. Às minhas tias Marilene (*in memoriam*), Duda, Rose, Lelena e aos meus avós amados, Julia e Armando, pelo exemplo de resistência e força. Vocês são a minha inspiração.

À minha tia Idália, agradeço por estar comigo e com minha mãe no momento mais difícil de nossas vidas. Tia, obrigada por toda ajuda e pelo carinho de sempre.

Agradeço também à minha segunda família, Denise, Ronaldo, Aline, D. Wilminha e D. Dalva, pelo imenso carinho, pela torcida e pela certeza de que posso contar com vocês.

Também sou grata às minhas irmãs em Cristo Ana Clarisse e Ana Lídia, pelas orações e por estarem presentes nos momentos de maior angústia. Vocês foram as mãos de Deus na Terra me amparando.

Da mesma forma, agradeço à minha grande amiga Rebecca, companheira de todas as horas, por acolher a minha dor, pelas palavras de ânimo e lucidez e também por não me deixar desistir. Obrigada por tudo, amiga!

Aos amigos Fernanda e Diego agradeço a companhia valiosa na jornada acadêmica e profissional. Obrigada por todos os bons conselhos, pelo incentivo e pelas trocas de conhecimento. Com vocês eu vou mais longe.

Agradeço também à queridíssima amiga Jacqueline Teixeira pela companhia ao longo do mestrado. Obrigada pela sua generosidade, pelas conversas reflexivas e por dividir comigo as angústias deste percurso.

A Maria Olívia, Edson, Jônatas, Paula e a todo os meus amigos da EJCB, agradeço porque vocês fazem parte de minha formação acadêmica e humana e porque eu não seria a mesma sem vocês.

Agradeço muitíssimo a toda equipe do Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos, onde me formei professora, por abrir novamente as portas para mim, autorizando a realização da pesquisa. Sobretudo, agradeço à Ana Paula Moura, coordenadora do programa, e à querida Claudia Flor, pela solicitude e disponibilidade em ajudar. Esse trabalho também é fruto de tudo o que aprendi com vocês!

Não poderia deixar de agradecer à Fátima, participante deste estudo e sem a qual ele não seria possível! Obrigada pelo carinho, por confiar em mim e por me ensinar sempre!

Também deixo minha gratidão a todos os professores que fizeram parte da minha vida e que, de alguma forma, colaboraram para que eu chegasse até aqui. Em especial, agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC- Rio com quem tive aula e que muito me ensinaram: Maria Paula Frota, Inés Kayon de Miller, Liliana Cabral Bastos e Érica dos Santos Rodrigues. Estendo esse agradecimento a todos os funcionários do Departamento de Letras e da Biblioteca Central. Obrigada por serem tão solícitos e eficientes nos serviços prestados.

Agradeço também às professoras Liana de Andrade Biar e Tânia Mara

Gastão Saliés por aceitarem compor a banca de defesa. Obrigada pelo tempo dedicado à leitura e pelas contribuições, que tanto enriqueceram este trabalho.

De igual modo, agradeço à professora Érica dos Santos Rodrigues por aceitar participar da banca de defesa como suplente. Admiro seu comprometimento com a pesquisa científica e o respeito genuíno com que trata as diferentes linhas de investigação da linguagem.

Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa Análise Sistêmico-funcional e Avaliatividade no Discurso (ASFAD) pela acolhida e por todo o conhecimento compartilhado. Aprendi muito com vocês!

Por fim, agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à PUC-Rio pelos auxílios concedidos, sem os quais não seria possível concretizar este trabalho.

Resumo

Cabral, Julia Rodrigues Chagas; Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly. **“Hoje eu sou uma heroína porque eu sei ler” Construções identitárias na Educação de Jovens e Adultos sob a ótica da narrativa como prática social e do Sistema de Avaliatividade.** Rio de Janeiro, 2018. 150p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Inserida na área da Linguística Aplicada, esta pesquisa investiga a construção sociodiscursiva das identidades em narrativas de uma aluna da Educação de Jovens e Adultos. Tendo em vista que a participante se alfabetizou tardiamente, o objetivo principal do estudo é compreender a relação entre suas construções identitárias e o estigma vivenciado por indivíduos que não sabem ler e escrever na sociedade brasileira. A fundamentação teórica combina a abordagem socioconstrucionista das identidades (MOITA LOPES, 2001, 2002, 2003; HALL 2005, BAUMAN 2005) e do discurso (MOITA LOPES, 2001, 2003) aos estudos da narrativa como prática social e à teoria de linguagem da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), com foco no Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005). O estudo foi realizado a partir de uma entrevista semiestruturada gravada em áudio e alinha-se ao paradigma qualitativo e interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006). Os resultados sugerem que, embora a participante aponte diversos obstáculos que a impediram de estudar, ela não compreende a sua não escolarização como resultado de um processo histórico de violação de direitos e sim como uma vivência pessoal, relacionada a fatores específicos de sua história de vida. Além disso, as construções identitárias emergentes durante a entrevista possuem forte relação com o estigma do analfabetismo e, muitas vezes, o corroboram. Essas identidades ora apontam para a superação dessa experiência, ora sugerem que a participante ainda não se vê como uma pessoa alfabetizada. Tais paradoxos estão imbricados à natureza complexa, múltipla e contraditória do fenômeno identitário na contemporaneidade.

Palavras-chave

Identidades; Educação de Jovens e Adultos; Narrativas; Linguística Sistêmico-funcional; Sistema de Avaliatividade.

Abstract

Cabral, Julia Rodrigues Chagas; Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly (Advisor). **“Today I am a heroine because I can read” Identity constructions in Adults and Young Adults Education from the point of view of narrative as a social practice and the appraisal system.** Rio de Janeiro, 2018. 150p. Dissertação de mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Inserted in the area of Applied Linguistics, this research investigates the sociodiscursive construction of identities in the narratives of a student from the Adults and Young Adults Education Program. Considering that the participant has a late process of literacy, the main objective of the study is to understand the relationship between her identity constructions and the stigma experienced by individuals who cannot read and write in the Brazilian society. The theoretical framework combines the socio-constructionist approach of identities (MOITA LOPES, 2001, 2002, 2003, HALL 2005, BAUMAN 2005) and of discourse (MOITA LOPES, 2001, 2003) to the study of narrative as a social practice as well as to the theory of language proposed by Systemic-functional Linguistics (HALLIDAY, HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), focusing on the Appraisal System (MARTIN and WHITE, 2005). The study was carried out during a semi-structured interview recorded in audio and is aligned with the qualitative and interpretative paradigm (DENZIN; LINCOLN, 2006). Results suggest that although the participant points out several obstacles that prevented her from studying, she does not understand her non-schooling as a result of a historical process of violation of rights, but as a personal experience related to specific factors in her life history. In addition, identity constructions emerging during the interview are strongly related to the stigma of illiteracy, and often corroborate it. These identities sometimes point to overcoming this experience, sometimes suggest that the participant still does not see herself as a literate person. Such paradoxes are interwoven with the complex, multiple, and contradictory nature of the identity phenomenon in contemporary times.

Keywords

Identities; Adults and Young Adults Education Program; Narratives; Systemic-functional Linguistics; Appraisal System.

Sumário

1	Introdução	14
2	Situando o tema de pesquisa: Linguística Aplicada e Educação de Jovens e Adultos	20
2.1	Linguística Aplicada: transgressão e indisciplina nos estudos da linguagem	20
2.2	A Educação de Jovens e Adultos no Brasil	24
2.2.1	Breve panorama histórico da modalidade no contexto brasileiro	27
3	Interfaces teóricas: o processo identitário e os estudos da narrativa como prática social	32
3.1	A visão socioconstrucionista das identidades sociais	32
3.2	Identidade e discurso: contribuições da Antropologia Linguística	34
3.3	Estudos da narrativa como prática social e a construção Identitária	38
3.4	Estigma	41
3.5	Um breve histórico sobre a estigmatização do analfabetismo no Brasil	42
4	A Linguística Sistêmico-funcional e a perspectiva sociosemiótica da linguagem	47
4.1	Princípios gerais	48
4.2	Texto e Contexto: a relação entre linguagem e sociedade no modelo hallidayano	50
4.3	A linguística sistêmica e os sistemas da língua	52
4.4	O Sistema de Avaliatividade	55
4.4.1	Atitude	55
4.4.2	Gradação	57
5	Aspectos metodológicos	59
5.1	Os princípios da pesquisa qualitativa	59
5.2	Elementos contextuais da pesquisa	61
5.2.1	A instituição pesquisada	61
5.2.2	As participantes da pesquisa	63
5.2.2.1	A aluna	63
5.2.2.2	A pesquisadora	64
5.2.3	Etapas da pesquisa	65
5.2.3.1	A permissão para a pesquisa	65
5.2.3.2	As entrevistas de pesquisa	66
5.2.3.3	A seleção dos dados, os procedimentos e as categorias de análise	67
6	Análise dos dados	69
6.1	“A escola era muito longe de casa”: narrativizando questões históricas e sociais	70
6.2	“A pessoa já sabia logo que eu era uma analfabeta”: a experiência cotidiana do estigma	80

6.3	“Toda vez que é pra mim escrever alguma coisa eu peço ajuda”: os alunos de EJA entre o analfabetismo e as práticas de letramento	88
6.4	“Me sinto uma pessoa independente”: a superação do analfabetismo por alunos adultos	95
6.5	Críticas à Educação de Jovens e Adultos: o olhar de Fátima	102
6.6	Reflexões sobre as construções identitárias de Fátima	110
7	Considerações finais	120
8	Referências bibliográficas	124
A	Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa	130
B	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido	131
C	Convenções de transcrição	135
D	Transcrição dos dados	136

Lista de figuras

Figura 4.1	O texto e seus contextos. (Adaptada de FUZZER; CABRAL, 2009) ¹	51
Figura 4.2	Variáveis de contexto e metafunções da linguagem (Adaptada de FUZZER; CABRAL, 2009)	52
Figura 4.3	Representação dos estratos linguísticos e extralinguísticos (adaptada de Gouveia, 2009).	53

Lista de tabelas

Tabela 5.1 Organização dos dados

67

Lista de Abreviaturas

CNE – Conselho Nacional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LA – Linguística Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LSF – Linguística Sistêmico-funcional

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1

Introdução

*Possam as palavras sustentar
o peso dos caminhos que
abrem, porque cada palavra
é o início de um tempo.*

José Luís Peixoto

Nesta pesquisa, me proponho a examinar as construções de identidades de uma aluna da Educação de Jovens e Adultos (EJA) à luz dos estudos da narrativa como prática social (BASTOS, 2005; BASTOS, BIAR 2015) e da teoria de linguagem sistêmico-funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Parto de uma perspectiva socioconstrucionista das identidades (MOITA LOPES, 2001, 2002, 2003; HALL 2005, BAUMAN 2005) e do discurso (MOITA LOPES, 2001, 2003), segundo a qual os significados que atribuímos às coisas no mundo são construções sociais forjadas discursivamente. Também me alinho à perspectiva sociosemiótica da linguagem, derivada da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), que compreende as línguas humanas como sistemas para criação de significados indissociáveis da cultura de que fazem parte.

Sob essas lentes, os discursos que produzimos são situados histórica e culturalmente e refletem os sistemas de valores do contexto em que são produzidos (MOITA LOPES, 2003). Por outro lado, têm também o potencial de estruturar novos significados e novas práticas sociais, transformando a cultura (FAIRCLOUGH, 2001; FOUCAULT, 1972). Por isso, a análise discursiva pode nos ajudar a entender fenômenos e contextos sociais dos mais diversos. De forma semelhante, para pesquisadores como Woodward (1997) e Moita Lopes (2001), o grande interesse das ciências humanas pela problemática das identidades passa pela compreensão de que o estudo desse fenômeno pode esclarecer questões de ordem social, política, econômica e cultural.

Assim, o foco deste estudo é investigar as construções identitárias da participante em narrativas que tematizem a experiência do analfabetismo a fim de gerar reflexões sobre sua trajetória educacional, entendida aqui como

processo social e histórico, e também sobre o contexto educacional de que faz parte.

A pesquisa com base em narrativas afirmou-se como um campo privilegiado para a reflexão de questões que perpassam a vida cotidiana. Como sinalizam Bastos e Biar (2015), esses estudos veem o discurso narrativo como uma prática social constitutiva da realidade e dialogam com diversas disciplinas e temas das ciências humanas. No que diz respeito aos estudos identitários, as autoras também ressaltam que a análise de narrativas se volta para a fala de diferentes atores sociais em contextos variados e permite investigar de que modo estes constroem e reformulam suas identidades em interações situadas. Sob essa ótica, também de viés socioconstrucionista, as identidades são interpretadas como emergentes e localizadas interacionalmente e não como produtos acabados ou pré-estabelecidos.

A Linguística Sistêmico-funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; HASSAN, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), além da perspectiva sociosemiótica da linguagem, que sustenta este estudo, fornece um rico conjunto de sistematizações e categorias úteis à análise micro do discurso da participante. Focalizo de modo especial o Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), parte da teoria voltada para os aspectos interacionais da linguagem humana e que compreende o modo como construímos nossas avaliações no discurso e como as avaliações constroem posicionamentos, crenças, identidades e outros significados.

Em função de sua natureza social e do seu caráter interdisciplinar, o estudo aqui delineado também se insere no campo da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006). As pesquisas da área buscam gerar reflexões sobre questões sociais a partir da investigação de práticas linguísticas situadas e lançam mão de diversas disciplinas a fim de analisarem um problema de vários ângulos distintos. Em uma busca rápida no Banco Capes de dissertações e teses foram encontrados 11 trabalhos sobre identidade na Educação de Jovens e Adultos na área de Letras e apenas um deles localizava-se na subárea da Linguística Aplicada.

O tema da pesquisa foi se desenhando ao longo de minha trajetória no mestrado, porém meu interesse pelo contexto de EJA nasceu de minha experiência como alfabetizadora em um programa de extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o Programa Integrado da UFRJ para a Educação de Jovens e Adultos. Fui bolsista do projeto em 2013 e 2014, quando ainda cursava minha graduação em Letras na mesma universidade. Comecei atuando em sala de aula, na alfabetização e, depois, fui para o núcleo de pesquisa que, à época, investigava a construção da escrita por alunos adultos.

Tudo o que aprendi nesse período, além de nutrir meu interesse pela área, se materializa agora neste estudo. Além disso, esta foi minha primeira experiência como professora em sala de aula, me marcando de modo especial. Também por essas razões, a participante, aluna do programa, foi convidada para integrar esta pesquisa.

A Educação de Jovens e Adultos¹ ainda é um segmento bastante recente no Brasil. Embora o direito universal à educação tenha sido estabelecido desde a nossa primeira constituição, em 1824, somente em 1996, após a aprovação da LDB 9.394/96, a modalidade tornou-se parte permanente do sistema de ensino brasileiro, ao lado da educação básica regular (HADDAD; DI PIERRO, 2000). À margem da educação no país por tanto tempo, a EJA ainda hoje luta para garantir seu espaço nas políticas públicas, nas universidades, através de disciplinas que formem professores para atuarem no campo², e até mesmo na rede pública de ensino, já que, atualmente, um dos maiores problemas da área tem sido a diminuição do número de vagas disponibilizadas pelo Estado.

Uma questão social intimamente relacionada a esse contexto pedagógico no Brasil é a do analfabetismo. Segundo dados do IBGE, hoje, 7% da população brasileira com 15 anos ou mais não sabem ler e escrever. O percentual equivale a 11,5 milhões de pessoas³. Considerando que o conhecimento da língua escrita é necessário para o exercício de atividades sociais básicas, como encontrar um endereço, o iletramento continua sendo um problema social grave, sobretudo para aqueles que diariamente enfrentam as dificuldades de estarem em uma sociedade grafocêntrica na condição de analfabetos.

Além disso, por muito tempo, o analfabetismo foi tratado no âmbito político e midiático e na sociedade brasileira, de modo geral, como “chaga social”, “inimigo da nação”, “erva daninha” e como grande causador de outros problemas, como miséria, criminalidade, atraso social e baixo desenvolvimento econômico e humano⁴ (FREIRE, 1981; GALVÃO; DI PIERRO, 2007). Todas

¹De um modo geral, a educação de jovens e adultos pode compreender uma ampla gama de atividades de formação técnica, profissional e intelectual em ambientes formais e informais (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Porém, neste trabalho, refiro-me apenas à modalidade educacional voltada à escolarização de adultos que não frequentaram à escola na idade estabelecida pela legislação brasileira.

²Na UFRJ, onde me formei, por exemplo, somente a graduação em pedagogia tem como pré-requisito para conclusão do curso uma disciplina obrigatória sobre EJA. Os cursos de licenciatura em letras, matemática, história, geografia, biologia, química e física sequer oferecem disciplinas de caráter eletivo sobre a modalidade. Isso significa que, todos os anos, centenas de formandos chegam ao mercado de trabalho sem nenhum conhecimento formal em EJA.

³Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acessado em 01 de agosto de 2018 às 15h:00min.

⁴Entendo que exista uma relação entre analfabetismo e baixo desenvolvimento socioeconômico em culturas grafocêntricas como a nossa. Porém, depositar a solução de todos os

essas concepções sobre o tema vigoraram por mais de um século no Brasil, gerando um grande estigma em torno da condição do analfabeto e aumentando ainda mais a marginalização e o sofrimento dos que a vivenciam. Somado a isso, é comum que o analfabetismo não seja tomado como resultado de um processo histórico e social de exclusão e sim como uma experiência individual de fracasso (GALVÃO; DI PIERRO, 2007).

Tendo em vista que a participante da pesquisa, assim como muitos alunos e alunas de EJA, vivenciaram tal condição, ao analisar suas práticas discursivas em torno de suas experiências de escolarização tardia, meu desejo é gerar entendimentos acerca das relações entre o estigma do analfabeto e suas identidades. Assim, proponho as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Que identidades emergem nos momentos de interação?
- b) O estigma do analfabeto emerge nas construções identitárias da aluna?
Se sim, qual a relação entre um fenômeno e outro?
- c) De que formas as narrativas, os recursos avaliativos e os princípios identitários contribuem para a construção dessas identidades?

A fim de responder a essas questões, realizei uma entrevista semiestruturada com a participante a partir dos seguintes tópicos conversacionais: 1) experiências escolares na infância, 2) necessidade da língua escrita ao longo da vida, 3) experiências escolares na vida adulta, 4) o lugar da língua escrita no cotidiano atualmente.

Um passo fundamental para a concretização desse estudo foi a submissão ao Comitê de Ética da PUC de um subprojeto acompanhado dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE's), que seriam assinados pelos participantes. Após a aprovação da pesquisa, pedi a autorização dos responsáveis pelo Programa Integrado da UFRJ para a Educação de Jovens e Adultos e fiz o convite aos alunos que gostaria que fizessem parte desta investigação⁵. Os dados gerados foram transcritos segundo adaptações e simplificações das convenções utilizadas na Análise da Conversa (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974) e na Sociolinguística Interacional (SCHIFFRIN, 1987; TANNEN, 1989) e analisados seguindo uma abordagem metodológica qualitativa-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006). Logo, os resultados deste estudo não podem ser tomados como generalizações aplicáveis diretamente a alunos

problemas de um país neste aspecto é resultado de uma visão rasa e simplista da realidade social e do ser humano, já que outros direitos, como moradia, saúde e segurança, também são fundamentais na construção de uma sociedade justa e democrática.

⁵Inicialmente, pensei em entrevistar cinco alunos. As razões e os critérios para a escolha de apenas uma participante serão melhor explicados no capítulo 5, referente aos aspectos metodológicos deste trabalho.

de EJA, o que não quer dizer que as análises e discussões geradas não possam ser úteis à reflexão sobre outros indivíduos e sobre contextos similares ao investigado.

Após esta introdução, no segundo capítulo, faço uma breve contextualização do tema da pesquisa. Primeiro, situo a proposta no campo da Linguística Aplicada Contemporânea (MOITA LOPES, 2006), explicando os princípios centrais da área e de que modo esta pesquisa se alinha aos seus ideais. Num segundo momento, faço uma breve exposição sobre a EJA no Brasil. Apresento definições e diretrizes da modalidade estabelecidas por lei, discuto alguns de seus enfrentamentos na atualidade e finalizo com um breve panorama histórico sobre a educação de adultos no Brasil do período colonial até o presente.

O capítulo três compreende um conjunto de abordagens teóricas sobre o processo identitário. Primeiro, contemplo a visão socioconstrucionista (MOITA LOPES, 2001, 2002, 2003; HALL 2005, BAUMAN 2005) das identidades, que defende o seu caráter discursivo, emergente, múltiplo e contraditório e que é a base para a toda a reflexão feita nesta pesquisa. Posteriormente, discuto alguns conceitos da Antropologia Linguística (BUCHOLTZ; HALL, 2003, 2005), que permitem pensar mecanismos linguísticos que ativam a construção identitária no discurso, e as contribuições dos estudos da narrativa como prática social (BASTOS, 2005; BASTOS; BIAR, 2015) para as pesquisas sobre identidade. Em função da estreita relação entre as identidades construídas pela participante e a questão do analfabetismo, também discorro sobre a noção de estigma como proposta por Goffman (1980). Finalizo o capítulo com uma seção sobre o processo histórico de estigmatização do analfabetismo no Brasil.

No quarto capítulo, explico algumas noções basilares da Linguística Sistêmico-funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) importantes para esta investigação, como a perspectiva sociossemiótica da linguagem, as concepções de texto, contexto e sistema e a relação entre língua, cultura e sociedade proposta por Halliday. Posteriormente, focalizo as categorias do Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), usadas na análise dos dados.

O capítulo cinco destina-se aos aspectos metodológicos deste estudo. Nele, exponho alguns princípios norteadores da metodologia de pesquisa qualitativa interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006) adotada e descrevo as etapas da investigação, desde a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da PUC- Rio até a apresentação dos procedimentos e das categorias de análise.

No capítulo 6, apresento a análise dos dados, cujo fio condutor é a experiência de analfabetismo de Fátima e a repercussão disso em sua vida. O

capítulo divide-se em duas partes. Na primeira, analiso as narrativas contadas pela participante com foco nas identidades emergentes em seu discurso. Logo depois, realizo uma discussão sobre seus os processos identitários, respondendo às perguntas de pesquisa propostas.

No capítulo 7, encerrando o trabalho, retomo as principais reflexões feitas neste percurso investigativo e apresento algumas contribuições da pesquisa.

2

Situando o tema de pesquisa: Linguística Aplicada e Educação de Jovens e Adultos

*Para dizer certas coisas
são precisas palavras
outras
novas palavras nunca
ditas
antes ou nunca antes
postas
lado a lado.*

Marina Colasanti

Este capítulo tem como objetivo situar o tema da pesquisa no campo dos estudos da linguagem e apresentar o contexto macro da Educação de Jovens e Adultos no Brasil para a melhor compreensão do contexto focalizado, a saber o Programa Integrado da UFRJ para a Educação de Jovens e Adultos.

Inicialmente, com base em Moita Lopes (2006), discuto os principais aspectos da Linguística Aplicada na contemporaneidade e esclareço de que modo a pesquisa desenvolvida está inserida na área. Num segundo momento, apresento a Educação de Jovens e Adultos no Brasil com base nos principais documentos legais que norteiam a modalidade atualmente: o Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases – LDB/1996. Por fim, traço um breve panorama histórico desse contexto pedagógico a fim de estabelecer relações entre o modo como foi se consolidando no país e seus principais problemas atuais.

2.1

Linguística Aplicada: transgressão e indisciplina nos estudos da linguagem

A Linguística Aplicada (doravante LA) é um campo investigativo que tem como característica essencial a problematização de questões sociais a partir de práticas linguísticas situadas (MOITA LOPES, 2006). O linguista aplicado não se interessa, portanto, por questões puramente linguísticas, como na Linguística Tradicional, mais voltada para a descrição de línguas e para discussões de natureza teórica. Antes, seu fazer científico floresce

nos mais diversos contextos de uso da linguagem a fim de gerar reflexões e entendimentos sobre falantes e escritores, suas vivências no mundo e suas relações interpessoais. É, portanto, nesse enquadre epistemológico que busco, pela análise do discurso da participante, gerar entendimentos sobre suas identidades como aluna da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

A proposta de articular a pesquisa sobre linguagem a questões de natureza social conduziu os pesquisadores da área a cada vez mais dialogarem com teorias das ciências sociais e das humanidades e a pensarem uma LA mestiça e transdisciplinar (MOITA LOPES, 2006). Esse movimento também inclui um grande questionamento sobre os pilares epistemológicos que constituem as teorias e as práticas dos estudos da linguagem de um modo geral, os quais não costumam considerar fatores políticos, sociais e históricos que atravessam a construção do conhecimento científico.

Moita Lopes (2006) elenca quatro aspectos que perpassam as diversas questões da LA na contemporaneidade e que se relacionam ao seu comprometimento político e social. São eles: i) a interdisciplinaridade, ii) a transposição da dicotomia teoria/prática, iii) a problematização do sujeito social homogêneo como proposto pela ciência moderna e iv) o compromisso ético.

A interdisciplinaridade que defende Moita Lopes (2006) reflete a compreensão na LA de que a linguagem humana não é um objeto autônomo, isolado do mundo social. Uma linguística que queira compreender a linguagem e seu funcionamento não pode se voltar apenas para as línguas humanas em si mesmas e, por essa razão, a incorporação de saberes, técnicas e ferramentas de outras áreas do conhecimento é fundamental.

Além disso, a fluidez e o hibridismo que caracterizam o nosso tempo (BAUMAN, 2001) também se espraiam pelos meios acadêmicos. Desse modo, a complexidade do mundo globalizado e de suas questões não podem ser pensadas dentro dos limites de um único campo do saber. Neste sentido, Pennycook (2006) compreende a LA não como um campo fixo do conhecimento, mas como uma “práxis em movimento”, “uma forma de antidisciplina ou um conhecimento transgressivo” (PENNYCOOK, 2006, p. 67), uma vez que transgride os próprios limites na busca por teorizações que gerem entendimentos sobre a vida social.

Por essas razões, nesta pesquisa articulo à teoria da linguagem sistêmico-funcional teorias de identidade do campo da sociologia e da antropologia e a teoria sobre narrativas que, embora se situe nos estudos da linguagem, se volta para um tipo de discurso específico que são as histórias orais que contamos em nosso cotidiano. Busco articular essas teorias pois meu interesse não está apenas no que fala ou em como fala a participante, mas no que seu discurso

significa e faz no âmbito social.

Quanto à dicotomia entre teoria e prática, a LA a extrapola, pois as pesquisas desse campo partem de situações sociais concretas e se servem das teorias mais adequadas ao contexto e ao problema focalizados. Por isso, no campo aplicado dos estudos da linguagem, a necessidade de pensar teorias que sejam relevantes para as pessoas nas suas vidas cotidianas é constantemente reafirmada.

A questão também é uma busca ininterrupta para os linguistas aplicados que permanentemente avaliam e interrogam suas próprias práticas enquanto cientistas que se dizem da vida diária. Ao nos voltarmos para contextos múltiplos de usos da linguagem, não trabalhamos com a antiga lógica aplicacionista, que prevê a aplicação de uma teoria científica a um determinado problema, mas construímos reflexões inscritas nas circunstâncias nas quais estamos envolvidos. Daí a importância de descrever detalhadamente os elementos contextuais de nossas pesquisas, pois somente compreendendo o contexto em que ela se realiza é possível compreender a teorização que se faz nela e por ela.

Além de se preocupar com a natureza social dos fenômenos que investiga, a LA rejeita o princípio da neutralidade científica e compreende que toda pesquisa tem o potencial de intervir na realidade social dos falantes e escritores de uma língua (para o bem ou para o mal). Nesse sentido, também pode-se dizer que a LA contemporânea assume uma perspectiva crítica e politicamente engajada (RAJAGOPALAN, 2006), preocupada em “colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem” (MOITA LOPES, 2006, p. 86). Pennycook (2006) chama a atenção para a natureza da abordagem crítica em LA e a caracteriza como “um modo de pensar e de fazer sempre problematizador” que interroga suas próprias práticas e conceitos em função do seu compromisso em produzir pesquisas que contribuam para uma sociedade mais igualitária.

Orientada pelo objetivo de ser relevante para aqueles que vivem as práticas sociais que investigamos, a LA também rejeita a noção de “sujeito homogêneo e essencializado” (MOITA LOPES, 2006) das ciências modernas, caracterizado como “branco, homem, heterossexual, de classe média” (Idem), e se volta para os sujeitos sociais, localizados historicamente, focalizando também seus atravessamentos identitários como classe social, gênero, orientação sexual, entre outros. Nesse movimento, a LA lança luz exatamente ao que antes era apagado pela episteme positivista moderna: as identidades, as culturas, as trajetórias de vida, os lugares sócio-históricos desses sujeitos, entendendo que tais dimensões são fundamentais para o entendimento do que pesquisamos.

Finalmente, Moita Lopes (2006) sublinha o compromisso ético que deve

fundamentar nossas práticas de pesquisa. O autor se contrapõe à visão segundo a qual “nenhum sistema de valor particular pode ser compreendido como superior a outro” (MOITA LOPES, 2006, p.103) e argumenta que embora igualmente forjados pela cultura, há sistemas que causam mais dor e sofrimento do que outros. Tendo isso em vista, não devemos considerar todos os sistemas como igualmente válidos e sim ter o compromisso ético de rejeitar aqueles que geram exclusão social, discriminação e preconceitos, levando pessoas ao sofrimento. Quanto a esse aspecto, particularmente, esta pesquisa assume o compromisso de refletir sobre os significados sociais em torno do analfabetismo e de apontar visões estereotipadas e preconceituosas em torno de pessoas analfabetas ou com baixo grau de letramento para que possam ser repensadas.

No bojo dos quatro aspectos da LA abordados nesta seção, está um debate mais amplo que se relaciona a novos modos de pensar e fazer pesquisa. A LA no Brasil tem rejeitado os modelos tradicionais de reflexão e investigação científica que se pretendem neutros e objetivos e que para isso excluem as dimensões sociais e históricas das questões que investigam, entendendo o conhecimento como algo dado e acabado pronto para ser descoberto.

A episteme ocidental, baseada no racionalismo e numa visão objetiva da realidade invalidou outros modos de construção do conhecimento e acabou por produzir uma ciência que, na verdade, é sobre si mesma e não sobre o mundo e sobre as questões humanas. A rejeição de tais práticas e a busca por concretizar uma LA “mestiça”, “transgressiva” (PENNYCOOK, 2006) e independente da Linguística Tradicional refletem os tópicos de investigação dos estudos aplicados no Brasil nos últimos anos.

Nas universidades brasileiras, a LA manteve por muito tempo uma forte relação com o ensino e aprendizagem de línguas, sobretudo o inglês. Porém cada vez mais, outros eixos temáticos têm norteado o estudo das práticas linguísticas na área, como linguagem e tecnologia, linguagem e mídia, gêneros sociais, identidades, entre outros.

Embora este trabalho se situe em um contexto de ensino e aprendizagem, acredito que ele acompanhe as transformações da LA no Brasil por focalizar um contexto bastante estigmatizado socialmente (SIGNORINI, 2006, p.177). Assim, a abordagem de temas relativos à EJA se funde à LA (sobretudo em sua perspectiva crítica) em função do seu compromisso também explícito com as minorias sociais, e contribui para pôr em movimento e translocar a Educação de Jovens e Adultos e suas questões no meio acadêmico e, de modo especial, nos estudos da linguagem.

2.2

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da educação básica destinada a todos os cidadãos e cidadãs que não tiveram acesso ou que não puderam concluir os estudos na idade própria, conforme a legislação nacional. Segundo o parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE)¹,

(...) a EJA é uma modalidade da Educação Básica, nas suas etapas fundamental e média. O termo modalidade é diminutivo latino de modus (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. (BRASIL, 2000, p.26).

A Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determina a idade de 7 anos para o ingresso no sistema educacional, cujo ciclo básico tem duração total de 11 anos: 8 para o ensino fundamental obrigatório e três para o ensino médio. Logo, fazem parte da EJA homens e mulheres adultos (e também os idosos) que não puderam frequentar regularmente a escola durante a infância e a adolescência e todas as pessoas com 15 anos ou mais que, mesmo estudando, não completaram o ensino fundamental ou que não completaram o ensino médio até os 18 anos.

A modalidade está garantida pela Constituição Federal de 1988, que assegura a educação básica para todos os cidadãos, inclusive para os adultos que a ela não tiveram acesso. Assim como ocorre na educação regular, o ensino primário obrigatório é de responsabilidade dos governos municipais e o ensino secundário, dos governos estaduais. Segundo o inciso VII do artigo 4º da LDB, a essas esferas, cabe garantir a

oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; (BRASIL, 1996).

No que diz respeito ao currículo, a modalidade engloba todo conteúdo designado para os ensinos fundamental e médio, todavia, em período reduzido: mínimo de dois anos para os anos finais do ensino fundamental² e de um ano e meio para o ensino médio. Entendo que a EJA deva dar acesso ao conteúdo

¹Esse parecer versa especificamente sobre a EJA estabelecendo suas diretrizes curriculares nacionais e é um dos principais documentos que regem a modalidade no Brasil.

²O tempo mínimo de duração para os cursos de EJA foi designado no parecer 29/2006 do Conselho Nacional de Educação. Segundo o documento, o tempo de duração total dedicado aos iniciais do ensino fundamental fica a critério dos sistemas de ensino.

curricular da educação básica de modo que alunos e alunas tenham condições de participar de processos seletivos para ingresso em universidades e/ou de atender a exigências de formação do mercado de trabalho. No entanto, também compreendo que deva haver a possibilidade de flexibilização desse currículo, de acordo com os interesses do alunado, de modo que ele tenha autonomia para escolher o que aprender, se assim desejar³.

Além das aulas, também são oferecidos regularmente exames para a certificação de conclusão dessas etapas, como o ENCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências para Jovens e Adultos). A idade mínima para a realização dos exames é de 15 anos completos, para a obtenção do certificado de conclusão do ensino fundamental, e 18 anos completos, para a obtenção do certificado de ensino médio.

Os participantes da EJA, em geral, pertencem a diferentes faixas etárias, chegam à escola com uma ampla gama de conhecimentos desenvolvidos em outros espaços de aprendizagem e são trabalhadores, ou cidadãos que necessitam se inserir no mercado de trabalho (BRASIL, 2000). Todas essas características compõem as especificidades desse campo educacional e pressupõem um conjunto de ações para garantir o acesso e a permanência desses alunos na escola. Tendo isso em vista, o parecer 11/2000, além de definir a modalidade, estabelece três funções que devem norteá-la: a função reparadora, a função equalizadora e a função qualificadora.

A função reparadora da EJA visa à reparação de danos sociais, políticos e econômicos causados pela privação de direitos educacionais. Assim, além de garantir o acesso à educação a indivíduos para os quais isso foi negado durante a infância e a adolescência, a EJA também tem a função indireta de promover o acesso a outros direitos, prejudicados pela falta de educação básica. Por isso, em última instância, a modalidade tem a função de recuperar e fazer valer o princípio constitucional de igualdade perante a lei, violado quando a lei nacional garante educação para todos, mas, ainda assim, uma parcela da população permanece excluída do sistema educacional.

A função equalizadora se relaciona ao potencial da EJA para diminuir as desigualdades de oportunidades que afetam as camadas mais pobres da nossa população, dificultando seu acesso e sua permanência na escola e, conseqüentemente, no mercado de trabalho. Assim,

“Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a

³A flexibilização sugerida é apenas um aspecto a ser considerado na questão do currículo da EJA. O assunto merece uma reflexão muito mais profunda, que extrapolaria os objetivos deste trabalho.

readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade.” (BRASIL, 2000, p.9).

Por fim, a função qualificadora diz respeito à vocação da EJA para a formação continuada. Apesar do seu viés reparador, modalidade também se pauta na compreensão de que a qualificação individual deve ser permanente. Desse modo, também toma para si o papel de fomentar a educação em todos os períodos da vida humana, promovendo a atualização de conhecimentos e fortalecendo habilidades adquiridas.

Quanto à formação dos professores para a modalidade, o parecer enfatiza que, além da formação exigida para todo professor da educação básica, os docentes da EJA devem ser qualificados para lidar com as particularidades dos alunos adultos que estão retomando sua escolarização. Contudo, na prática, vale somente o que está designado para educação regular: os docentes devem ter curso de licenciatura, com graduação plena, realizado em instituições de ensino superior (BRASIL, 1996). Embora a LDB mencione que tal formação deva “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades” (grifo meu) da educação básica, a formação necessária para EJA não é especificada.

Acerca desse tema, o parecer do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Parecer 009/2001) expressa que “um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2002, p. 26). Porém, a legislação que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para as licenciaturas de diversas disciplinas também não contempla de forma precisa as necessidades da EJA (VENTURA; BOMFIM, 2015).

Infelizmente, a falta de formação adequada para a modalidade é apenas um dos inúmeros problemas enfrentados pela EJA no Brasil. Ventura (2017) também chama a atenção para o fato de que a maioria dos professores da área possuem dupla regência⁴ ou contrato temporário. Além de significar a supressão dos direitos desses profissionais, que nessas condições não trabalham sob o regime de concursos, essa situação gera uma grande rotatividade de professores e representa o descaso com que a EJA é tratada pelo Estado. Não há uma preocupação real com o ensino e isso também se materializa na forma como os profissionais são empregados na área.

Outro problema citado pela pesquisadora é a centralização das vagas em escolas-polo. Embora seja dever do Estado garantir a ampla oferta da modalidade, ela não está disponível em todas as escolas das redes municipais

⁴Nesses casos, professores concursados que deveriam trabalhar em um único turno trabalham em dois para suprir a falta de docentes na rede pública. Além da sobrecarga de trabalho, a aposentadoria desses profissionais tem como base apenas o salário referente a um turno.

e estaduais, o que, na prática, se torna mais um obstáculo para aqueles que desejam retomar os seus estudos. Somado a isso, a área sofre com a escassez de materiais didáticos voltados para o alunado adulto e de pesquisas, o que gera ainda mais precarização.

Recentemente, um dos principais problemas da modalidade tem sido a queda na quantidade de vagas oferecidas. Segundo o último Anuário Brasileiro da Educação Básica (2018), em 2008 o total de vagas destinadas à EJA na rede pública de ensino era de 4.945.424. Em 2016, esse número diminuiu quase 30%, indo para 3.482.174.

Essas questões relativas à EJA evidenciam como a modalidade é tratada de forma secundária, como um segmento menor e sem importância no cenário educacional. Porém o tratamento hostil da área é um problema histórico que tem suas raízes no modo como a educação no Brasil se constituiu através do tempo: sem uma preocupação real com a formação da população e privilegiando as elites. A seguir, faço um breve panorama histórico sobre a educação de jovens e adultos no Brasil, do período colonial até a atualidade.

2.2.1

Breve panorama histórico da modalidade no contexto brasileiro

No Brasil, a EJA se estrutura, principalmente, em torno da necessidade de escolarização básica para uma população excluída do sistema escolar. Embora a modalidade também possua a função qualificadora e contemple a educação continuada e profissional, o seu principal foco ainda são os cidadãos que não acessaram ou que foram alijados do sistema de ensino. Logo, sua existência em nosso contexto está diretamente ligada às condições precárias de acesso à educação regular. Tendo isso em vista, nesta seção, procurei traçar um breve panorama histórico da educação brasileira como um todo, buscando pontuar como sua construção ocorre de modo a excluir ou a marginalizar as camadas sociais mais baixas da população, e como esse processo se desdobra no negligenciamento da EJA atualmente.

Durante o período colonial, a educação implementada no Brasil foi desenvolvida pela ordem religiosa Companhia de Jesus e visava à colonização e à aculturação dos povos indígenas que aqui viviam (SAVIANI, 2008). Nas poucas escolas abertas nesse período, o ensino implementado era voltado para as crianças nativas e para os filhos de colonos e tinha como objetivo o aprendizado da leitura e da escrita, dos costumes portugueses e do catolicismo. Aos poucos, porém, as tentativas de “educar” as populações indígenas foram deixadas de lado e as escolas que existiam ficaram restritas às crianças brancas (BRAGA; MAZZEU, 2017). Em 1759, com a expulsão dos Jesuítas, há uma desestrutu-

ração do sistema de ensino instituído até então. Não havia investimentos por parte da Coroa portuguesa e muitas escolas foram fechadas. Em suma, pode-se dizer que nesse período, a educação implementada, inicialmente, estava a serviço de um projeto de exploração e, num segundo momento, se tornou um bem exclusivo das elites que aqui se encontravam.

Na fase imperial, houve um grande incentivo à educação superior no Brasil. As transformações sociais e econômicas decorrentes da fuga da família Real portuguesa para o Rio de Janeiro (1808) e da proclamação da Independência (1822) resultaram na criação de universidades, teatros, bibliotecas e centros de pesquisa nas principais cidades do Império. Porém não havia interesse por parte dos governantes em investir na educação de base.

A primeira Constituição do Brasil, outorgada em 1824, estabelecia a universalização do ensino primário. Segundo o documento, a instrução primária deveria ser fornecida de forma gratuita a todos os cidadãos. Contudo, somente homens livres ou libertos eram considerados cidadãos e, por isso, as mulheres e toda a população escravizada permaneceu excluída desse direito, aumentando o número de pessoas analfabetas posteriormente (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Além disso, em função da escassez de recursos econômicos, também faltavam infraestrutura e pessoas com a formação necessária para atuar na educação básica, o que fez com que a capacidade de atender a população fosse bastante reduzida (BRAGA; MAZZEU 2017). Apesar desse cenário, duas iniciativas que contemplavam a educação/escolarização de adultos foram promovidas: a reforma educacional de Couto Ferraz, em 1854, e a criação de cursos de alfabetização em 1878. Através do Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, Couto Ferraz regulamentou o ensino primário e secundário da Corte imperial abordando temas como a obrigatoriedade do ensino e regularização de escolas particulares. O documento previa a instrução de adultos, porém apenas se houvesse professores disponíveis, o que na prática, impossibilitou a concretização da medida (SAVIANI, 2008).

Já os cursos de alfabetização foram determinados pelo Decreto nº 7.031-A de 6 de setembro de 1878 e chegaram a ser implementados. Porém, destinavam-se apenas a homens maiores de 14 anos libertos ou livres e eram regulados por normas muito rigorosas que não favoreciam a permanência dos alunos nas aulas. Como nos explicam Braga e Mazzeu (2017),

Nos artigos [do decreto] estavam previstas regras disciplinares rígidas com um sistema de punições e recompensas, aulas diárias com duração de apenas duas ou três horas (a duração estava diretamente relacionada com a estação do ano: duas horas no verão e três horas no inverno). Ao final do curso, o aluno era submetido a uma prova escrita (apenas 30

minutos de duração) com o conteúdo lecionado durante o decorrer de todo o ano, uma prova oral pública e banca examinadora que aprovaria ou reprovava o aluno através de votos (...). (BRAGA; MAZZEU, 2017, p. 34)

Logo, ao longo do século XIX, as medidas para instrução da população no Império também eram precárias e excludentes, e as iniciativas voltadas para a educação de adultos foram raríssimas e problemáticas. Tanta precarização se relaciona ao modelo econômico que vigorava no Brasil até então: agrário, exportador e escravocrata, o qual não exigia que a população tivesse domínio da língua escrita.

Contudo, nas primeiras décadas do século XX, esse modelo entrou em decadência no Brasil. A partir da Revolução de 1930, houve o enfraquecimento das elites rurais no setor político e, ao mesmo tempo, estruturava-se o processo de urbanização e industrialização do país. Em função do cenário social que se delineou, as exigências de formação, qualificação e diversificação da força de trabalho brasileira se transformaram o que, por volta dos anos 40, colocou a educação de adultos como uma questão de política nacional (ALMEIDA; CORSO, 2015). Desde então, várias iniciativas foram tomadas no empenho de garantir uma escolarização mínima às camadas sociais excluídas do ensino regular. Entre elas destacam-se a instituição do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942, que tinha parte dos seus recursos destinada à implementação do Ensino Supletivo, e a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA) em 1947, que coordenava o Ensino Supletivo no país.

Esse movimento em prol da educação de adultos também deu origem às campanhas de alfabetização em massa que tinham como objetivo acelerar a diminuição do analfabetismo no país. Em 1947, foi lançada a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), voltada para a região nordeste, e em 1958 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Entre elas destaca-se a CEAA, que foi a primeira ação governamental direcionada especificamente à educação de adultos e teve maior alcance e duração, sendo encerrada apenas em 1963.

Almeida e Corso (2015) salientam a relevância desse período para o debate e para a promoção da educação de adultos no Brasil. Porém, apontam alguns problemas nas concepções que predominavam até então em torno do tema do analfabetismo. Para as autoras, a análise de documentos sobre o Ensino Supletivo publicados pelo SEA sugere que o analfabeto era “visto de maneira preconceituosa, chegando-se a atribuir a causa da ignorância, da pobreza, da falta de higiene e da escassa produtividade à sua existência.” (ALMEIDA;

CORSO, 2015, p. 1287). Além disso, os investimentos em educação eram entendidos como “solução para os problemas da sociedade” (idem) e o alfabetizador, como “aquele que tinha uma missão a cumprir” (idem). Logo, todos esses esforços não tinham como motivação oferecer aos adultos não escolarizados do país uma educação formativa, que promovesse a inclusão e a participação social.

Entretanto, do fim década de 50 até os anos que precederam o Golpe Militar de 1964, as reflexões em torno da educação de adultos ganharam outros contornos. As ideias de Paulo Freire sobre uma educação para liberdade, pautada pelos interesses dos alunos e pela valorização da cultura popular, ganharam bastante força. A partir dessa nova compreensão, outras iniciativas emergiram no contexto da educação de adultos, como o Movimento de Cultura Popular do Recife, o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; os Centros Populares de Cultura e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura.

Com o Golpe Militar, lamentavelmente, todos esses projetos foram encerrados, exceto o Movimento de Educação de Base que, mesmo assim, precisou se adequar às exigências do regime político em vigor. Além de se deslocar da região nordeste para a região norte, o movimento também precisou modificar suas práticas pedagógicas e concepções teóricas (ALMEIDA; CORSO, 2015).

Depois de dar fim à maioria das ações voltadas para a educação de adultos, o governo militar criou a fundação MOBREAL⁵ – Movimento Brasil Alfabetizado. Vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, o MOBREAL foi instituído pela Lei Nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 como órgão executor das propostas governamentais de combate ao analfabetismo e tinha como principal objetivo a execução do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, aprovado na mesma lei.

Porém, somente a partir de 1970 a fundação passou a funcionar de forma efetiva através de 4 linhas de atuação que visavam 1) à alfabetização, 2) à educação continuada (voltada para o ensino primário), 3) ao desenvolvimento social pelo incentivo à participação em atividades comunitárias e 4) à ampliação do universo cultural do aluno, pela participação em atividades culturais. O curso de alfabetização tinha duração de apenas 5 meses com aulas diárias de duas horas e era ministrado por monitores, voluntários sem formação específica. Além disso, o projeto de ensino era o mesmo para todo o país e

⁵Todas as informações sobre o MOBREAL foram retiradas da própria lei que o instituiu no país, citada no texto, e do site <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/movimento-brasileiro-de-alfabetizacao-mobreal>, acessado em 13 de junho de 2018, às 11h:35min.

desconsiderava os diferentes contextos socioculturais dos alunos.

Em 1985, com redemocratização política, o MOBRAL foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar, subordinada ao MEC. A fundação tinha o objetivo de fomentar a educação de adultos pelo ensino supletivo nas redes municipais e estaduais, promover a formação de professoras e produzir materiais didáticos. A entidade foi extinta em 1990, durante o governo de Fernando Collor de Melo, através de um conjunto de medidas que visavam ao equilíbrio das contas públicas e ao controle da inflação pela diminuição da máquina estatal.

Nos últimos 30 anos, as maiores conquistas da EJA foram a reafirmação do direito universal à educação para pessoas de todas as idades na constituição de 1988 e a integração da modalidade ao sistema regular de ensino, estabelecida pela LDB 9.394/96. Ainda assim, a grande luta do campo continua sendo sua consolidação como política pública de Estado. Diversas iniciativas governamentais mencionadas neste capítulo, sobretudo as campanhas de alfabetização, tiveram em comum a atuação de voluntários como alfabetizadores, uma ação transitória, que não garantia a continuidade do trabalho desenvolvido, e uma visão de educação que se restringia à transmissão de um conhecimento técnico. Além disso, várias delas tinham o objetivo de corresponder às novas exigências do setor industrial em transformação. Tendo em vista o panorama histórico traçado, entendo que a permanente desvalorização da modalidade seja apenas o reflexo de um processo que viola o direito à educação das camadas populares. Por isso, fortalecê-la no âmbito das políticas educacionais é fundamental para que possamos cobrar o desenvolvimento de uma ação permanente, formulada e realizada por pessoas capacitadas e que não atenda apenas aos interesses econômicos do país.

3

Interfaces teóricas: o processo identitário e os estudos da narrativa como prática social

*As palavras são imperfeitas
quando tentam dizer aquilo
que é maior do que elas.*

José Luís Peixoto

Neste capítulo, discorro sobre da visão socioconstrucionista das identidades sociais (MOITA LOPES, 2002, 2003; DE FINNA, 2011; HALL, 2005; BAUMAN, 2005) e sobre as contribuições dos estudos da narrativa para a pesquisa acerca das identidades.

A partir das leituras realizadas, abordo quatro aspectos do fenômeno identitário a saber: (1) fluidez, (2) discursividade, (3) seu caráter dialógico e (4) o seu caráter contextual. Posteriormente, contemplo algumas contribuições da Antropologia Linguística e descrevo cinco princípios propostos por Bucholtz e Hall (2003;2005) acerca das identidades no discurso: (1) emergência, (2) posicionalidade, (3) indexicalidade, (4) relacionalidade e (5) parcialidade.

Num segundo momento, trago algumas contribuições dos estudos da narrativa como prática social (BASTOS, 2005; BASTOS; BIAR, 2015; BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008) para as pesquisas sobre identidade e discuto o conceito de estigma, como proposto por Goffman (1980), fundamental para a compreensão das identidades emergentes neste estudo. Finalizo o capítulo com um breve histórico sobre o processo de estigmatização do analfabetismo no Brasil.

3.1

A visão socioconstrucionista das identidades sociais

No socioconstrucionismo, as identidades são compreendidas como construtos sociais que ocorrem a partir das interações humanas. Isso quer dizer que, sob essa ótica, o fenômeno está sujeito a fatores históricos, culturais e locais. Neste trabalho, elegi cinco conceitos bastante utilizados na abordagem do tema que dão conta de diferentes aspectos do fenômeno. Assim, podemos

dizer que na perspectiva adotada, as identidades são caracterizadas como: (1) **fluidas**; (2) **discursivas**, (3) **dialógicas**, e (4) **contextuais**.

A concepção das identidades como **fluidas** se opõe à uma visão essencialista do eu. Na psicologia moderna, por exemplo, o conceito de identidade foi, por muito tempo, associado a teorias sobre o *self*, compreendido, então, como uma propriedade individual localizada na mente (DE FINNA, 2011). Segundo Vivien Burr (2002 apud De Finna 2011 p. 265), na concepção psicológica moderna, o indivíduo é definido por “um conjunto de traços fixos que constituem sua personalidade”, e é tomado como um “ser cartesiano cujas ações resultam de deliberação racional”. Logo, a identidade era vista como uma unidade fixa e autônoma, isolada de seu meio social. Nos estudos atuais de várias áreas, ao contrário, compreende-se que as identidades se constituem de elementos variados, que não resultam numa composição uniforme, e estão em permanente transformação. Daí, serem caracterizadas como fluidas, fragmentadas, múltiplas e transitórias (MOITA LOPES, 2001 2003; HALL 2005). A complexidade do fenômeno identitário tem sido vinculada ao processo de globalização e aos seus desdobramentos (MOITA LOPES, 2003; HALL 2005). A rapidez e o alcance dos meios de comunicação e a velocidade com que nos locomovemos de uma parte do mundo a outra transformaram nossas relações sociais, culturais, políticas e econômicas, gerando novas maneiras de experienciar a vida social e os papéis que desempenhamos em nosso dia a dia.

O **caráter discursivo** das identidades leva em conta o papel fundamental da linguagem nos processos identitários, concebidos também como construções semânticas. Como veremos no próximo capítulo, na visão de linguagem adotada, uma língua é um sistema para criação de significados. Assim sendo, o que significa ser ou ter sido um adulto analfabeto no Brasil em 2018? Em que contextos essa palavra aparece, a que situações ela é relacionada? Os sentidos positivos ou negativos em torno de uma categoria ou traço identitário são forjados e reforçados pelas práticas sociais de uma cultura e nos discursos veiculados na imprensa, no meio acadêmico, nas instituições religiosas, nas conversas cotidianas. Em uma sociedade em que as práticas hegemônicas pressupõem o domínio da língua escrita, não ter esse conhecimento é excludente e limitador, mas as maneiras de abordar o assunto podem ser mais ou menos prejudiciais àqueles que não tiveram acesso à educação formal, podem naturalizar estereótipos e preconceitos ou podem questioná-los.

A terceira característica das identidades sob a ótica socioconstrucionista está estreitamente ligada à anterior. Por se constituírem no discurso, as identidades são também **dialógicas**, ou seja, mediadas por e formadas em nossas interações sociais, a partir de nossas relações com o(s) outro(s). As

identidades sociais emergem em uma interação e dependem de quem são os interactantes e das relações de poder entre eles. Hall (2005) e De Finna (2011) chamam a atenção para a contribuição de estudiosos como G.H. Mead e C.H. Cooley que se opunham à concepção de um eu centrado em si mesmo e elaboraram uma visão interativa das identidades sociais.

Além disso, toda prática discursiva está inserida em um **contexto histórico**. Logo, as identidades são produto de condições socioculturais pois configuram-se a partir de contingências políticas e econômicas, são marcadas pelas atividades sociais de uma cultura e pelo contexto científico de seu tempo. Bucholtz e Hall (2003) também distinguem um plano **contextual micro** que leva em conta a interação em si e seus participantes. Segundo as autoras, as identidades são um produto da ação social situada e por isso ganham contornos e elementos diversificados de acordo com a cena interacional em que emergem, isto é, podem “se deslocar e se recombinar para atender a novas circunstâncias” (BUCHOLTZ; HALL, 2003, p.376), reformulando-se a cada momento. Sob essa ótica, as identidades também podem ser caracterizadas como dinâmicas e pontuais.

Cada um dos aspectos abordados ressalta a concepção de identidade como produto negociado pela ação humana e, portanto, como não essencial aos indivíduos. Essa visão também posiciona as identidades como construtos politicamente informados, com potencial para perpetuar exclusões e injustiças sociais ou para revertê-las. Porém, além de uma teorização sobre o tema, para refletir acerca das identidades e mais especificamente acerca das identidades emergentes no âmbito desta pesquisa, também são necessárias categorias analíticas que permitam o seu exame. Na próxima seção, descrevo os cinco princípios propostos por Bucholtz e Hall (2003; 2005) para o estudo das identidades.

3.2

Identidade e discurso: contribuições da Antropologia Linguística

Mary Bucholtz e Kira Hall atuam no campo da Antropologia Linguística (AL) e estudam o tema das identidades em uma perspectiva interdisciplinar que contempla as relações entre língua, sociedade e cultura. Alinhadas à visão socioconstrucionista, as pesquisadoras propõem uma abordagem para análise das identidades em interação, considerando tanto os aspectos situacionais quanto os aspectos culturais, como o contexto histórico, as ideologias e as relações de poder que perpassam o processo de construção identitária. O modelo de análise sugerido se baseia nos seguintes princípios: **emergência, posicionalidade, indexicalidade, parcialidade e relacionalidade** (BUCHOLTZ;

HALL, 2005). Alguns deles reiteram o que já foi dito na seção anterior, outros, porém refinam algumas considerações feitas até aqui.

O princípio da **emergência** postula que as identidades emergem das condições específicas de uma interação, pois as compreende como um produto cultural e não como um fenômeno psicológico. Sob esse prisma, as identidades não pré-existem às práticas culturais de uma sociedade, antes são criadas a partir delas. No que diz respeito à linguagem, esse princípio desafia a visão do discurso como mero reflexo de uma realidade que o precede. Nas palavras das autoras “A identidade é melhor vista como produto emergente do que como fonte preexistente de práticas linguísticas e de outras práticas semióticas e, portanto, como fundamentalmente um fenômeno social e cultural” (BUCHOLTZ; HALL, 2005, p.588). Este princípio, no entanto, não exclui a relevância e a influência de outras interações em uma dada situação, pois as autoras compreendem os discursos de forma dialógica (BAKHTIN, 2003), na sua relação com outras vozes e outras falas, as quais podem desafiá-los ou endossá-los.

O princípio da **posicionalidade** estabelece três níveis de posicionamento para os participantes de uma interação: um nível macro, que compreende categorias identitárias globais, como gênero, idade e classe social; um nível intermediário, que abarca “posições culturais locais” e um nível situacional, que compreende posicionamentos transitórios assumidos em uma interação específica. Embora as autoras não mencionem de forma clara, compreendo que os posicionamentos locais se referem a categorias relativamente estáveis ligadas a ambientes sociais como escola, trabalho e família. Nesse sentido, seriam exemplos de posições locais as categorias de aluno, professor, funcionário, chefe, avô, filho, sacerdote, médico, etc. Já os posicionamentos situacionais se relacionam mais às ações dos participantes na interação do que a uma categoria na qual eles se enquadrem, e atendem a uma condição particular de uma situação comunicativa.

As posições adotadas temporariamente por falantes e escritores podem ser influenciadas ideologicamente pelas categorias identitárias locais e globais, contudo, não de forma determinística, havendo inclusive a possibilidade de subversão dos sentidos em torno dessas categorias pelos papéis assumidos na interação por cada participante.

O terceiro princípio, o da **indexicalidade**, é um mecanismo de construção identitária e diz respeito ao uso (intencional ou não) de formas linguísticas nesse processo. Segundo Bucholtz e Hall (2005), palavras, expressões e construções sintáticas são frequentemente associadas a significados e à grupos sociais específicos e, por isso, têm um papel fundamental na formação das identidades.

Tais associações são enraizadas em crenças e valores culturais e, portanto, são constituídas a partir das ideologias vigentes em uma sociedade (BUCHOLTZ; HALL, 2005).

As pesquisadoras elencam quatro formas de **indexicalidade**: 1) menção explícita de categorias ou rótulos identitários – qualquer palavra ou expressão que classifique um grupo de pessoas por alguma característica que elas tenham em comum; 2) implicaturas e pressuposições sobre a própria identidade ou sobre a identidade de outra pessoa; 3) orientações avaliativas e epistêmicas – avaliações de cunho efetivo, moral e político, que criam posicionamentos discursivos e, conseqüentemente, identidades; e 4) o uso de estruturas e sistemas linguísticos que estão ideologicamente associados a personas e grupos específicos.

O princípio da **parcialidade** caracteriza as identidades como parciais pois considera que estas ultrapassam o próprio indivíduo e dependem das configurações contextuais da interação: os interlocutores em relação, o que está sendo dito e feito por eles e as estruturas de poder e ideologia que sustentam suas ações e seus discursos. Em função desses elementos, o fenômeno identitário sempre será parcialmente deliberado e parcialmente habitual (por isso, não totalmente consciente); parcialmente produto da negociação interacional e parcialmente resultado das percepções e representações de outros e de processos ideológicos.

O quinto e último princípio, o da **relacionalidade** reafirma a compreensão das identidades como fenômenos interpessoais e reúne um conjunto de estratégias de que lançamos mão na construção de identidades. Tais estratégias são denominadas pelas autoras de **táticas de intersubjetividade** e consistem num conjunto de ações que orientam os posicionamentos identitários construídos em interação. Essas táticas são organizadas em três pares: **adequação/distinção; autenticação/desnaturalização e autorização/ilegitimação**.

O primeiro par de táticas, **adequação e distinção**, engloba as estratégias pelas quais os participantes de uma interação realçam semelhanças ou diferenças entre eles e um indivíduo, ou entre eles e um grupo social. Segundo as autoras, a **adequação** “envolve a busca da identidade social reconhecida” (BUCHOLTZ; HALL, 2003, p.383). Logo, esse mecanismo inclui o destaque de semelhanças e o apagamento das diferenças em prol da aproximação com um grupo ou com uma categoria socialmente prestigiada.

Na **distinção**, por outro lado, as diferenças são enfatizadas e as semelhanças são deixadas de lado. Esse processo “opera com maior frequência de forma binária, estabelecendo uma dicotomia entre identidades sociais construí-

das como opostas ou contrastivas. Assim, tende a reduzir a variabilidade social complexa a uma única dimensão: nós versus eles.” (BUCHOLTZ; HALL, 2003, p.384). Conseqüentemente, o processo de distinção também gera aproximação, pois em uma lógica pautada no binarismo, ao se excluir de um grupo, o indivíduo se inclui no outro.

O par **autenticação/desnaturalização** refere-se a mecanismos que buscam, respectivamente, conferir credibilidade e expor o caráter artificial das identidades. Pela **autenticação** constrói-se unidade e coerência identitária em um grupo, autenticando, portanto, a identidade da comunidade e de seus integrantes, ou seja, através dele identidades sociais são reconhecidas e afirmadas.

Já o processo de **desnaturalização** atua no sentido de posicionar as identidades como construtos sociais, e não como elementos constitutivos da natureza individual. Assim, embora o analfabetismo seja uma condição, os sentidos negativos e os diversos estereótipos que podem ser associados a essa categoria não são inerentes a pessoas analfabetas. A desnaturalização age a fim de desconstruir tais associações, explicitando seu caráter artificial.

Por fim, o par **autorização/ilegitimação** envolve processos de afirmação ou de negação de identidades que ocorre pelo poder e pelas ideologias de instituições sociais, como as religiões, o estado, a imprensa e a academia. Os processos de autorização incluem as formas pelas quais as identidades sociais são asseguradas ou impostas e os processos de ilegitimação englobam os mecanismos pelos quais identidades são reprovadas, condenadas e até mesmo invisibilizadas em contextos institucionais.

O primeiro par de táticas descrito, **adequação/distinção**, se relaciona a outro conceito importante nos estudos sobre identidades em diversas disciplinas: o de **marcação**. Esse conceito descreve “o processo pelo qual algumas categorias sociais ganham um status especial de padrão que contrasta com as identidades de outros grupos, que são, em geral, altamente reconhecíveis.” (BUCHOLTZ; HALL, 2003, p.372). Isso ocorre porque os grupos ou indivíduos que não participam da categoria padrão são avaliados pelos outros e muitas vezes por eles mesmos como desviantes. O sociólogo Erving Goffman (1980) traz importantes reflexões sobre o assunto ao teorizar sobre identidades estigmatizadas. Por isso, mais à frente, me detenho no conceito de estigma proposto em sua obra. Antes, porém, abordarei algumas contribuições dos estudos da narrativa para as pesquisas sobre identidade.

3.3

Estudos da narrativa como prática social e a construção Identitária

No âmbito dos estudos da linguagem, a pesquisa sobre narrativas, atualmente, também se orienta pela epistemologia socioconstrucionista (BASTOS; BIAR, 2015) e, por isso, tem gerado contribuições importantes para o entendimento das identidades como fenômeno social. Bastos e Biar (2015) ressaltam que, quanto aos estudos identitários, a investigação com base na análise de narrativas “se volta para o modo como os atores sociais se constroem para fins locais” e por isso “nega possibilidade de se delinear as identidades estereotipadamente, como instituições pré-formadas” (BASTOS; BIAR, 2015, p. 102).

Além disso, o discurso narrativo também tem sido compreendido como local privilegiado para a construção de identidades, pois quando contamos uma história estamos criando para nossos interlocutores uma visão de nós mesmos (BASTOS, 2005). Essa construção se dá pela escolha do evento narrado e no modo como narramos: que posicionamentos assumimos no plano da narrativa? Quem são os outros personagens da história? Como somos construídos em relação a eles?

No que diz respeito às narrativas, a visão socioconstrucionista defende que as histórias que contamos não são representações da realidade, mas, assim como as identidades, são construções sociais, pois narramos nossas experiências “em função da situação de comunicação (quando, onde e para quem contamos), de filtros afetivos e culturais, e do que estamos fazendo ao contar uma estória.” (BASTOS, 2005, p.12).

Contudo, antes do desenvolvimento dessa abordagem, as narrativas foram estudadas pioneiramente pelo sociolinguista William Labov (cf. Labov e Waletzky 1968, Labov 1972) em uma perspectiva estrutural, que visava descrevê-las sintaticamente e estabelecer um corpo de conceitos acerca de suas propriedades e de sua organização formal. Os estudos das identidades com base em narrativas, inicialmente, incorporaram às suas pesquisas o modelo laboviano.

O pesquisador define narrativa como o relato de um acontecimento único, estruturado em uma sequência de orações ordenadas segundo a cronologia dos eventos narrados. Em suas próprias palavras, a narrativa é “um método de recapitulação de experiências no qual uma sequência de orações corresponde a uma sequência de eventos que (infere-se) realmente aconteceram” (LABOV, 1972, p.359). Também é necessário que o episódio em foco tenha um caráter extraordinário, isto é, que fuja à normalidade da vida cotidiana, e que a história tenha um motivo para ser reportada, o que autor chamou de **ponto** narrativo. Essas características a tornariam relevante e, portanto, **contável** em um

contexto interacional.

Quanto à estrutura formal, a narrativa laboviana é composta pelos seguintes elementos:

1. *Sumário*: é a introdução da história. Resume os fatos narrados e contém o ponto da narrativa;
2. *Orientação*: tem a função de apresentar os personagens, quando e onde os eventos narrativos aconteceram.
3. *Ação complicadora*: para Labov, é o único elemento obrigatório de uma narrativa e constitui-se de uma sequência de orações ordenadas temporalmente em que o narrador deixa de contextualizar e conta o que aconteceu.
4. *Avaliação*: tem o papel de evidenciar a carga dramática da história e, por isso, também salienta o ponto da narrativa. Pode se realizar por meio de um comentário (avaliação externa) – quando o falante interrompe o fluxo narrativo e avalia os fatos narrados – ou por meio de recursos como adjetivos, que qualificam a história e seus participantes, entonação, fala reportada, entre outros (avaliação encaixada).
5. *Resolução*: contém o desfecho da ação complicadora.
6. *Coda*: momento em que narrador sinaliza que a narrativa acabou e retorna ao momento presente. Pode conter observações gerais sobre a história e também os desdobramentos do que foi narrado.

A partir da proposta de Labov, diversos pesquisadores das ciências sociais, interessados em questões de identidade, passaram a desenvolver estudos com base em narrativas que Bamberg e Georgakopoulou (2008) denominaram de “grandes histórias”. Essas narrativas eram elicitadas em entrevistas de pesquisa e eram longos relatos de experiências pessoais localizadas no passado, com organização cronológica coerente, início meio e fim (OCHS; CAPPS, 2001 apud BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008).

Entretanto, as narrativas estudadas por Labov foram geradas em entrevistas de pesquisa sociolinguística¹, o que excluiu de toda a sua teorização as histórias que contamos em outros contextos da vida social. Posteriormente, diversos teóricos socioconstrucionistas se voltaram para narrativas contadas fora

¹Lobov utilizava as narrativas como um método de coleta de dados para a investigação de variantes linguísticas (BASTOS, 2005). As perguntas de entrevista eram elaboradas intencionalmente para que os participantes relatassem experiências de vida marcantes, se envolvessem emocionalmente com esses relatos e produzissem uma fala não monitorada. Logo, as narrativas não eram o foco inicial dessas entrevistas.

do ambiente de pesquisas científicas (por exemplo, SACKS 1984 e MISHLER 1986), e ampliaram o escopo de investigação – tanto nos estudos da narrativa² propriamente quanto nos estudos sobre identidade (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008).

Bamberg e Georgakopoulou (2008) cunharam o termo “pequenas histórias” (no original *small stories*) para se referirem a unidades narrativas não canônicas, como relatos de fatos habituais e hipotéticos, situados no presente ou no futuro, relatos de fatos já conhecidos pelos interlocutores e até mesmo recusas para contar. O termo adotado tem uma referência literal, pois as histórias que contamos em nosso dia a dia, em geral, são breves, sobretudo se comparadas às histórias geradas em entrevistas, e também faz alusão ao caráter corriqueiro e comum dos microcontextos de interação cotidianos. Os autores defendem que as histórias que contamos cotidianamente “são locais de engajamento onde as identidades são continuamente praticadas e testadas” (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008 p.379), daí a relevância dessas narrativas para os estudos identitários.

A abertura no entendimento do que pode ser considerado uma narrativa vai de encontro a um dos principais aspectos do modelo laboviano: a presença de uma ação complicadora, entendida em sua teoria como acontecimento pontual de um fato extraordinário. Como disse, a ação complicadora, para Labov, é o único elemento obrigatório em uma história.

As unidades discursivas contempladas pelos pesquisadores podem atender a alguns parâmetros tradicionais, como a ordenação temporal de eventos passados. Contudo, o que vão definir como critério básico para a identificação de uma narrativa é a interpretação dos falantes sobre o que está acontecendo: “se os próprios participantes se orientarem para o que está acontecendo como uma história, argumentamos que eles tornam esses critérios superficiais, senão problemáticos” (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008 p.382).

Assim como esses autores, compreendo as narrativas como espaços de construção identitária e utilizo o mesmo critério de identificação de narrativas para delimitar minhas unidades de análise, porém alguns conceitos formulados por Labov também serão empregados, como ponto narrativo, orientação, coda e avaliação.

²Nesses momentos os estudos da área passaram a focalizar as funções interacionais das narrativas, como elas são negociadas em uma interação o que os interlocutores estão fazendo ao contá-las (BASTOS, 2005).

3.4 Estigma

Outro conceito importante para compreender as identidades emergentes nos discursos das alunas entrevistadas é o de estigma proposto pelo sociólogo Ervin Goffman.

Para Goffman (1980), tal conceito designa uma **relação** que se estabelece quando, em uma interação, há discrepância entre as expectativas socialmente estabelecidas e a capacidade de um indivíduo em atendê-las. Em nossas relações sociais, ainda que de forma inconsciente, estabelecemos padrões e exigências que esperamos que as pessoas cumpram. Quando alguém não corresponde a essas demandas sociais, a característica que o faz diferente torna-se um estigma, desviando a atenção dos interlocutores da pessoa para uma única característica sua: aquela que a diferencia. Segundo Goffman (1980), “quando o estranho está a nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros (...). Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída” (p.12).

Nos casos em que a marca distintiva é facilmente perceptível para os demais, o indivíduo estigmatizado vivencia a condição de **desacreditado**. Nos casos em que o estigma pode ser omitido, ele vivencia a condição de **desacreditável**. Ambas podem ser experimentadas por uma mesma pessoa e estão sujeitas ao contexto em que o indivíduo se encontra.

Na primeira situação, como o atributo indesejado é facilmente perceptível, os participantes tentam se comportar de modo a amenizar o desconforto e a tensão que se instauram quando uma característica estigmatizante é descoberta ou quando a pessoa estigmatizada se envolve em uma situação que expõe o seu problema. Na segunda situação, o estigma pode ser invisibilizado por estratégias discursivas ou por ações que desassociem o indivíduo à sua condição estigmatizada. É comum, por exemplo, que pessoas analfabetas justifiquem a impossibilidade de ler alguma informação por algum problema na vista ou porque esqueceram os óculos. O ato de encobrir o estigma em encontros sociais mistos – entre alguém que possui um estigma e alguém considerado “normal” – é o que Goffman irá chamar de “manipulação da identidade deteriorada”. A tentativa de controlar as informações sobre um estigma ocorre porque o indivíduo estigmatizado, em geral, tem consciência das normas sociais que regulam a situação em que se encontra e de que ele não está apto a atendê-las.

O sociólogo também chama a atenção para o fato de que os considerados normais em uma dada situação tendem a “inferir uma série de imperfeições a partir da imperfeição original” (GOFFMAN, 1980, p. 15). É o que acontece,

por exemplo, quando presumimos que um indivíduo não possui conhecimento ou capacidade para aprender porque não domina uma tecnologia específica: a língua escrita.

A partir das reflexões de Goffman sobre o conceito de estigma, podemos dizer que o analfabetismo no Brasil dos dias de hoje é uma marca estigmatizante. Ler e escrever são habilidades consideradas básicas e necessárias a todos os cidadãos brasileiros para o exercício de direitos e de deveres políticos e para atuação em diversas esferas da vida em sociedade. Por isso, o não domínio da língua escrita é uma condição indesejada, que pode gerar tensão e desconforto em diversas situações da vida cotidiana, sobretudo para aqueles que vivenciam tal condição. É comum que indivíduos analfabetos ou com baixo letramento manipulem informações sobre suas dificuldades e também que sofram com o descrédito de outras pessoas. Porém, assim como toda norma social, a valorização do letramento na sociedade brasileira e a estigmatização da condição de analfabeto são resultados de uma construção histórica, atravessada por relações de poder. Na próxima seção, apresento alguns fatores que contribuíram com esse processo histórico no âmbito nacional.

3.5

Um breve histórico sobre a estigmatização do analfabetismo no Brasil

Se considerarmos a História do Brasil do período colonial até o presente momento, veremos que nem sempre o iletramento foi compreendido como um problema social. Durante os três séculos de colonização e em boa parte do período imperial “o analfabetismo (...) estava presente, embora de maneiras diferentes, em todas as camadas e grupos sociais” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 34) e não era associado ao baixo desenvolvimento econômico, à ignorância e à marginalização.

Segundo Galvão e Di Pierro (2007), até o início do século XIX, a circulação de livros e documentos escritos no Brasil era bastante rara. Comunicados oficiais e notícias eram divulgados oralmente em praças públicas, negócios eram firmados sem a assinatura de contratos, e até mesmo nas poucas escolas que existiam, o ensino tinha como base a repetição oral e a memorização de conteúdos. Em função do pacto colonial³ existente foram tomadas medidas que proibiam a publicação de livros e jornais e que dificultavam o acesso a quaisquer materiais de leitura e escrita no país. Para citar alguns exemplos, em 1747, a primeira gráfica da colônia foi destruída e em 1794 o envio de livros

³O pacto colonial consistia no monopólio comercial da colônia em relação à metrópole que a subordinava através de medidas políticas e econômicas (LACERDA et. al, 2010).

e papéis de Portugal para o Brasil foi proibido (BRAGA; MAZZEU, 2017, p. 29-30; FREIRE, 1989, p. 24 e 25).

Nesse contexto, não saber ler e escrever era comum, inclusive entre os grandes proprietários de terra, produtores de café e senhores de engenho, que constituíam a elite econômica brasileira. Ser analfabeto também não era um obstáculo ao exercício de direitos políticos, como votar e se candidatar, pois para participar dessas atividades, a exigência para homens livres, único grupo votante até então, era a comprovação de uma renda anual superior a duzentos mil réis (MARCHELLI, 2006). Logo, embora a maioria das pessoas não dominasse a leitura e a escrita, não era esse o fator que as impedia de participar efetivamente das mais diversas atividades sociais (GALVÃO; DI PIERRO, 2007).

Esse cenário começa a mudar paulatinamente a partir de dois acontecimentos históricos que vão transformar as ideias sobre educação (e consequentemente sobre os não escolarizados) em terras brasileiras: a chegada da Família Real Portuguesa ao Rio de Janeiro, em 1808, e a proclamação da independência da colônia, em 1822.

Em função desses eventos, ao longo do século XIX, são inaugurados no Brasil diversos espaços e equipamentos culturais e educacionais como: a Imprensa Régia e o primeiro jornal impresso do Brasil, a Gazeta do Rio de Janeiro (1808), a Escola de Cirurgia, a Academia da Marinha (1808), o Observatório Astronômico (1808) a Biblioteca Real (1810), entre outros. De um modo geral, houve um grande incentivo ao desenvolvimento cultural e científico da Colônia, porém não houve investimentos significativos na educação básica para as camadas mais baixas da sociedade que continuavam excluídas do processo de escolarização.

Além disso, segundo Romanelli (1986), já no período colonial, os Jesuítas tiveram um papel importante na educação das elites rurais e na formação de seus representantes políticos. De acordo com a pesquisadora, “Os primeiros representantes da Colônia junto às Cortes eram filhos de senhores de engenho educados no sistema jesuítico”. Assim, o nível social e o poder político de um cidadão já não se mediam apenas pela sua riqueza, mas também pelo grau de escolarização que possuía. Essa mudança de pensamento, associada às transformações sociopolíticas do período Imperial, tornou a educação um bem social valorizado e restrito, aumentando o abismo, que antes era apenas econômico, entre as elites e as camadas populares.

Quanto à estigmatização do termo analfabeto especificamente, outros dois fatores contribuíram fortemente para esse processo: o primeiro recenseamento demográfico brasileiro, realizado em 1872 e todo o debate político em

torno da Lei da Saraiva (1881), que proibia o voto de pessoas analfabetas.

O censo de 1872 indicou uma taxa de analfabetismo de 82,3% para a população de cinco anos ou mais e de 78% para a população acima de dez anos (FERRARO, 2004). Segundo Marchelli (2006), o alto índice de pessoas não letradas posicionou o Brasil em último lugar entre todos os países do mundo nos dados sobre alfabetização. Já existia nesse período ao menos a consciência sobre a necessidade de promover a escolarização da população.

Em 1881, com a aprovação da Lei da Saraiva, o voto se tornou direto e não obrigatório⁴, a exigência de uma renda mínima para votar se manteve e os cidadãos analfabetos foram excluídos do processo eleitoral. Toda a discussão que precedeu a aprovação da lei⁵ está repleta de visões negativas acerca de pessoas que não sabiam ler e escrever. Nos debates, o analfabeto e o analfabetismo eram associados à cegueira, à ignorância, à incapacidade intelectual e até mesmo a uma deficiência moral. Tais associações podem ser observadas, por exemplo, no discurso proferido pelo ministro da justiça, Lafayette Rodrigues Pereira:

Mas, admita-se, senhores, que oito décimos da população do Império se compõem de analfabetos, eu perguntovos? – a ignorância, a cegueira, porque se torna vasta e numerosa, porque se generaliza, adquire o direito de governar? (Apoiados)”. (CÂMARA, ANAIS, 1879, p. 460 apud LEÃO, 2012, p.608)

Em outra ocasião, o deputado Aristides César Spínola Zama relaciona o analfabetismo à violência e à criminalidade:

Com a cláusula de só votar quem souber ler e escrever [...] é incontestável que os capangas do interior, os capoeiras e navalhistas das cidades, os perturbadores, enfim, dos nossos trabalhos eleitorais se acham em quase totalidade entre os analfabetos. (Apoiados). [...] Os homens que têm certo grau de instrução jamais se prestam a ser lançados contra os outros em dia de eleição, como máquinas de guerra. (Apoiados.) (CÂMARA, ANAIS, p.426 apud LEÃO, 2012, p.610).

A pesquisadora Michele de Leão, que analisa os efeitos sociais da aprovação da Lei da Saraiva, afirma que:

⁴Nesse período, o voto era censitário e indireto, ou seja, os cidadãos votantes tinham que comprovar uma renda mínima e elegiam apenas os chamados representantes de província. Esses representantes é que iriam eleger deputados e senadores da Assembleia Geral Constituinte (NICOLAU, 2012).

⁵A partir de 1860 inicia-se no Brasil um grande movimento em prol de uma reforma no sistema eleitoral do Império, a qual, entre outras exigências, reivindicava o voto direto. Alguns projetos serão discutidos e rejeitados antes da aprovação da Lei da Saraiva. É nesse contexto que se iniciará também um grande debate em torno do voto de analfabetos.

Excluindo-se do direito de voto as pessoas que não sabem ler e escrever, o analfabetismo passa a ter um aspecto negativo – uma estigmatização que afasta os analfabetos da sociedade. O analfabetismo passou a ser visto como uma vergonha, muito mais para o analfabeto do que para o país. (...) Então, o processo de exclusão dos analfabetos do direito de voto fez-se acompanhar de um processo de estigmatização dos “portadores” da qualidade do analfabetismo. (LEÃO, 2012, p. 613)

A visão extremamente negativa sobre analfabetismo que se consolidou ao longo do século XIX se perpetuou no século seguinte passando a fazer parte do senso comum. Paulo Freire (1981) menciona mais uma série de expressões usadas para se referir aos analfabetos e ao analfabetismo, como “erva daninha” “chaga social” e “homem perdido”. Para o pedagogo, a elas subjaz a compreensão do analfabetismo e do analfabeto como praga, doença e como alguém que necessita de salvação.

Além de graves prejuízos sociais para os indivíduos não escolarizados, tais concepções também trazem sérias consequências para as práticas pedagógicas de alfabetização. Para Freire,

Este modo de tratar os adultos analfabetos implica uma deformada maneira de vê-los – como se eles fossem totalmente diferentes dos demais. Não se lhes reconhece a experiência existencial bem como o acúmulo de conhecimentos que esta experiência lhes deu e continua dando (FREIRE, 1981, p 12).

Galvão e Di Pierro (2007) também chamam a atenção para o fato de que indivíduos que não sabem ler e escrever, frequentemente são caracterizados pelo que supostamente não possuem. Assim, é comum que sejam qualificados como pessoas sem conhecimento, sem capacidade, sem cultura. Tais suposições têm como base duas percepções equivocadas: a primeira relaciona-se ao fato de o analfabetismo ser um estigma na sociedade brasileira. Assim, como dito na seção anterior, pessoas analfabetas são reduzidas a essa condição, sendo despojadas de todas as outras características que possam ter. A segunda percepção se baseia na falsa ideia de que não saber ler e escrever impede a construção de todo e qualquer conhecimento. Embora o iletramento dificulte o acesso uma série de bens culturais e sociais, não é verdade que pessoas analfabetas não tenham capacidade de aprender e que não construam saberes que não dependam da língua escrita.

Como esse trabalho trata de questões identitárias na EJA, compreendi ser necessário e pertinente essa breve contextualização histórica sobre o tema. Não há como negar que até hoje o analfabetismo de jovens e adultos é uma questão social para a qual devemos buscar soluções. Contudo, o modo como falamos sobre o problema está imbuído de crenças sobre suas causas e consequências,

e sobre os indivíduos que o vivenciam diretamente. Por isso, devemos refletir sobre os discursos em torno do assunto a fim de que criemos respostas que não perpetuem preconceitos e estereótipos.

4

A Linguística Sistêmico-funcional e a perspectiva sociossemiótica da linguagem

*Chega mais perto e
contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces
secretas sob a face
neutra.*

Carlos Drummond de Andrade

A Linguística Sistêmico-Funcional, doravante (LSF) é uma teoria que se volta para os aspectos sociais da linguagem humana e que, por isso, busca compreender o funcionamento da língua em uso em seus contextos reais de ocorrência, focalizando, sobretudo, o modo como criamos e trocamos sentidos para agir na vida social.

A teoria teve início em estudos desenvolvidos pelo linguista Michael A. K. Halliday durante as décadas de 1950 e 1960, em Londres. Ao longo desses anos, Halliday propôs, em diversas publicações, uma sistematização sobre o funcionamento geral da linguagem e, com base nessa proposta, dedicou-se a descrever a língua inglesa.

Em 1976, começou a lecionar na Universidade de Sydney, onde estabeleceu o Departamento de Linguística e continuou aprimorando suas ideias. Nos anos seguintes, outros pesquisadores desenvolveram trabalhos seguindo a abordagem sistêmico-funcional e contribuindo para a expansão da teoria. Alguns exemplos são: Halliday e Hasan(1989); Martin(1992, 2000); Thompson, (2014); Eggins, (2004); Martin e White, (2005), Halliday e Matthiessen, (2014), entre outros.

Atualmente, o modelo hallidayano é utilizado para a descrição de outras línguas, como o chinês e o português, e suas categorizações, de natureza semântica e funcional, são úteis também à análise e interpretação de textos orais e escritos. Logo, a LSF é, a um só tempo, teoria sobre o funcionamento da linguagem, modelo de descrição linguística e ferramenta para análise de textos. Além disso, seu arcabouço teórico contempla elementos de natureza extralinguística envolvidos na comunicação humana, como o propósito de uma

interação, a relação entre os seus participantes, suas crenças e valores culturais.

Como a descrição linguística não faz parte desta proposta investigativa, utilizarei somente dois dos três pilares citados: a teorização sobre o funcionamento da linguagem e as categorizações para a análise e interpretação de textos orais e escritos.

Ao contemplar as relações entre linguagem e sociedade, o construto teórico proposto por Halliday torna-se uma poderosa ferramenta para o estudo de fenômenos sociais, uma vez que estes se manifestam também pela linguagem (BÁRBARA; MACEDO, 2009). Ao estudá-la pela perspectiva sociosemiótica, abrimos uma janela para os valores, para as ideologias e para as crenças que subjazem aos sentidos construídos em nossas interações, gerando entendimentos sobre fatores de ordem social, histórica e cultural.

Partindo do entendimento de que a construção identitária é um fenômeno social e discursivo, acredito que a visão da linguagem e as categorizações apresentadas no modelo estabelecido por Michael Halliday serão úteis à análise que pretendo realizar na busca de compreender os discursos produzidos pela participante desta pesquisa. A seguir, explico alguns conceitos basilares da LSF e, posteriormente, as categorias e funções do Sistema de Avaliatividade.

4.1 Princípios gerais

A teoria sistêmico-funcional orienta-se por uma **perspectiva socio-semiótica**, ou seja, compreende a linguagem como um sistema complexo de significados forjado culturalmente, que reflete e molda a estrutura social em que é formado. Nas palavras de Halliday e Matthiessen (2014, p.3), “a linguagem é, em primeira instância, um recurso para a criação de significados”. Segundo Halliday e Hasan (1989), a cultura humana pode ser definida como um conjunto de sistemas semióticos (como a dança, a pintura, a música) sendo a linguagem um desses sistemas que a constituem, e a linguística, a ciência destinada ao estudo dos sentidos criados por meio dela.

Por ser considerada uma semiótica social, a linguagem também é compreendida como **resultado das interações sociais**. Sob esse prisma, a língua está a serviço das necessidades comunicativas de seus usuários e sua forma é determinada pelos sentidos que desejamos expressar nas mais variadas situações comunicativas. O linguista sistêmico-funcional não está, portanto, interessado (apenas) na descrição formal da língua e sim em como as pessoas a utilizam em seu dia a dia. Por essa razão, ele “parte da sociedade e da situação de uso para o estudo da linguagem” (BÁRBARA; MACEDO, 2009, p.90).

Dois aspectos importantes para compreender a LSF é o seu viés sistêmico

e o seu caráter funcionalista. A teoria concebe a linguagem como uma rede de sistemas interligados em que cada sistema é um conjunto de alternativas disponíveis aos usuários de uma língua. Essa concepção também se baseia em uma noção proposta por Martin (2000) para quem um sistema reúne significados e formas linguísticas que podem emergir em contextos específicos. Logo, na abordagem sistêmico-funcional, os sentidos são criados a partir de escolhas realizadas pelos falantes/escritores de uma língua de acordo com as necessidades do seu contexto de interação. Ao selecionar uma das opções disponíveis, o falante ou escritor renuncia às demais.

Como se observa, o contexto é um elemento de grande relevância para a teoria e, por isso, ela também se caracteriza como funcional. Segundo Moura Neves, abordagens funcionalistas são aquelas que preocupam-se

com as relações (ou funções) entre a língua como um todo e as diversas modalidades de interação social, e não tanto com as características internas da língua; frisam, assim, a importância do papel do contexto, em particular do contexto social (...) (MOURA NEVES, 2001, p.41).

Abreu (2013, p.52) também nos esclarece que no funcionalismo “é impossível desvincular a língua de seu contexto de uso, uma vez que os sentidos são construídos em um contexto específico de interação”. Ou seja, como nessa perspectiva as questões teóricas giram em torno das funções desempenhadas pela linguagem na comunicação humana, não há a possibilidade de investigá-la de modo descontextualizado. Consequentemente, o funcionalismo não concebe a língua em si mesma como seu objeto de estudo e sim a língua funcionando em um contexto social particular.

Quanto à proposta hallidayana, Eggins (2004) ressalta que a teoria pode ser considerada funcional em dois sentidos: primeiro porque se preocupa com a maneira como as pessoas usam a linguagem, ou com o que elas fazem com a linguagem, e também porque interpreta o sistema linguístico funcionalmente, focalizando o modo como a linguagem é estruturada para construir significados.

É importante ressaltar que, de acordo com a teoria, a principal função da linguagem é mediar a criação de sentidos interacionais (o que quer dizer que usamos a linguagem para construir sentidos em interação). Tal propriedade é caracterizada como o princípio estruturador de todas as línguas naturais, o fundamento que está na base da organização da linguagem humana (HALLIDAY; HASAN, 1989).

Para Halliday (1994), a linguagem indexa simultaneamente três tipos de significados ou metafunções: o significado ideacional, relacionado à representação de experiências; o significado interpessoal, que reflete e molda a natureza

das relações entre os participantes de uma interação, e o significado textual, responsável pela organização e distribuição das informações no texto.

Uma das principais contribuições teóricas de Michael Halliday foi estabelecer associações sistemáticas entre tais significados e elementos contextuais extralinguísticos, de modo a expor a interdependência entre os sentidos construídos no texto e o ambiente sociocultural em que estes são negociados.

Sendo assim, a LSF se alinha ao paradigma funcionalista pois toma para si a tarefa de investigar a linguagem em uso, observando a relação entre textos orais e escritos, seus sentidos e o contexto em que ocorrem.

4.2

Texto e Contexto: a relação entre linguagem e sociedade no modelo hallidayano

A partir da definição de linguagem como recurso para criação de significados, Halliday e Mathiessen (2014, p.3) caracterizam o texto como “um processo de criação de significados em contexto”. Assim, pode-se dizer que, na teoria sistêmico-funcional, texto é todo uso contextualizado da linguagem em que há troca de significados com vistas a realização de um objetivo. Essa noção compreende enunciados orais e escritos de qualquer extensão e sublinha dois aspectos importantes de um texto: sua natureza semântica e sua natureza contextual.

Segundo Eggins, os usuários de uma língua “não interagem a fim de trocar sons uns com os outros, nem mesmo palavras ou sentenças. Pessoas interagem a fim de construírem significados: (...) significados sobre o mundo e sobre si mesmas”. (EGGINS, 2004, p.11). Ou seja, palavras e frases são compreendidas apenas como recursos de que lançamos mão na construção de sentidos. Por essa razão, nesta abordagem, o texto é, antes de tudo, uma **unidade semântica** (HALLIDAY; HASAN, 1989).

Quanto ao(s) contexto(s) que circunda(m) o texto, a teoria preconiza que todo texto está inscrito em um contexto de cultura e em um contexto de situação¹. O primeiro é mais amplo e é definido como “o que os membros de uma comunidade podem significar em termos culturais” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 32), ou seja, é o potencial de significados de uma comunidade. Determinar todo o potencial semântico de uma cultura é praticamente impossível. Porém, em função da relação dialética entre um

¹As noções de contexto de situação e contexto de cultura foram estabelecidas inicialmente pelo antropólogo Bronislaw Malinowsk (1923,1935), o qual considerava ambas importantes para a compreensão de um texto. Michael Halliday se apropria desses conceitos e os utiliza em sua teoria linguística.

enunciado e o contexto de cultura em que é produzido, através da análise e interpretação de textos, podemos mapear ao menos parte desses sentidos.

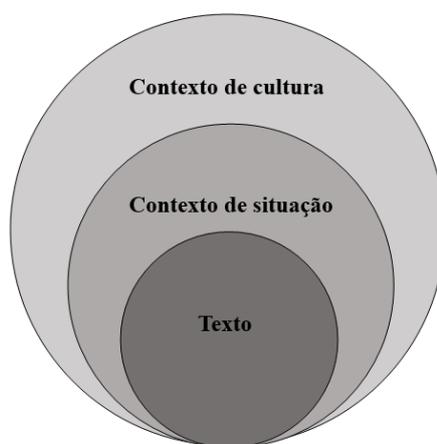


Figura 4.1: O texto e seus contextos. (Adaptada de FUZZER; CABRAL, 2009)³

Já o contexto de situação refere-se ao ambiente imediato em que ocorre uma interação social e dá conta das seguintes informações: O que está acontecendo aqui e agora? Qual é a finalidade dessa situação comunicativa? Quem são os participantes envolvidos? Qual a distância social entre eles? Como a linguagem está sendo utilizada?

Na LSF, essas perguntas são sintetizadas em três variáveis: o **campo** – atividade social que está acontecendo; as **relações** – que indicam os participantes e como eles se posicionam na interação; e o **modo** – papel e estruturação da linguagem. Logo, campo, relações e modo são os elementos que constituem um contexto de situação e que orientam parte das escolhas realizadas pelos participantes de uma interação.

Cada uma das variáveis de contexto se relaciona a uma metafunção. Segundo Halliday(1994), a todo uso da linguagem subjazem dois grandes propósitos: compreender o mundo que nos cerca e nos relacionarmos uns com os outros. Por essa razão, as línguas são organizadas em torno de duas metafunções principais: a ideacional, ligada a representação da experiência humana e a interpessoal, ligada às interações sociais.

A metafunção ideacional nos possibilita colocar em palavras as nossas vivências. Usamos a linguagem para falar sobre fenômenos físicos e sociais, reais e imaginários, e desse modo, criamos e atribuímos sentido à realidade.

³É importante esclarecer que as divisões e categorias propostas por Halliday (1994) servem apenas a uma sistematização teórica e a fins analíticos. Elas não dão conta da complexa relação entre linguagem, cultura e sociedade, fenômenos compreendidos pelo linguista como partes interligadas de um todo. De igual maneira, as figuras utilizadas no capítulo não representam essa relação, porém sintetizam conceitos importantes da teoria hallidayana, facilitando o seu entendimento.

Isso é possível pois o sistema linguístico nos fornece recursos lexicogramaticais e semânticos que nos permitem nomear e categorizar eventos, objetos, crenças, emoções e tudo o que constitui a experiência humana. Pode-se dizer que a metafunção ideacional realiza o conteúdo de uma mensagem e, por isso, se relaciona à variável **campo** do contexto de situação.

A metafunção interpessoal, por outro lado, está ligada à variável **relações**, pois promove e molda as relações dos participantes de uma interação. Através dessa metafunção interpelamos nosso interlocutor, fazemos solicitações e ofertas, expressamos nossas atitudes, opiniões e julgamentos e agimos sobre o outro. Sob essa perspectiva, há uma ênfase no propósito com o qual o falante enuncia uma mensagem e não no seu conteúdo em si (THOMPSON, 2014).

Porém, para construir os significados ideacionais e interpessoais precisamos organizar o fluxo discursivo. Por isso, Halliday (1994) propõe a existência de uma terceira forma de significação relacionada à construção do texto: a metafunção textual. Essa metafunção relaciona-se à variável **modo** e é responsável pela estruturação da mensagem, ordenando e distribuindo as informações com coesão e coerência.

Variáveis do contexto de situação		Metafunções da linguagem
Campo	←————→	Ideacional
Relações	←————→	Interpessoal
Modo	←————→	Textual

Figura 4.2: Variáveis de contexto e metafunções da linguagem (Adaptada de FUZZER; CABRAL, 2009)

Ao sistematizar tais relações, Halliday (1994) propõe que os componentes do contexto de situação influenciam os enunciados que produzimos, estabelecendo assim a interdependência de um domínio contextual e social com o domínio linguístico propriamente (MOURA NEVES, 2001). Desse modo, o texto é uma materialização, um produto da cultura em que se originou. Vale ressaltar, porém, que não se compreende o contexto como um construto estático, mas interativo, sujeito às pressões dos próprios elementos que o compõem. Nesse sentido, mesmo os discursos produzidos em um dado contexto também o constituem.

4.3

A linguística sistêmica e os sistemas da língua

Como vimos na seção anterior, para Halliday (1994) a linguagem humana é um sistema semiótico complexo. Uma consequência direta dessa compreensão é a ideia de que a língua se organiza em estratos, pois sendo uma entidade

complexa, seus componentes/sistemas não estão ligados apenas de forma linear. Eles se organizam em camadas, em uma relação de interdependência.

A primeira grande divisão proposta no modelo hallidayano distingue o que é linguístico do que não é. A porção extralinguística de uma interação abrange seus aspectos socioculturais e situacionais e divide-se em dois estratos: o contexto de cultura, mais amplo, e o contexto de situação, mais local.

A porção linguística também se divide em dois planos: o do conteúdo e o da expressão. O primeiro abarca o estrato da semântica e o da lexicogramática, relacionados aos significados que a língua materializa, e aos seus elementos lexicais e gramaticais. Já o plano da expressão compreende o nível grafofonológico, o qual compõe a materialidade sonora e gráfica dos discursos que produzimos.

Dois conceitos importantes para a compreensão da relação entre os estratos são o de **realização** e o de **instanciação**. Segundo Martin e Rose (2007), a realização é uma espécie de codificação que ocorre entre os estratos, indo do nível mais alto e abstrato de uma interação, que é a cultura em que ela ocorre, para o mais concreto, seus elementos gráficos ou sonoros. Logo, o contexto de situação realiza o contexto de cultura. O estrato semântico, realiza o contexto de situação, a lexicogramática realiza os significados de um discurso e o estrato grafofonológico realiza a lexicogramática.

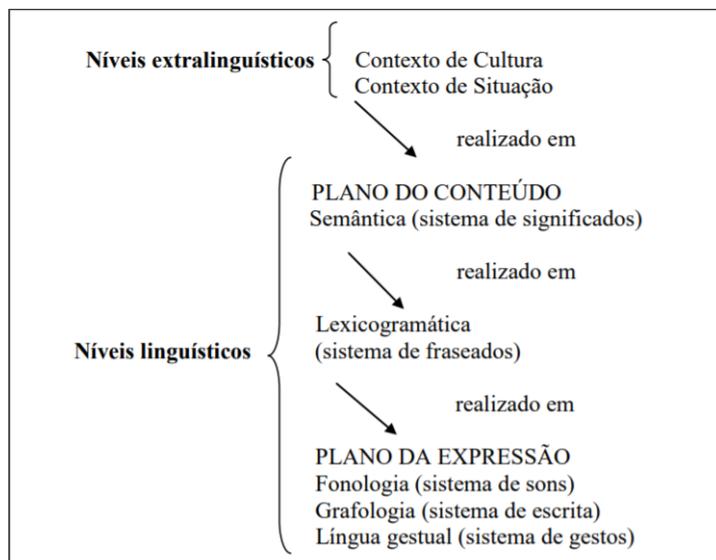


Figura 4.3: Representação dos estratos linguísticos e extralinguísticos (adaptada de Gouveia, 2009).

Por outro lado, a língua é ao mesmo tempo todo esse sistema e também os textos orais e escritos que produzimos em nosso cotidiano. Enquanto sistema, a língua representa inúmeras possibilidades de escolhas e combinações em cada um dos estratos descritos e, por isso, representa um potencial de significados

(HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Já enquanto texto, a língua é uma **instanciação** do sistema, ou seja, o texto oral ou escrito é um produto, uma espécie de exemplar do sistema a partir do qual foi produzido. É nesse sentido que dizemos que um texto é o produto de sua cultura e carrega os valores sócio-históricos dos contextos em que foi elaborado.

Os planos semântico e lexicogramatical acomodam sistemas cujos elementos podem ser identificados na superfície textual, fornecendo pistas formais que permitem a identificação de elementos contextuais. No nível da semântica do discurso há seis sistemas: Ideação, Conjunção, Avaliatividade, Negociação, Identificação e Periodicidade (MARTIN; ROSE, 2007). O plano da lexicogramática possui três: o de Transitividade, o de Modo, e o de Tema e Rema.

Os sistemas da semântica compreendem recursos linguísticos supraoracionais, enquanto os da lexicogramática compreendem recursos situados no nível oracional de um texto. Os sistemas de Ideação, Conjunção e Transitividade, se realizam na metafunção ideacional. O Sistema de Ideação apoia-se no princípio de que todo texto é tematicamente orientado e por isso as palavras que o compõem fazem parte de um mesmo campo semântico ou de campos semânticos afins. Já o Sistema de Conjunção disponibiliza recursos para o encadeamento das orações, possibilitando a construção de relações lógicas entre os fatos representados. O Sistema de Transitividade compreende a oração como representação da experiência e caracteriza os seus componentes como processos, participantes e adjuntos.

Os Sistemas de Avaliatividade e de Negociação, assim como o sistema de Modo, se realizam na metafunção interpessoal da linguagem e são responsáveis respectivamente pela construção da avaliação no discurso, ou seja, pelo modo como as pessoas elaboram opiniões, julgamentos e emoções; e pela forma como elas negociam posicionamentos no diálogo com outras vozes, que podem convergir ou divergir de suas próprias falas. No sistema de Modo, a oração é compreendida como troca e suas partes são caracterizadas como Modo e resíduo. Esses componentes da oração definem elementos como o modo oracional, a polaridade da frase e a presença de modalidade, que são essenciais para o entendimento das relações entre falantes/ escritores e ouvintes/ leitores.

Por fim, os sistemas de Identificação e Periodicidade se realizam com o sistema Tema e Rema, na metafunção textual da linguagem, responsável pela organização da mensagem.

Neste trabalho, a construção identitária é considerada um fenômeno social e discursivo, isto é, que ocorre a partir das relações de alteridade estabelecidas em nossas interações cotidianas. Por essa razão, examinarei apenas a metafunção interpessoal da linguagem com foco no Sistema de

Avaliatividade, o qual passo a descrever a seguir.

4.4

O Sistema de Avaliatividade

O Sistema de Avaliatividade (doravante SA) engloba e categoriza os mecanismos linguísticos e interacionais para a construção de posicionamentos e da intersubjetividade no discurso. Esse arcabouço teórico se baseia na compreensão de que todo enunciado que produzimos expressa uma atitude, ou seja, um posicionamento em relação aos nossos interlocutores e em relação ao mundo físico e social em que agimos (MARTIN; WHITE, 2005, p. 92). A proposta faz parte do conjunto de trabalhos que visam à ampliação e ao aprimoramento do modelo hallidayano e foi desenvolvida pelos pesquisadores James Martin e Pitter White, da Universidade de Sydney.

Na LSF, o SA localiza-se no estrato semântico da linguagem e é um dos componentes da metafunção interpessoal. Na abordagem sistêmico-funcional, essa metafunção é investigada com foco na troca de informações, bens e serviços através da linguagem e apenas no nível oracional. O SA aprofunda os estudos sobre a natureza das relações entre os indivíduos ao se debruçar sobre as estratégias semânticas para a negociação de significados na interação.

Segundo Martin e White (2005), o SA é composto por três subsistemas: Atitude, que compreende a natureza das avaliações que realizamos; Engajamento, que determina o nível de envolvimento do falante/escritor com seus ouvintes/leitores e com o alvo de suas avaliações, e Gradação, que reúne mecanismos de intensificação ou de enfraquecimento de nossas opiniões. A próxima seção é dedicada ao domínio da Atitude.

4.4.1

Atitude

O subsistema da Atitude se volta para a natureza e para os efeitos de sentido das avaliações no discurso. Assim, as avaliações que produzimos são distribuídas em três esferas semânticas distintas: a esfera das emoções, a esfera da ética e a esfera da estética. Quanto à função do ato de avaliar, White (2004) nos esclarece que toda avaliação, além de marcar o posicionamento do falante/escritor, também provoca o leitor/ouvinte a assumir uma posição sobre o que está sendo avaliado, se alinhando ou não ao seu interlocutor.

Por essa razão, os recursos desse subsistema vão construir e expressar a natureza das relações entre os envolvidos em uma interação, pois são ativados para marcar solidariedade ou não solidariedade, proximidade ou distanciamento entre os interactantes.

Segundo Martin e White (2005), o subsistema da Atitude divide-se em três campos: o campo do Afeto, o do Julgamento e o da Apreciação. O primeiro, diz respeito às nossas respostas emocionais; o segundo abarca nossas avaliações de cunho ético, e o terceiro, as avaliações de cunho estético. Contudo, segundo Martin (2000), as três categorias expressam e constroem emoções no discurso. Para o autor, no Julgamento e na Apreciação há uma recontextualização dos sentimentos em avaliações acerca do comportamento humano e em avaliações acerca do valor das coisas, respectivamente. Sobre essa questão, White (2004) afirma que:

No Afeto, a ação da emoção é indicada de forma direta – os sentimentos são apresentados como reações incidentais e personalizadas de sujeitos humanos a algum estímulo. Mas no que diz respeito tanto ao Julgamento quanto à Apreciação, esses sentimentos são de alguma forma institucionalizados e rerepresentados como qualidades inerentes ao fenômeno avaliado em si. (WHITE, 2004, p. 183)

Sob essa ótica, o Afeto torna-se a categoria central no domínio da Atitude, pois perpassa as demais. Essa categoria focaliza os mecanismos linguísticos usados para construção das emoções no discurso (MARTIN, 2000). Esses mecanismos servem para indicar como uma pessoa, um fenômeno ou um acontecimento nos impactaram emocionalmente. Nossas respostas afetivas são agrupadas em três categorias: **in/felicidade**, ligada a emoções do coração como alegria, tristeza, amor e ódio; **in/satisfação**, que engloba as emoções relacionadas a realização pessoal e autoestima, como prazer, tédio, curiosidade, confiança; e **in/segurança**, relacionada às emoções de bem-estar social como ansiedade, medo e paz.

O campo semântico do Julgamento se volta para as avaliações de natureza moral, ou seja, para os recursos que usamos para enaltecer ou reprovar comportamentos humanos. Quando as avaliações incidem sobre condutas passíveis de elogio ou punição, orientadas por código de regras religioso, legal ou institucional, há um Julgamento de **sanção social**. Nesses casos, o indivíduo é avaliado quanto à **veracidade** (o quão confiável, bom e honesto ele é) e quanto à **propriedade** (o quão correto e ético ele é). Quando o comportamento sob avaliação é alvo de (des)prestígio e de (des)valorização em uma cultura, há um julgamento de **estima social**. Tais avaliações redundam na elevação ou no rebaixamento social do avaliado (WHITE, 2004). Nesses casos, o indivíduo é julgado quanto à **normalidade** (o quão normal ele é), quanto à **tenacidade** (o quão decidido ele é) e quanto à **capacidade** (o quão capaz ele é).

O domínio da Apreciação focaliza a linguagem usada para avaliar esteticamente objetos artísticos, bens e serviços e divide-se em três categorias:

reação (engloba avaliações que expressam elogios ou críticas); **composição** (diz respeito às avaliações orientadas para a materialidade do item avaliado, inclui observações relacionadas a tamanho, equilíbrio, simetria, harmonia, etc;) e **valor** (recobre avaliações sobre a importância social e cultural de um objeto ou fenômeno).

Os significados atitudinais nos três campos (Afeto, Julgamento e Apreciação) podem ser **positivos** ou **negativos** e são ativados no discurso por adjetivos (alegre, chateado, corrupto, belo, primoroso), por verbos (alegrar, agradar, corromper, embelezar,), por substantivos (pânico, felicidade, honestidade, simetria, cor) e também por advérbios, comentários e expressões (felizmente, graças a Deus, ainda bem,/ que vergonha, cara de pau/ delicadamente). Martin e White (2005) também chamam a atenção para vocábulos que podem expressar simultaneamente Afeto e Julgamento, como culpado e envergonhado. Contudo, as atitudes não são marcadas apenas diretamente por palavras e expressões, mas também, de forma indireta, por elementos paralinguísticos e contextuais como entonação, alterações na velocidade da fala, gestos e expressões faciais, entre outros. Os autores também ressaltam que mesmo os itens lexicais devem ser examinados sempre de acordo com o contexto em que foram utilizados.

4.4.2 Gradação

Os recursos atitudinais podem ser intensificados ou amenizados, gerando maior ou menor envolvimento entre falantes/escritores e ouvintes/ leitores. Os mecanismos para graduar nossos Afetos, Julgamentos e Apreciações pertencem ao subsistema da Gradação.

Podemos graduar nossas avaliações usando, por exemplo, advérbios intensificadores, como “muito”, “pouco” “bastante” e palavras que denotam escalas de intensidade, como “gostar”, “adorar” e “amar”, “bom”, “fantástico”, etc.

Martin e Rose (2007) também chamam a atenção para duas formas de expressar avaliações com alta gradação: as metáforas e as narrativas. Através de metáforas podemos construir imagens com maior potencial para a expressão de um sentimento do que simplesmente usando uma palavra. Quando lançamos mão de uma imagem trazemos à tona tudo o que ela representa em uma cultura, gerando uma aproximação maior com nossos interlocutores que podem “visualizar” nossas emoções.

Sobre as narrativas, os autores afirmam que estas, mais do que outros gêneros, “nos envolvem nos sentimentos das pessoas” (MARTIN; ROSE, 2007, p. 29). Ao ouvir uma história reagimos aos eventos narrados e às ações dos

personagens e com isso nos solidarizamos mais com nossos interlocutores. Por essa razão, a escolha por contar uma história, em geral, tem maior impacto sobre os ouvintes.

5 Aspectos metodológicos

Há sempre um ponto

fora

*um ponto além da tela
da moldura
da armação dos óculos
um ponto além da linha de horizonte
na quina alheia ao campo visual.
E é nesse ponto
nesse ponto ausente
que se atam os nós
e traçam rumos das
coisas por nascer (...).*

Marina Colasanti

Essa investigação se insere no paradigma de pesquisa qualitativo, de natureza interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006) e, neste capítulo, busco explicar de que maneira o trabalho foi construído a partir desta abordagem. Para isso, inicialmente, apresento: os princípios da metodologia qualitativa e, em um segundo momento, o contexto da pesquisa e suas participantes, a construção dos dados e os procedimentos utilizados na análise.

5.1 Os princípios da pesquisa qualitativa

A abordagem qualitativa de pesquisa orienta-se por uma preocupação em gerar entendimentos acerca de questões sociais sem, contudo, ter a pretensão de esgotá-las. Tendo o objetivo de refletir sobre um fenômeno, busca-se compreendê-lo de maneiras e pontos de vistas variados. Por isso, o traço definidor de uma investigação como essa é justamente a pluralidade de paradigmas, teorias, procedimentos e artefatos metodológicos à disposição de seus praticantes, bem como a possibilidade de combiná-los de maneiras diversas (DENZIN; LINCOLN, 2006).

O pesquisador qualitativo realiza, portanto, uma espécie de antropofagia

teórico-metodológica ao se alimentar de diferentes práticas investigativas, de diferentes campos do saber, e produz uma narrativa singular sobre seu tema de pesquisa. Sua atividade se compara a de um *bricoleur*, pois utiliza várias ferramentas e estratégias em uma investigação cujo resultado é uma “montagem” ou “colcha de retalhos” em que elementos variados são postos em relação (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Neste estudo, busquei articular a teoria de linguagem sistêmico-funcional e os estudos da narrativa como prática social a teorias e conceitos da sociologia e da antropologia, a fim de compreender os processos identitários da participante. Informações contextuais e históricas acerca da EJA e do Analfabetismo no Brasil e a moldura epistemológica da Linguística Aplicada também compõem esta bricolagem. O paradigma interpretativo utilizado foi o socioconstrucionismo, que compreende os discursos e as identidades como construções sociais. Por fim, a ferramenta escolhida para a geração de dados foi a entrevista semiestruturada.

Voltando à abordagem qualitativa, também pode-se dizer que, de um modo geral, a perspectiva adota um tratamento distinto do tradicional em relação ao conhecimento humano, que não é compreendido como anterior à pesquisa, ou como algo está no mundo pronto para ser descoberto ou verificado. Sob essa ótica, os saberes são sempre construções históricas e culturais. De igual maneira, o pesquisador também está imerso em um contexto social específico e é influenciado pelas crenças e ideologias vigentes. Por isso, não é considerado “um sujeito neutro, já que carrega consigo questões sociais, culturais e pessoais” (ABREU, 2009, p.82). Como explicam Denzin e Lincoln 2006, o ato de investigar é um “processo interativo influenciado pela história pessoal, pela biografia, pelo gênero, pela classe social, pela raça e pela etnicidade dele [do pesquisador] e daquelas pessoas que fazem parte do cenário” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Todos esses fatores são tomados como parte natural da pesquisa e influenciam toda a sua construção, desde a escolha do tema até a interpretação e a análise dos dados.

Por ser uma atividade situada, a pesquisa qualitativa não busca alcançar generalizações acerca de um problema, e sim inteligibilidade sobre ele no contexto focalizado. Além disso, os fenômenos investigados são interpretados de acordo com os significados atribuídos a eles pelos próprios participantes, de modo que as reflexões geradas no processo investigativo por todas as pessoas que fazem parte dele têm mais importância do que o resultado final. Partindo desses princípios, busquei fazer deste estudo um espaço para a reflexão sobre os processos identitários da aluna colaboradora. As próximas seções são dedicadas à descrição do contexto e das etapas dessa investigação.

5.2

Elementos contextuais da pesquisa

Como vimos na seção anterior, o contexto pesquisado é central em investigações de viés qualitativo, pois todas as reflexões geradas são mediadas por ele. Assim, a fim de ampliar a compreensão dos dados gerados, abaixo, descrevo o Programa onde a aluna estudava e onde atuei como alfabetizadora e trago algumas informações sobre nós, importantes para a interpretação dos dados.

5.2.1

A instituição pesquisada

A pesquisa foi realizada com uma aluna do Programa Integrado da UFRJ para a Educação de Jovens e Adultos. O projeto foi criado em 2004 pela Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ em parceria com quatro unidades acadêmicas – Escola de Serviço Social, Faculdade de Educação, Faculdade de Letras e Instituto de Matemática.

Seu objetivo era atender à solicitação de representantes da favela da Maré, que buscaram o apoio da universidade para responder ao alto índice de analfabetismo identificado através do Censo Maré, realizado no bairro em 2000. Atualmente, o programa atua também em outros bairros, como Parada de Lucas, Ilha do Governador, Bonsucesso, entre outros.

Por ser uma atividade de extensão, o projeto não tem a obrigatoriedade de seguir a legislação que norteia as práticas em EJA no Brasil e também não confere certificação aos alunos. Além da Alfabetização nas comunidades, o programa oferece formação de alfabetizadores voltada ao público interno e externo à universidade, formação continuada aos alunos extensionistas, e ainda conta com projetos interdisciplinares como Biblioteca Itinerante e Oficinas culturais, voltados para os alfabetizandos.

As turmas são “multisseriadas”¹, sendo uma para cada localidade atendida. A fim de facilitar o acesso aos alunos, as matrículas podem ser feitas em qualquer época do ano. A pessoa interessada precisa apenas fornecer seus dados pessoais, cópia de identidade e comprovante de residência e passar a frequentar às aulas. Por causa disso, é comum que numa mesma turma haja alunos em diferentes estágios do processo de alfabetização. Uma vez matriculados, a sala de aula do programa está sempre aberta para seus alunos, pois também é comum que alguns deixem de ir às aulas por algum período e, para esses

¹Na verdade, cada turma criada tem como o objetivo principal a alfabetização dos alunos. Porém, muitos permanecem no programa mesmo depois de alfabetizados o que faz com que as turmas tenham alunos com diversos níveis de letramento e diferentes necessidades pedagógicas.

casos, não há qualquer tipo de penalidade. Basta que os educandos passem a frequentar às aulas novamente.

A universidade tem parcerias com igrejas, ONGs e associações de moradores, que disponibilizam seus espaços para o funcionamento das turmas. As aulas acontecem de segunda a quinta, geralmente no período da noite, e têm duração de duas horas. Às sextas feiras, os alfabetizadores e os demais integrantes do programa se reúnem para a formação continuada, onde são abordados diversos temas sobre EJA: legislação, material didático, metodologias de ensino e aprendizagem voltadas para adultos, entre outros. Os alfabetizadores também contam com o suporte de um supervisor pedagógico, alguém que já atuou como alfabetizador, que possui especialização *lato sensu* na área, e que vai orientá-lo no planejamento das aulas e das atividades.

O principal objetivo do programa é a alfabetização e, posteriormente, o encaminhamento dos alunos para a rede pública de ensino. Contudo, frequentemente, há, da parte dos educandos, uma resistência em ir para as escolas da rede. Nesses casos, eles podem permanecer no programa e é feito um esforço pelos alfabetizadores para disponibilizar conteúdos que sejam do interesse desses alunos.

Desde a sua criação, a iniciativa foi financiada pelo Proext, um programa de extensão universitária da Secretaria de Ensino Superior do MEC; pelo programa de financiamento do Brasil Alfabetizado e pela Petrobrás, pelo Programa de Ações para a Cidadania. Atualmente, o programa é mantido apenas com uma verba da própria UFRJ.

A turma de Parada de Lucas, onde atuei, foi aberta em 2009 e funcionou por 9 anos em duas ONGs e em uma igreja, dentro da comunidade. Durante o seu período de funcionamento, os principais problemas enfrentados pela turma foram a falta de espaço adequado para as aulas e a violência gerada pelo tráfico de drogas no local. Além disso, em diversos momentos as aulas eram canceladas e até mesmo suspensas por alguns dias em função de confrontos entre as facções atuantes em Parada de Lucas e em Vigário Geral, que há anos disputam o domínio territorial da região.

Em 2012, quando me tornei alfabetizadora no local, a turma tinha 11 alunos: cinco mulheres e seis homens com idade entre 35 e 60 anos. As mulheres eram donas de casa ou auxiliares de serviços gerais. Entre os homens havia: um catador de materiais recicláveis, um empregado doméstico, um desempregado e 3 aposentados. A maioria fazia parte da turma desde sua abertura e já era alfabetizada, com exceção de 4 educandos: 2 alunos especiais, uma aluna que entrou no meio do ano e um aluno que tinha problemas com alcoolismo. Outros dois alunos mais jovens passaram pela turma em 2012, porém não

permaneceram. No ano de 2018, a turma foi fechada e segundo os próprios alunos, somente quatro foram estudar na rede pública de ensino, entre eles, Fátima, participante deste estudo.

5.2.2

As participantes da pesquisa

A princípio, desejava realizar a pesquisa com cinco integrantes da turma de Parada de Lucas. Como explicado na seção anterior, o projeto de extensão é bastante flexível em relação à frequência dos alunos e, por essa razão, é bastante comum que alguns fiquem longos períodos sem comparecer às aulas. Contudo, em Lucas havia um grupo de cinco estudantes bem assíduos que, a meu ver, formavam uma espécie de núcleo principal da turma. Acredito que a assiduidade gerava uma aproximação maior entre o grupo e os alfabetizadores e comigo não foi diferente. Quando optei por focalizar o contexto do programa, tinha em mente realizar a pesquisa com esses alunos.

Porém, em função da falta de disponibilidade de alguns deles, apenas duas alunas puderam encontrar-se comigo para a gravação das entrevistas. Depois dos encontros e de meu primeiro contato com os dados gerados, decidi utilizar apenas uma das conversas gravadas. Por isso, além de mim, faz parte dessa pesquisa uma aluna do Programa da UFRJ que, por questões éticas e conforme a sua vontade, está sendo chamada de Fátima. Eu e Fátima nos conhecemos desde 2012, ano em que entrei para o projeto como alfabetizadora. Desde minha saída da turma, no fim do mesmo ano, ela foi a única aluna com quem mantive contato frequente por telefone e WhatsApp por todo este período. Nas próximas seções, falo de modo mais detalhado sobre cada uma de nós.

5.2.2.1

A aluna

Fátima tem 44 anos, é auxiliar de serviços gerais, solteira e mora sozinha com dois filhos adolescentes. Nascida no interior do Ceará, onde ainda vivem seus pais e alguns irmãos, veio para o Rio de Janeiro na década de 90 motivada por questões socioeconômicas: as dificuldades financeiras e o desemprego em sua cidade natal.

Após morar um tempo com uma tia no Vidigal, se mudou para Parada de Lucas, onde vive desde então. Fátima frequentou muito pouco à escola durante a infância, pois precisava trabalhar para ajudar a família. Já adulta, chegou a estudar em uma escola no período da noite, porém considera que só

se alfabetizou quando entrou para o programa da UFRJ. Embora consiga ler e escrever, ela não se considera uma mulher totalmente alfabetizada.

5.2.2.2

A pesquisadora

Sou formada em Letras – Português Literaturas (2014) pela Universidade Feral do Rio de Janeiro. Desde então, lecionei em diversos contextos pedagógicos, porém por curtos períodos de tempo. Ao optar por uma linha de pesquisa de análise do discurso em contextos sociais situados, não me sentia, como docente, totalmente identificada a nenhum deles. Em primeiro lugar, por serem bem diferentes entre si e em segundo lugar porque minha passagem por esses espaços foi breve (no máximo dois anos).

Contudo, de todas as minhas experiências em sala de aula, a mais marcante para mim foi na Educação de Jovens e Adultos. De março de 2012 a outubro de 2014 fui bolsista do Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos onde atuei como alfabetizadora e pesquisadora. Considero o período em que atuei na alfabetização como a etapa mais importante de minha experiência profissional por tudo o que aprendi no projeto. Além disso, embora todo espaço pedagógico seja rico e plural, considero os contextos de EJA especialmente diversos por se constituírem de adultos que chegam às salas de aula com uma experiência de vida ampla e com conhecimentos e estratégias de aprendizagens diferentes daquelas propostas nos currículos escolares formais.

Dito isto, não poderia deixar de mencionar alguns aspectos de minha história pessoal que, acredito, tiveram grande peso em minha escolha pelo tema. Minha mãe é do interior de Minas Gerais e foi a primeira dos 8 filhos de minha avó e a oitava dos 15 filhos de meu avô. Considerando apenas as gerações dos meus avós e tios, ela está entre os que possuem maior nível de escolarização, com o ensino médio completo, já que muitos dos meus tios interromperam os estudos ainda no ensino fundamental.

Já meu pai é do interior do interior da Bahia, teve 21 irmãos, dos quais apenas um concluiu o ensino médio. Estudou até a quarta-série (atual quinto ano) e, assim como Fátima, chegou ao Rio de Janeiro sem saber ler e escrever. Foi aluno do MOBREAL durante a década de 90, mas desenvolveu a escrita e a leitura apenas a partir de 2005.

Em função desse contexto familiar, sempre convivi com pessoas com baixo grau de letramento, sobretudo com meu pai, e via de perto as dificuldades enfrentadas por ele em seu dia a dia. Quando me tornei alfabetizadora no Programa e conheci os alunos, me identifiquei muito com eles pelas semelhanças entre suas histórias de vida e a de meu pai. Nunca me envolvi com a EJA

diretamente por essas razões, mas atribuo a esses fatores o meu interesse pela área.

5.2.3

Etapas da pesquisa

Nesta seção, descrevo todo o processo de construção do corpus, desde a elaboração das perguntas de entrevista até a seleção dos dados para a análise. Também explico os critérios que me levaram a abrir mão de uma das entrevistas e ficar com apenas uma participante.

5.2.3.1

A permissão para a pesquisa

Em acordo com os princípios éticos que norteiam as pesquisas no campo da Linguística Aplicada, o primeiro passo para a realização deste trabalho foi a submissão ao Comitê de Ética da PUC- Rio do um subprojeto intitulado *Construções identitárias na Educação de Jovens e Adultos sob a ótica da narrativa como prática social e do Sistema de Avaliatividade*, o qual tinha a finalidade de prestar esclarecimentos acerca dos objetivos da pesquisa e, principalmente, da metodologia utilizada. Junto com este documento, foi enviado ainda os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE's), que seriam assinados pelos participantes. Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê, prossegui para a etapa de convites e pedidos de permissão aos participantes.

Primeiro entrei em contato com os responsáveis pelo Programa Integrado da UFRJ para a Educação de Jovens e adultos, que desde o início gostaram de minha proposta e concordaram com pesquisa. Após uma conversa informal com a coordenadora, apresentei para ela o projeto de pesquisa e os termos de consentimento que ela e os alunos assinariam, autorizando o estudo. Embora eu pudesse realizar as entrevistas sem relacionar os participantes ao projeto, para mim, era muito importante poder mencioná-lo já que, além de ser um contexto específico da EJA, tanto os alunos que desejava convidar quanto eu fizemos parte dele.

Após obter essa autorização, tentei entrar em contato com cinco ex-alunos para marcarmos um encontro, porém consegui falar apenas com quatro deles, pois uma das alunas havia se mudado para outro estado. No convite feito por telefone, disse que estava fazendo uma pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos e que gostaria de que eles fizessem parte do trabalho falando sobre suas experiências de alfabetização. Expliquei que iríamos nos encontrar para falar sobre esse assunto e que a conversa seria gravada. Deixei bem claro que

todos os procedimentos seriam explicados novamente no dia do encontro e que eles podiam ficar à vontade para desistir a qualquer momento. Todos aceitaram participar, mas em função de dificuldades para conciliarmos nossos horários, só foi possível encontrar Fátima e uma segunda aluna.

As duas participantes foram entrevistadas no local das aulas do Programa, na Comunidade de Parada de Lucas, em dias diferentes. Antes de iniciar as gravações expliquei novamente para cada uma delas os procedimentos da pesquisa: como seria a entrevista e o que eu faria com os dados gerados: (onde, quando e de que forma eles seriam exibidos). Num segundo momento também li e expliquei para cada uma o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ambas acompanharam a leitura feita por mim e, ao final, assinaram o documento.

5.2.3.2

As entrevistas de pesquisa

Dentro do escopo metodológico qualitativo interpretativista, o procedimento escolhido para a geração de dados foi a entrevista semiestruturada (DENZIN e LINCOLN, 2006), que se baseia em um conjunto flexível de tópicos a serem abordados e não em um roteiro fechado de perguntas pré-elaboradas pelo entrevistador. Ao adotar este procedimento, visei à construção de um espaço aberto e informal de diálogo, que estimulasse a ampla participação das alunas com questões não contempladas por mim.

É importante ressaltar que, neste estudo, a entrevista não é compreendida como um meio artificial para a geração de dados, e sim como um encontro social (MISHLER, 1986), um gênero discursivo presente em diversas situações da vida cotidiana, sendo uma delas a pesquisa científica. Além disso, na abordagem qualitativa, a entrevista também é um mecanismo para se aproximar mais da perspectiva do participante, já que promovemos um espaço de escuta (DEZIN; LINCOLN, 2006).

A princípio, queria investigar a relação das participantes com a leitura e com a escrita e, tendo em mente esse objetivo, estabeleci quatro grandes temas que serviram de base para o primeiro encontro:

1. experiências escolares na infância,
2. a necessidade da leitura e da escrita ao longo da vida,
3. experiências escolares na vida adulta e
4. o lugar da leitura e da escrita na vida cotidiana atualmente.

Somente depois da leitura dos dados gerados, o tema das identidades me chamou a atenção.

Os dois encontros foram realizados no local onde funcionava a turma de Parada de Lucas na ocasião e tiveram duração de mais ou menos uma hora. Para ser mais exata, a entrevista de Fátima tem 42':17" de duração e a da segunda aluna, 55':33". Como eu já conhecia as participantes, as conversas aconteceram de forma bem tranquila e informal. As duas pareceram bastante à vontade, e de forma muito generosa me contaram suas experiências relacionadas ao tema da pesquisa. Embora os encontros também tenham sido ótimos para mim, em diversos momentos me senti desconfortável por medo de que alguma pergunta pudesse constrangê-las ou indicasse de minha parte uma visão estereotipada sobre alunos de EJA.

5.2.3.3

A seleção dos dados, os procedimentos e as categorias de análise

Os áudios foram transcritos integralmente com base em convenções estabelecidas em estudos de Análise da Conversação (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974) com a incorporação de símbolos sugeridos por Schifffrin (1987) e Tannen (1989). Em meu primeiro contato com os dados, me chamou a atenção as construções identitárias no discurso das participantes e como elas usavam narrativas para ilustrar seus sentimentos em relação às vivências do analfabetismo e da alfabetização. Nesse momento, comecei a observar que identidades emergiram durante nossas interações e optei por investigar essa questão e não mais a relação das alunas com a língua escrita.

A partir dessa primeira leitura, também observei nos dados de Fátima a recorrência de cinco temas: i) as dificuldades que afastaram da escola na infância e na vida adulta; ii) o sofrimento e a vergonha por não saber ler e escrever; iii) a insegurança nas práticas sociais de letramento cotidianas após a alfabetização; iv) a superação do analfabetismo e v) as críticas à EJA na rede pública. A segunda participante se alongou em outros aspectos de sua história de vida e em seus dados emergiu apenas o segundo tema. Por esse motivo, optei por não utilizá-los na dissertação.

Tabela 5.1: Organização dos dados

Temas	Excertos
Os obstáculos à educação na infância e na vida adulta	1, 2, 3
O sofrimento e a vergonha por não saber ler e escrever	4, 5, 6
A insegurança nas práticas sociais de letramento cotidianas	7, 8
A superação do analfabetismo	9, 10, 11
Criticas à educação de jovens e adultos	12, 13 e 14

É válido esclarecer que os tópicos conversacionais estabelecidos serviram apenas de base para a conversa e não foram usados na organização dos dados. Para a seleção e para o agrupamento dos excertos, o critério utilizado foi a recorrência dos temas descritos. Um critério inicial para seleção de trechos para análise seria a ocorrência de narrativas, mas optei por não restringir a escolha dos dados às histórias contadas pela aluna em função da presença de muitas reflexões importantes fora do discurso narrativo. Após esse processo de mapeamento dos dados, obtive um corpus de 14 excertos que foram agrupados de acordo com os eixos temáticos descritos, como mostra a tabela 5.1. As categorias de análise usadas neste trabalho são: aspectos estruturais e interacionais da narrativa, avaliações de Afeto e Julgamento e princípios identitários/táticas de subjetividade.

Os diferentes excertos associados a um mesmo campo temático contemplam nuances distintas dos fenômenos em foco e podem aprofundar o entendimento das questões sobre as quais me debruço neste trabalho. Por essa razão, decidi mantê-los.

Na etapa seguinte, os dados foram analisados com foco nas identidades emergentes no discurso de Fátima. Além de identificá-las, expliquei de que modo elas eram construídas nas histórias contadas e nos momentos de reflexão da participante por meio de recursos avaliativos e de estratégias de intersubjetividade.

6

Análise dos dados

*Quando Nero queria ver
o mundo melhor
olhava-o através de
uma esmeralda.*

*Quando quero ver
melhor
o mundo
eu olho através das
palavras.*

Marina Colasanti

Conforme explicado na metodologia, neste capítulo, analiso e interpreto os dados gerados durante uma conversa informal com Fátima sobre a condição do analfabetismo e sobre suas experiências de aprendizagem. Esta investigação tem como objetivo refletir sobre suas construções identitárias, tendo em vista sua alfabetização tardia e o estigma sofrido por aqueles que não sabem ler e escrever na sociedade brasileira. Para isso, esta pesquisa se propõe a responder às seguintes perguntas:

- a) Que identidades emergem nos momentos de interação?
- b) O estigma do analfabeto emerge nas construções identitárias da aluna? Se sim, qual a relação entre um fenômeno e outro?
- c) De que forma os recursos avaliativos e as narrativas contadas por elas contribuem para a construção dessas identidades?

Retomando alguns pontos teóricos fundamentais para o entendimento da análise, cabe ressaltar que, sob a ótica socioconstrucionista (MOITA LOPES, 2001, 2002, 2003; HALL, 2005; BAUMAN, 2005) aqui adotada, o fenômeno identitário caracteriza-se como emergente, múltiplo e transitório, o que possibilita que os indivíduos assumam identidades variadas e, por vezes, divergentes, como se verá neste estudo. As construções identitárias da participante também serão analisadas com base no conceito de estigma proposto por Goffman

(1980) e nos princípios identitários e táticas de intersubjetividade sugeridas por Bucholtz e Hall (2003, 2005), a saber: emergência, posicionalidade, parcialidade, indexicalidade e relacionalidade; e adequação/distinção; autenticação/desnaturalização e autorização/ilegitimação.

Outro conceito importante é o de pequenas histórias (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008), que também compreende narrativas de fatos habituais e hipotéticos. Os componentes estruturais estabelecidos por Labov (1972) também foram analisados sempre que se fizeram presentes nos relatos da participante. São eles: sumário, ponto, orientação, ação complicadora, avaliação, resolução e coda.

Para análise das avaliações no discurso da participante, foram usadas as categorias do Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), que dividem os recursos avaliativos nos eixos do Afeto (emoções), do Julgamento (ética e moralidade) e da Apreciação (estética). Os autores consideram as avaliações como ferramentas discursivas pelas quais nos posicionamos e criamos identidades. O conceito de avaliação presente na teoria laboviana diz respeito a estratégias de intensificação da carga dramática na narrativa, o que também cria posicionamentos e identidades. Logo, esses elementos podem e foram analisados pela perspectiva do Sistema de Avaliatividade.

As histórias selecionadas compõem uma grande narrativa sobre a trajetória educacional de Fátima, passando pela não escolarização na infância, por suas experiências escolares frustradas na vida adulta e pela alfabetização no Programa Integrado da UFRJ para a educação de Jovens e Adultos. O discurso da participante, embora focalize sua vivência pessoal, contempla questões históricas e sociais relacionadas ao analfabetismo no Brasil, como a falta de oportunidades educacionais para as classes sociais mais baixas, problemas enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos e por alunos desse contexto e, como dito anteriormente, o estigma do analfabetismo.

Este capítulo está dividido em seis partes. Cinco delas são dedicadas à análise e foram estabelecidas a partir dos temas que mais se destacaram na entrevista. A última seção destina-se à discussão dos processos de construção identitária da participante.

6.1

“A escola era muito longe de casa”: narrativizando questões históricas e sociais

Segundo o Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, abordado no capítulo 2, uma das questões centrais no debate sobre EJA no Brasil diz respeito às especificidades do aluno adulto, as quais não se restringem às

diferenças de aprendizagem entre adultos e crianças e englobam uma série de fatores sociais como origem, condição socioeconômica e experiências escolares anteriores. O documento deixa claro que, para garantir o acesso à educação e a permanência do educando na escola, é fundamental considerar sua realidade, sua trajetória de vida, seus saberes acumulados e compreender os processos históricos que excluíram esses alunos da escola.

Nesta primeira seção, serão analisados quatro excertos em que Fátima discorre sobre suas experiências escolares frustradas. As histórias contadas por ela narrativizam questões sociais que nos ajudam a compreender os fatores pelos quais seu direito à educação foi violado. Desse modo, acredito que Fátima corporifica em seu discurso as especificidades da sua trajetória que deveriam ser consideradas nos contextos pedagógicos de que ela fizesse parte.

O excerto 1 compreende nossa conversa acerca do primeiro tópico elaborado para a entrevista: as experiências escolares de Fátima na infância. A participante narra uma pequena história que retrata parte de sua vida no interior do Ceará e que explica por que ela não estudou quando criança. Fátima delinea um cenário desfavorável à educação, em que o acesso à escola era muito difícil e onde a necessidade de trabalhar se impunha ao direito de aprender.

Excerto 1: “A escola era muito longe de casa.”

1	Julia	no interior ↓ e:: quando você era criança
2		você: foi à escola?
3	Fátima	<ah: julia eu fui muito pouco> (.) muito pouco
4		<u>mesmo</u> .
5	Julia	e: como é que era a escola onde você ia?
6	Fátima	ah, era uma escola muito longe de ca:sa. não
7		era sempre que a gente ia, a gente só ia quando
8		<u>dava</u> porque: tinha dia que:: meu pai, né? ele
9		falav- ((fala não compreensível))levava a gente
10		pra ajudar ele a limpar mato no roçado↓. então:
11		não dava pra gente i:r sempre. e aí muitas das
12		vezes ele também falava pra gente assim "ah:,
13		vou tirar es-" porque era eu e meu irmão na
14		época, né? aí ele falava assim "ah, vou tirar
15		esses dois meninos da escola que eles não
16		aprende <u>nada</u> que não sei o <u>quê</u> : . é melhor
17		eles vim ajudar a ge:nte, que a <u>gente</u> não tem
18		como como pagá um trabalhado:r e vamo botá eles

19	Fátima	pra ajudá" e > muitas das vezes a gente ajudava
20		nosso pai né?<
20	Julia	hu::: mas quando você <u>ia</u> pra escola, você gostava?
21	Fátima	ah julia↓ .↑gostava e ao mesmo tempo eu não
22		gostava porque era <u>tão</u> longe, era <u>tão</u> sac-
23		sacrificado. <u>muito</u> longe. ↑e a gente ia a pé.
24		não tinha carro não.
25	Julia	[entendi
26	Fátima	era muito lo:nge]
27	Julia	então ir pra escola era: <difícil> [assim
28		não era <u>fácil</u> .
29	Fátima	era muito difíc-] não, era muito difícil↑ não
30		era fácil não. ↑e era dificuldade pros pais da
31		gente até comprar um caderno naquela época.

Logo no início, Fátima se aproxima de uma conduta desviante (GOFFMAN, 1980) em relação ao que, comumente, se espera de um bom aluno. Ao mencionar que ia pouco à escola (linhas 3 e 4), a participante, pelo processo de distinção, se afasta da noção de aluno ideal, que tem como uma de suas características frequentar regularmente às aulas. Porém, ela situa seu discurso no campo do Afeto e fala sobre esse desvio com tristeza.

O sentimento de infelicidade pode ser notado em diversos pontos do excerto. A fala vagarosa e a expressão “muito pouco” (linha 3) parecem indicar a insatisfação de Fátima quanto à sua frequência escolar e, ao mesmo tempo, constroem uma melancolia decorrente de tal insatisfação. A aluna também lança mão de estratégias do subsistema da Gradação que acentuam seu descontentamento como a repetição da expressão “muito pouco” (linha 4) e a ênfase dada ao advérbio “mesmo” (linha 4), que por si só já tem a função de reforçar uma ideia.

O processo de distinção e o afeto de tristeza se repetem mais algumas vezes. Em “a gente só ia quando dava” (linhas 7 e 8) e em “entã:o não dava pra gente i:r sempre.” (linhas 10 e 11), a participante novamente se constrói em desconformidade em relação ao que se espera de um aluno. Sua insatisfação ao falar deste assunto, confere a ela, no presente, a identidade positiva de alguém consciente sobre a importância da escolarização para uma criança e funciona como um contraponto à sua identidade desviante do passado, em uma espécie de compensação.

Quando pergunto sobre como era a escola (linha 5), Fátima não responde diretamente e começa a elencar os fatores que comprometeram seus estudos. Além da distância (linha 6), cita a necessidade de trabalhar para ajudar a

família (linhas 8-10). Neste momento da conversa, emerge a primeira pequena história da interação: o relato de um fato habitual do passado, no qual o pai surge como o responsável por Fátima não ir à escola.

Embora a narrativa não se conforme totalmente ao modelo canônico, podemos identificar nela alguns elementos propostos na teoria de Labov. O trecho “a gente só ia quando dava porque: tinha dia que:: meu pai, né?” (linhas 7 e 8) pode ser interpretado como o sumário. Neste fragmento, a participante não apresenta um resumo do que será narrado, mas explicita o ponto da narrativa que, nesse caso, é responsabilizar o pai pelo seu desajuste em relação à escola. Na sequência, ela narra um fato habitual que a impedia de estudar: “ele falav- levava a gente pra ajudar ele a limpar mato no roçado↓. entã:o não dava pra gente i:r sempre.” (linhas 8-11). Ao invés de simplesmente dizer que ia ou que precisava trabalhar, Fátima constrói sua fala destacando a agentividade do pai sobre este fato e colocando sobre ele responsabilidade pela sua (não) escolarização nesse período.

Em seguida, ela reconstrói falas que teriam sido ditas por ele para ela e seu irmão: “aí ele falava assim "ah, vou tirar esses dois meninos da escola que eles não aprende nada que não sei o quê:" (linhas 14-16). O discurso paterno traz um Julgamento negativo sobre sua capacidade (“eles não aprende nada” – linhas 15 e 16), o que corrobora o posicionamento da participante ao responsabilizá-lo por não ir às aulas. Esse julgamento também é um modo de ilegitimar a identidade de estudante dos filhos (processo de ilegitimação). Ou seja, com essa fala, o pai nega à Fátima e ao seu irmão a identidade de pessoa capaz de aprender, essencial a um aluno.

Fátima não exclui totalmente a necessidade de trabalhar para ajudar em casa. A fala paterna reconstituída também engloba as situações adversas enfrentadas pela família: “é melhor eles vim ajudar a ge:nte, que a gente não tem como como pagá um trabalhado:r e vamo botá eles pra ajudá” (linhas 16-19). Além disso, ao mencionar que trabalhava, ela ameniza a carga de responsabilidade do pai e oferece uma justificativa para o fato de não estudar. A menção ao trabalho na infância nos remete, pelo processo de indexicalidade, a uma realidade social de pobreza e escassez de recursos, bastante comum, à época, no interior do nordeste brasileiro. Isso reforça o peso da situação econômica da família como um elemento desfavorável aos seus estudos.

Nas linhas 19 e 20, a aluna conclui a história sublinhando que não ia para a escola porque precisava ajudar o pai. Este fragmento pode ser interpretado como a coda da narrativa, pois, além de encerrá-la, marca o momento de retorno da participante ao momento presente: “e > muitas

das vezes a gente ajudava nosso pai, né?<”. Logo, Fátima emerge nessa pequena história num cenário de dificuldades econômicas e como uma criança impotente, sem alternativas, diante da escolha do pai e da necessidade de trabalhar para ajudá-lo.

Em alguma medida, recuso a explicação da participante, já que, após a história, reformulo a pergunta, buscando entender como foi sua experiência educacional na infância (mas quando você ia pra escola, você gostava? - linha 20). Fátima, então, dá uma resposta permeada de avaliações emocionais negativas, enfatizando a distância e a falta de meios de transporte para chegar à escola.

A contradição em “gostava e ao mesmo tempo não gostava” (linha 21) traz Afetos de felicidade e de infelicidade, simultaneamente. Porém, a aluna não menciona nenhum aspecto positivo da escola, apenas os negativos, colocando agora a distância como principal obstáculo ao seu processo de escolarização: “era tão longe, era tão sac- sacrificado. muito longe. ↑ e a gente ia a pé. não tinha carro não” (linhas 22 a 24).

A seleção do vocábulo “sacrificado” (linha 22) parece indicar uma grande dificuldade para chegar à escola. Essa escolha caracteriza uma avaliação altamente graduada, pois a palavra, que pode remeter até mesmo à ideia de morte, sugere um esforço incomum para uma atividade cotidiana. Além disso, o termo selecionado realiza uma avaliação mais explícita do que as anteriores (de tristeza e frustração), marcadas no discurso apenas por elementos como entonação, altura, velocidade da fala e ênfases.

A participante também repete três vezes que a escola era longe (linhas 22, 23 e 26) e utiliza intensificadores como em “tão longe”, “tão sacrificado”, e “muito longe”. Ou seja, ela se serve de diversos recursos, como a repetição, as escolhas lexicais e o uso de advérbios de intensidade para aumentar a carga emotiva de seu discurso. Ao mencionar que “ia a pé” (linha 23) e que “não tinha carro” (linha 24) ela amplifica a ideia de esforço e de sofrimento construída em sua fala. Logo, mais uma vez, a participante delinea um cenário de impossibilidades quanto à sua educação.

Neste ponto da conversa, eu avalio a situação apresentada como difícil, corroborando o seu posicionamento discursivo e alinhando-me à Fátima de forma solidária acerca do que foi apresentado. Em seguida, ela toma o turno novamente, completando o meu raciocínio: “era muito difícil-] não, era muito difícil↑ não era fácil não.” (linhas 29 e 30) e acrescenta: ↑ e era dificuldade pros pais da gente até comprar um caderno naquela época (linhas 30 e 31). Esta última informação adiciona mais um elemento às dificuldades vividas pela família e por ela em relação aos

estudos, já que o caderno é um objeto comum e básico no contexto escolar.

A narrativa e as avaliações da participante parecem justificar o fato de ela não ter estudado na idade estabelecida pela legislação brasileira. Embora afirme que foi muito pouco à escola, projetando na interação uma conduta desviante, posteriormente, Fátima assume uma identidade vitimizada frente à autoridade paterna e à sua realidade social, amenizando sua responsabilidade frente ao fato de ter crescido sem saber ler e escrever. Por outro lado, o Afeto de tristeza e a culpabilização do pai sugerem que ela não vê o analfabetismo de forma sistêmica, ou seja, como uma questão social, e sim como um problema individual, que diz respeito à sua trajetória de vida.

No excerto a seguir, a participante conta um pouco de sua primeira experiência como aluna de EJA e relata uma segunda tentativa frustrada de alfabetização. Ela destaca obstáculos relativos à sua condição de mulher, trabalhadora e mãe solteira, e dessa forma tangencia outro aspecto ligado às vivências de boa parte dos educandos adultos: conciliar os estudos com o trabalho e com a família.

Excerto 2: “Dona de casa pra dormir, estudar e trabalhar é difícil, né?”

55	Julia	hum. e:: DEPOIS assim que que você <u>cresceu</u>
56		você:: chegou a ir pra escola, pra alguma <u>outra</u>
57		escola? assim, antes aqui do <u>programa</u> ?
58	Fátima	•não•
59	Julia	então [você-
60	Fátima	eu fui <u>depois</u>], né? ((aqui, compreendi que a
61		aluna se refere à escola que frequentou já na
62		vida adulta, depois de grande e antes do programa)).
63	Julia	então.
64	Fátima	não. eu fui antes. fui pra uma escola antes.
65		((antes do programa)) aí eu vi que eu também
66		tava com muita <u>dificuldade</u> , porque eu também
67		<trabalhava À NOITE, né?> >eu trabalhava numa
68		firma de limpeza à noite< não era de dia que eu
69		trabalhava. aí, quê que eu fazia, de dia eu
70		dormia um pouco, né? já agora ((fala
71		incompreensível)) antes de eu vir pra essa escola.

72	Julia	aqui pro programa?
73	Fátima	é. de dia eu dormia um pouco, que cê sabe, dona de
74		casa pra dormir estudar trabalhar é difícil, né?
75	Julia	é
76	Fátima	e ainda cuidar de filho. e: na época eu tinha um
77		filho que era assim mui- um pouco rebelde >agora
78		graças a deus ele tá bem< , mas assim, é: (.) eu
79		(.) dormia um pouco de dia e de noite eu ia pra
80		escola de sete às dez, que eu pegav-, não, de sete
81		às nove que eu pegava no trabalho dez horas e era
82		lá [na cidade.
83	Julia	hum]
84	Fátima	ai eu saai-já saía de casa pronta pra ir pra escola,
85		da escola eu ia pro trabalho. aí eu não aguentei
86		muito tempo não.↓

O excerto contém uma narrativa breve de um fato pontual que se resume a uma sequência de três ações:

- 1) fui pra uma escola antes. ((antes do programa)) (linha 64);
- 2) aí eu vi que eu também tava com muita dificuldade (linha 65);
- 3) aí eu não aguentei muito tempo não.↓ (linha 85).

Na segunda ação, Fátima avalia a situação no eixo afetivo, expondo novamente um sentimento de dificuldade em se manter estudando: *aí eu vi que eu também tava com muita dificuldade*, (linha 65). Esta avaliação traz uma comparação implícita. Assim como ela enfrentou dificuldades na infância, enfrentou também na vida adulta.

Entre a segunda e a terceira ação, a participante intercala uma narrativa de fato habitual em que elenca os obstáculos que a impediam de frequentar às aulas. Podemos interpretar tal relato como um movimento avaliativo (LABOV, 1972) da narrativa principal do excerto e cuja função é justificar, mais uma vez, sua saída da escola.

O primeiro obstáculo mencionado por ela é o trabalho e, mais especificamente, o horário do trabalho, que era à noite (linha 66). Fátima passa a contar o que fazia para contorná-lo e vai aos poucos adicionando outros entraves, acentuando sua avaliação inicial de que também estava com dificuldades. Ela diz que dormia um pouco de dia e que já saía de casa pronta para a jornada de estudo e trabalho (linhas 79 e 84). Ao contar o que fazia para driblar as dificuldades, a participante, implicitamente, realiza um Julgamento positivo

sobre si mesma, pois se constrói como uma mulher determinada a transpor barreiras a fim de alcançar um objetivo.

Ela também se constrói como dona de casa (linha 73), o que pressupõe uma série de tarefas domésticas e, por fim, cita um filho que era “um pouco rebelde” (linha 77). Como foi mencionado, a adição desses fatores reforça ainda mais seu comportamento positivo em tentar se manter estudando e, ao mesmo tempo, justifica sua saída da escola. A frase final do excerto parece indicar um afeto negativo de sobrecarga: *aí eu não aguentei muito tempo não.*↓ (linha 85).

O quadro traçado, somado a essa avaliação afetiva, favorece a aluna, pois justifica sua conduta (deixar a escola), amenizando mais uma vez sua responsabilidade em relação à situação de desvio. Além disso, ela articula as identidades de mãe, trabalhadora e dona de casa e, mais uma vez, se posiciona de forma vitimizada, já que, assim como na infância, não pôde estudar em função das circunstâncias de sua vida. Porém, novamente, ela parece limitar a questão à sua trajetória particular, pois embora não se culpabilize explicitamente e mencione os fatores pelos quais deixou a escola, a aluna também tem uma visão muito voltada para sua própria história e enfatiza que ela teve dificuldades (linhas 65 e 66) e ela que não aguentou muito tempo (linhas 85 e 86). A projeção positiva que faz de si mesma na interação ao falar sobre o esforço que fazia para frequentar às aulas à noite também sugere que Fátima compreende seu processo de escolarização como uma questão de esforço pessoal.

Portanto, nos excertos 1 e 2, Fátima discorreu sobre as barreiras que impediram de chegar e de permanecer na escola. No excerto 3, a seguir, eu pergunto sobre sua aprendizagem da língua escrita no programa e ela fala sobre as dificuldades desse processo. A participante demonstra estar insatisfeita com o que aprendeu até agora e aponta fatores cognitivos e o trabalho para explicar as limitações que diz possuir. Por outro lado, ela também se reconhece como uma aluna dedicada, que não desiste apesar de todos os desafios diários que precisa superar. Embora ela não tenha desistido de estudar, seu discurso indica a necessidade de refletirmos sobre as dificuldades como as que ela enfrenta.

Excerto 3: “Enquanto a gente tá lutando, há esperança, né?”

155	Julia	e como foi pra você aprendê a lê: e aprendê a
156		escrevê?

157	Fátima	ah, eu achei que <pra lê> foi mais fácil eu acho que
158		pra lê. é mais fácil lê do que escrevê.
159	Julia	mas por que que você acha isso?
160	Fátima	é po- não sei↑ julia eu acho que eu tenho
161		dificuldade também na minha cabeça <pra
162		aprender> porque na sa:la . as vezes eu vejo
163		assim, tem aluno (.) igual aquela <u>senhora</u>
164		(.)que tá la em cima.
165	Julia	uhum, sei.
166	Fátima	↑e: ela é um exemplo ali na sala.
167	Julia	mas por quê?
168	Fátima	p- sei lá, acho acho que é é a cabeça de cada
169		um. não sei se é o cansaço também que toma
170		conta↓ porque tem dia que eu to <mu::ito>
171		cansada↓ tem dia que eu venho que só jesus na causa.
172	Julia	você trabalha com o quê?
173	Fátima	eu trabalho eu sou auxiliar de serviços gerais.
174	Julia	e o seu trabalho é cansativo?
175	Fátima	é meu trabalho é cansativo ↑porque eu faço dois
176		lugar eu faço quatro hora num e depois faço
177		quatro hora no outro >eu não fico só naquele
178		local< h eu vou pra dois lugar eu trabalho no
179		(.)mercado são sebastião depois tem que pegar
180		van indo pro <u>largo</u> do bicão.
181	Julia	hum
182	Fátima	então é um serviço <u>be:m</u> [(.)
183	Julia	e aí quando você cheg-
184	Fátima	desgastante]
185	Julia	quando você chega aqui: você já tá cansada.
186	Fátima	ô quando eu chego aqui eu já venho cansada, mas
187		eu não deixo de vim não, ne? porque: quando-
188		enquanto a gente tá lutando há <u>esperança</u> , né?
189	Julia	uhum

Como foi dito, Fátima se mostra insatisfeita com o seu nível de letramento. Ao falar sobre o aprendizado da leitura e da escrita, a aluna parece formular hipóteses sobre as causas das dificuldades que sente. Assim, ela inicia sua avaliação com uma Avaliação sobre a complexidade da experiência (eu acho que pra lê é mais fácil lê do que escrevê. - linhas 157 e 158) e, depois, migra para a esfera do Afeto ao sugerir que tal dificuldade pode ter raiz não na situação, mas em si própria: “acho que eu tenho dificuldade

também na minha cabeça <pra aprender>” (linhas 160 a 162). Ela justifica as limitações que acredita ter se comparando a outros alunos e realiza um avaliações de cunho moral sobre uma colega de classe idosa, que seria “um exemplo” em sua turma (linha 166). Fica subtendido na comparação que a aluna citada, em seu modo de ver, tem uma cabeça boa e ela não.

A segunda hipótese formulada por Fátima para suas dificuldades é o cansaço (linha 169), Afeto negativo de bem-estar social. Ela intensifica o seu argumento pelo uso de recursos variados do Sistema de Gradação, como a afirmação explícita com ênfases: “porque tem dia que eu tô <mu::ito> cansada↓” (linha 170) e a expressão “só Jesus na causa” (linha 171). A ideia também é reforçada por uma pequena história de fatos habituais do presente, sobre sua rotina de trabalho (linhas 175 - 180). Além de quantificar as horas trabalhadas por dia, ela informa que precisa se deslocar de um lugar para o outro. A ordenação “pendular” das orações produz a noção de movimento exaustivo e de grande esforço físico: eu faço quatro hora num e depois faço quatro hora no outro (linha 176)/ eu trabalho no (.)mercado são Sebastião depois tem que pegar a van indo pro largo do Bicaão (linhas 178 e 179). No bojo dessa argumentação, emerge a identidade de aluna trabalhadora e não só isso, mas da aluna que está frequentemente cansada na escola.

Nas linhas 186 e 188, Fátima afirma que apesar do cansaço extremo não deixa de ir às aulas, atribuindo-se, ainda que de modo indireto, a qualidade de persistente. Ela complementa o seu raciocínio se posicionando como lutadora e esperançosa. Seu discurso sugere que permanecer estudando é um ato de resistência já que exige que ela lute para continuar, em função das dificuldades diárias.

A questão do cansaço esmiuçada pela participante para explicar suas dificuldades também forma uma avaliação positiva de sua pessoa no eixo da moralidade, pois projeta Fátima na interação como uma aluna dedicada e muito esforçada, enaltecendo a sua conduta. Logo, embora as avaliações na esfera do Afeto sejam negativas e apontem para um fator que a atrapalha em sala de aula (o cansaço), as avaliações na esfera do Julgamento louvam o seu proceder projetando-a na interação de modo positivo, como uma pessoa perseverante, que não desiste apesar das inúmeras dificuldades.

Em resumo, nesta seção, são exploradas questões sociais que historicamente têm se colocado como barreiras à educação no Brasil. Vimos que ao relatar sua experiência escolar na infância, Fátima parte de uma noção de bom aluno balizada pelo senso comum e se constrói identitariamente como desajustada por não frequentar às aulas regularmente. Por outro lado, ela avalia a

situação de forma negativa e, assim, se posiciona como alguém consciente sobre a importância da educação. Nas pequenas histórias, emergem as identidades da criança que trabalha e não estuda e da criança incapaz de aprender, ativada pelos julgamentos do pai e usadas no discurso de Fátima para compensar a sua identidade desviante.

Nas narrativas que abordam seu retorno à escola na vida adulta, Fátima se posiciona discursivamente como mãe solteira, trabalhadora e dona de casa e atribui a esses aspectos de sua vida social à sua evasão escolar pela segunda vez. No nível macro, as identidades relacionadas aos aspectos sociais que violaram o seu direito à educação constroem para a participante uma identidade vitimizada que se opõe e neutraliza sua identidade estigmatizada de analfabeta. Considerando os discursos que responsabilizam o indivíduo analfabeto pela sua condição, com essa estratégia a participante põe em perspectiva outros significados do que é ser analfabeto no Brasil. Porém, mesmo assim, ela parece compreender a sua condição passada de analfabeta como um problema individual. Assim, na tentativa de se projetar de modo positivo na interação, outra estratégia utilizada pela aluna é focalizar sua persistência em se manter estudando.

Por fim, no terceiro excerto, a aluna fala sobre a última fase do seu processo de escolarização, já no programa de extensão da UFRJ e se constrói identitariamente como uma aluna que têm limitações cognitivas (a dificuldade na cabeça) e sociais (relacionadas ao cansaço diário) e como alguém que está lutando para aprender a ler e a escrever. Nesse ponto, o discurso de Fátima parece incorporar a visão do analfabetismo como uma condição limitante e, conseqüentemente, a visão dos analfabetos como pessoas limitadas cognitivamente. Ou seja, em uma cadeia de discursos maiores sobre o tema, sua fala se localiza entre aqueles que estigmatizam esses indivíduos.

6.2

“A pessoa já sabia logo que eu era uma analfabeta”: a experiência cotidiana do estigma

Como discutido no capítulo 3, o estigma do analfabeto é uma construção histórica que consolidou no imaginário social brasileiro preconceitos contra indivíduos que não sabem ler e escrever, fazendo dessa uma condição de desprestígio e de descrédito. Nesta seção, analisarei três excertos em que Fátima relata situações de constrangimento por não saber ler e escrever. Em cada uma delas, as ações complicadoras têm ligação direta com o encobrimento de sua identidade estigmatizada. A participante aborda diferentes aspectos das relações entre estigmatizados e não estigmatizados: o preconceito e a

exclusão praticados pelos “normais” e, ao mesmo tempo, o medo, a vergonha e o isolamento vivenciados por aqueles que não atendem a certas expectativas socialmente construídas e impostas.

No excerto 4, Fátima falava sobre os benefícios de se comunicar com os filhos através de bilhetes. Porém, logo na segunda linha, ela amplia sua reflexão para o processo de alfabetização como um todo e começa a comparar a sua vida antes e depois de saber ler e escrever. A comparação será o gancho para uma pequena história que retrata uma situação bastante comum na vida de uma pessoa que não sabe ler: pedir ajuda para comprar um produto em um estabelecimento comercial.

Excerto 4: “A pessoa sabia logo que eu era uma analfabeta”

333	Julia	uhum
334	Fátima	e também, eh isso era, às vezes ele tinha
335		telefo::ne, as ve-, eu tava se:m(.) e agora fica
336		mais fácil você sabendo ali=na verda:de tudo fica
337		mais fácil, julia (0.2). é como se tu tivesse numa
338		<escuridã:ô> e de repente assim tudo se acendeu
339		porque você sabe o que que é, né?
340	Julia	hu::m†
341	Fátima	†eu vou no mercado, por exemplo, eu sei qual é.
342		antigamente,oh, antigame:nte. é minha irmã que
343		pinta meu cabelo, né? ela que cuida do meu
344		cabelo. mas antigamente ela=eu tinha que
345		guardar aquele papelzinho e ia pra farmácia e
346		ainda IA pedir ajuda os outros pra comprar?
347	Julia	hum
348	Fátima	e eu ficava cheia de vergonha né de pedir aj-ih
349		eu tinha mó vergonha de pedir ajuda. porque a
350		pessoa SABIA LO:GO não precisava nem deu
351		fala:r, mas a pessoa sabia logo que eu era uma
352		analfabeta, né? †e eu tinha mó vergonha, †morro de
353		vergonha. (2.0) †até hoje o pessoal fala assim
354		"mulher, tu tá estudando, (fala incompressível)
355		qual é a série que cês fa::z?" aí eu falo assim
356		"não olha só:, a gente não tem série. a gente
357		a gente faz parte de u:m de um programa da
358		UFRJ. é:: assim pra:: pra ensinar as pessoa que
359		nunca tiveram oportunidade de ler nem escrever

360	Fátima	lá é mais pra isso pra t- pra te ensinar cê não
361		passa de série. agora quando você tá elas acham
362		que você tá capaz de ir pra uma escola elas te
363		incentivam você ir pra a escola.

Nas primeiras linhas do excerto, Fátima fala sobre a comunicação com os filhos no presente e a avalia como “mais fácil” em função do conhecimento da língua escrita (“e agora fica mais fácil você sabendo ali”, linha 335). Em seguida, ela estende essa avaliação para todas as atividades do seu cotidiano: “na verda:de tudo fica mais fácil, julia” (linha 336). A frase tem uma alta carga avaliativa pois sintetiza a importância de aprender a ler e a escrever para a participante e demonstra como, para ela, esse aprendizado representa um marco. Daí em diante, ela lança mão de estratégias variadas com a mesma função.

A primeira estratégia utilizada é a comparação entre analfabetismo e escuridão (é como se tu tivesse numa <escuridã:o> e de repente assim tudo se acendeu porque você sabe o que que é, né?) Como nos explicam Martin e Rose (2007), as metáforas têm um forte potencial para expressar uma emoção ou uma ideia, pois dão ao leitor/ouvinte a possibilidade de visualizar o que o seu interlocutor quer dizer.

A segunda estratégia é contar uma história cujo ponto é mostrar um ganho trazido pela alfabetização, no caso, realizar uma compra em um estabelecimento comercial sem pedir ajuda. Porém, a narrativa, ao mesmo tempo que destaca uma consequência positiva da alfabetização, retrata uma situação de grande sofrimento para indivíduos analfabetos.

Na orientação, Fátima enfatiza que vai narrar um fato passado e comum em seu cotidiano, como sugere a expressão “antigamente”, repetida em vários momentos: antigame:nte. é minha irmã que pinta meu cabelo, né? ela que cuida do meu cabelo. mas antigamente (linhas 342-344). Em seguida, ela conta como era comprar sua tinta de cabelo quando ainda não sabia ler: “eu tinha que guardar aquele papelzinho e ia pra farmácia e ainda IA pedir ajuda os outros pra comprar?” (linhas 344 a 346). As ações selecionadas sugerem como uma atividade básica do dia a dia apresentava-se dificultosa para a aluna. Primeiro, porque ela não conseguia realizá-la sozinha e também pelo constrangimento em pedir o auxílio de um funcionário ou de um cliente.

A ênfase em “ainda IA pedir ajuda” sinaliza o seu incômodo. Este pequeno trecho pode ser considerado o clímax da narrativa, pois focaliza justamente a ação que revelaria o que a participante não queria mostrar. Em seguida, a aluna faz uma avaliação externa explicando que sentia ver-

gonha de pedir ajuda pois as pessoas saberiam que ela era analfabeta: e eu ficava cheia de vergonha né de pedir aj-ih eu tinha mó vergonha de pedir ajuda. porque a pessoa SABIA LO:GO não precisava nem deu fala:r, mas a pessoa sabia logo que eu era uma analfabeta (linhas 348 a 352).

O constrangimento da participante pode ser interpretado a partir do conceito de estigma explicado por Goffman (1980). Fátima sentia vergonha pois, em sua visão, ao pedir ajuda para uma tarefa tão simples, estaria revelando sua identidade socialmente deteriorada. O indivíduo analfabeto na teoria goffmaniana se enquadra na categoria do desacreditável, já que seu estigma pode ser manipulado e encoberto. Nesses casos, o dilema está na escolha de exibir ou não a sua marca desprestigiada. Porém, em função da centralidade da língua escrita em nossa sociedade, pessoas não alfabetizadas precisam lidar constantemente não só com o impasse, mas com a exposição do iletramento sob pena de não realizar atividades necessárias e importantes para elas. Logo, a história narrada por Fátima compreende uma situação em que a participante não poderia encobrir sua identidade e, por isso, a avaliação feita por ela aponta para o descrédito total, como se ela fosse desacreditada e não desacreditável. No que diz respeito às identidades, a situação em foco faz alusão à ideia do analfabeto dependente, vulnerável e marginalizado, que tem seu acesso a serviços e produtos dificultado.

Posteriormente, Fátima inicia outra pequena história sobre alguns questionamentos que recebe acerca de seus estudos. A narrativa vai da linha 348 à 360 e é composta basicamente de um diálogo travado entre a participante e um grupo indeterminado de pessoas, presentificado em sua fala como “o pessoal”: “até hoje o pessoal fala assim "mulher, tu tá estudando, (fala incompressível) qual é a série que cês fa::z?"” (linhas 353-355). As perguntas reconstruídas por Fátima parecem remetê-la ao estigma do analfabeto. O questionamento parece ser para ela uma situação que, assim como comprar um produto na farmácia antigamente, expõe sua identidade deteriorada, já que ela emenda uma pequena história na outra estabelecendo uma relação de continuidade entre ambas: eu tinha mó vergonha, ↑morro de vergonha até hoje o pessoal fala assim mulher, tu tá estudando? (linhas 352 e 354).

A combinação das duas histórias (história da farmácia e a do questionamento sobre a série em que ela está cursando) também forma uma avaliação negativa em relação aos embates diários que a participante tinha no passado (antes de se alfabetizar) e ainda tem no presente, como aluna de EJA. A pergunta parece representar o julgamento social que recai sobre indivíduos anal-

fabetos e, conseqüentemente, sobre alunos e alunas de EJA. Ainda de acordo com a proposta de Goffman (1980), o analfabetismo é um tipo de estigma associado a culpas de caráter, isto é, é interpretado como um fracasso individual e como resultado de más escolhas. Logo, essa condição tende a suscitar a desconfiança alheia sobre aqueles que a vivenciam ou que só puderam estudar tardiamente.

Em minha interpretação, o desconforto da participante frente à pergunta se acentua pelo fato de ela não ter estudado na infância e de não fazer parte, na ocasião, de um espaço mais tradicional de ensino. Em sua resposta, ela não só explica por que o local onde estuda não tem séries, como se posiciona como alguém que não estudou porque não teve oportunidade: “não, olha só: . a gente não tem série. a gente a gente faz parte de u:m de um programa da UFRJ. é:: assim pra:: pra ensinar as pessoa que nunca tiveram oportunidade de ler nem escrever” (linhas 356-359). Ela finaliza a explicação salientando que quando as professoras acham que aluno está pronto, elas o incentivam a ir para a rede pública de ensino.

Contudo, o sofrimento de quem não sabe ler e escrever não advém apenas do medo da exposição e do descrédito. Pessoas não alfabetizadas muitas vezes passam por situações de isolamento e de sacrifícios que um indivíduo alfabetizado não vivenciaria. No quinto excerto, eu retomo o tema da vergonha, a fim de tentar compreendê-lo melhor, e Fátima aborda esses outros aspectos da questão ao narrar sua estratégia para aprender a se locomover no Rio de Janeiro quando veio morar aqui.

Excerto 5: “Era mesmo que tá falando com um cego”

396	Julia	agora eu queria falar da questão da vergonha.
397		você acha que uma pessoa que não sabe ler e
398		escrever que ela, que isso é um motivo pra se
399		sentir envergonhado?
400	Fátima	é. pra mim é.
401	Julia	você pode explicar melhor isso pra mim?
402	Fátima	ah julia, assim eu acho que pra mim falar
403		antigamente pra mim falar pra uma pessoa que eu
404		não sabia ler eu não falava eu preferia ficar
405		calada (0.3) e, muitas das vezes eu ficava
406		calada muitas das vezes eu cheguei aqui nesse
407		rio de janeiro eu já passei por <u>s</u> ituação braba,
408		julia, também tá? porque quando eu vim pra cá
409		sabe o que eu fazia? eu pegava um ônibus lá no
410		vidigal, lá onde minha tia morava.

411	Julia	hum
412	Fátima	pegava o 177. eu não conhecia nada aqui no rio
413		janeiro. sabe o que fazia pra poder conhecer
414		alguma ((fala incompreensível)) gravando alguma
415		coisa? eu pegava o 177 e vinha até o ponto final
416		dele e não saía de dentro do ônibus. voltava
417		nele que era pra poder gravar alguma coisa aqui
418		no rio janeiro que eu não sab- por nome eu não
419		sabia de nada. não sabia onde era <u>central</u> podia
420		you fala pra mim onde era central, ah, onde é
421		a praça <u>mauá</u> , é:: rua <u>tal</u> , podia falar que não
422		não adiantava era mesmo que tá falando com um
423		cego.
424	Julia	um ce:go.
425	Fátima	é:: era mesmo que tá falando um com um cego uma
426		pessoa cega que não vê nada (0.2)
427	Julia	mas você encontrou outras estratégias pra poder
428		aprender a andar aqui, assim, outras maneiras.
429	Fátima	é eu encontrei porque muitos lugares aqui do
430		rio de janeiro eu fui gravando, né? na cabeça.
431	Julia	uhum
432	Fátima	que eu passava todo dia ali
433	Julia	entendi

A partir da linha 402, a participante começa a explicar que preferia ficar calada a falar para alguém que não sabia ler (linhas 402 a 404), retomando a questão do encobrimento e reafirmando a vergonha que sentia nessas situações.

Logo depois, ela introduz o que considere ser o sumário das narrativas presentes nos excertos 5 e 6: “eu cheguei aqui nesse rio de janeiro eu já passei por situação braba, julia, também tá?” (linhas 406 e 408). O trecho resume o teor das histórias e contém o seu ponto: evidenciar o sofrimento e as dificuldades enfrentadas por Fátima quando chegou ao Rio de Janeiro sem conhecimento da língua escrita. A expressão “situação braba” é uma avaliação no campo do Afeto que antecipa e intensifica a carga dramática do que será narrado.

Na primeira história, Fátima conta o que fez para aprender a andar pela cidade: “eu pegava o 177 e vinha até o ponto final dele e não saía de dentro do ônibus. voltava nele que era pra poder gravar alguma coisa aqui no rio janeiro” (linhas 415 a 418).

O relato focaliza um fato recorrente, tendo em vista o uso do pretérito imperfeito. Relembrando a teoria laboviana, o caráter extraordinário e, portanto,

incomum do fato narrado, é um dos fatores usados para determinar a razão de ser de uma narrativa em uma interação. Neste caso, porém, a recorrência dos fatos em foco não diminui sua relevância, ao contrário, acentua-a ainda mais, pois acrescenta a eles a ideia de sacrifício, sofrimento e esforço frequentes.

Após a narrativa, Fátima realiza algumas avaliações sobre si mesma. Ela afirma que, à época, não sabia de nada e define-se como cega (*era mesmo que tá falando com um cego* - linha 422) e como alguém com dificuldade de entender as explicações que recebia (*podia falar que não adiantava* - linhas 421 e 422). Logo, a participante emerge como analfabeta e associa essa identidade à cegueira e à falta de conhecimento e de inteligência, já que ela se coloca como alguém incapaz de entender explicações. Essas identidades evidenciam o princípio de parcialidade, segundo o qual as identidades, embora sejam construídas localmente e negociadas na interação, também são determinadas por processos ideológicos mais amplos. Aqui, novamente, a construção identitária da participante incorpora as visões já consolidadas em nossa cultura a respeito de pessoas analfabetas.

Tento questionar sua visão negativa sobre si mesma argumentando que ela encontrou outras maneiras para aprender o que não sabia (linha 427). A princípio, ela parece concordar comigo (*é eu encontrei* - linha 429). Contudo, logo em seguida, contra-argumenta (*mas assim*, linha 434) e inicia outra história, analisada a seguir.

A narrativa se enquadra no que Bamberg e Georgakopoulou (2008) denominaram de história hipotética. Como se verá na análise, a proposição de uma hipótese pela participante teve um forte apelo interacional e avaliativo (no sentido laboviano do termo). Ao projetar o fato para o campo hipotético, Fátima o faz de modo a me levar à reflexão sobre o que ela vivenciou e sobre como se sentiu.

Excerto 6: “Você às vezes tá na rua que você quer e não sabe”

434	Fátima	mas assim sabe o que tá com papel na mão. você
435		vai num endereço. você vai em tal lugar né?h aí
436		tá dizendo você pega o ônibus tal tal tal, você
437		vai em tal lugar . aí você pegou o ônibus, ai
438		você vai até aquele lugar lá. até aquele
439		destino, você chega lá. você às vezes tá na rua
440		que você quer e você não sabe que ta na rua?
441		isso já aconteceu comigo. de eu tá com o
442		endereço na mão e eu com vergonha de perguntar

443	Fátima	pras pessoas, né? aonde que ficava aquela rua e
444		eu ficava com o papel na mão, "meu deus do céu",
445		eu ia por aquilo que o pessoal falava pra mim o
446		que tinha perto, né?
447	Julia	uhum
448	Fátima	"oh, tu desce no ponto final." quando era pra
449		descer no ponto final do ônibus eu já ficava
450		mais tranquila. não tinha que descer antes, né?
451	Julia	não tinha [erro.

Fátima inicia a narrativa propondo uma situação: mas assim, sabe o que tá com papel na mão? (linha 434). você às vezes tá na rua que você quer e você não sabe que tá na rua? (linhas 439 e 440). Entre a primeira e a segunda pergunta, a participante insere o que pode ser considerada como a orientação da história: você vai num endereço (linha 434) /aí você pegou o ônibus (linha 437). /você chega lá (linha 439). Essas informações ajudam na construção do contexto que cerca o fato principal (chegar ao seu destino final e não saber disso) e escalonam o absurdo da situação.

Ao contar essa história como uma hipótese e através de perguntas, a participante faz com que eu me coloque no seu lugar e, ainda que em um plano hipotético, vivencie ou, pelo menos, reflita sobre suas experiências de sofrimento na condição de analfabeta. Somente depois disso, ela enuncia: "isso já aconteceu comigo" (linha 441). A partir deste ponto, a aluna se coloca como personagem da situação descrita e podemos identificar algumas avaliações negativas no campo do Afeto, como o sentimento de vergonha (e eu com vergonha de perguntar pras pessoas, né? - linha 442). Além disso, a expressão "meu deus do céu" (linha 444) me parece ser o seu pensamento na ocasião, o qual ela mescla ao fluxo narrativo construindo um Afeto de angústia e de desorientação: eu ficava com o papel na mão, meu deus do céu, eu ia por aquilo que o pessoal falava (linhas 444 e 445). Nas linhas seguintes, Fátima ainda fala sobre elementos da cidade que ela usava para se localizar, como o ponto final dos ônibus e pontos de referência e, assim, finaliza a história.

A narrativa também fortalece a associação entre analfabetismo e cegueira, já que por não saber ler, Fátima ficava impossibilitada de acessar informações como endereços e placas de rua e ficava a mercê de outras pessoas para se situar no espaço. Como disse, o relato emerge em oposição a uma tentativa minha de renegociar o processo identitário apresentado anteriormente. Logo, Fátima conta essa história usando uma estratégia de forte apelo argumentativo e reafirma as identidades já formuladas.

Nesta seção, a identidade que se destaca em todos os excertos é a de analfabeta. Em cada um deles, porém, Fátima ressalta um aspecto distinto da condição do analfabetismo. No excerto 4, o foco da participante é o estigma. Ela explora o dilema do indivíduo não alfabetizado na manipulação da sua “identidade deteriorada”, em seu cotidiano, em função da vergonha que sente ao se expor e do julgamento social que poderia receber. Já nos excertos 5 e 6, o foco é o sofrimento relacionado às dificuldades diárias e à falta de autonomia de quem não sabe ler e escrever em uma sociedade que exige esse conhecimento a todo instante. De um modo geral, em todas as narrativas a figura do analfabeto emerge associada à cegueira, à escuridão, à dependência, à falta de conhecimento e sempre em uma posição de desvantagem e de desprestígio social, o que mais uma vez evidencia como a participante adere a discursos que perpetuam preconceitos e estereótipos sobre indivíduos não alfabetizados.

6.3

“Toda vez que é pra mim escrever alguma coisa eu peço ajuda”: os alunos de EJA entre o analfabetismo e as práticas de letramento

Como alfabetizadora, um dos meus grandes questionamentos girava em torno do acesso real dos alunos a atividades e campos culturais dominados pela língua escrita, ou seja, até que ponto eles conseguiam de fato novas inserções na vida social com o conhecimento adquirido. Minha inquietude advinha da percepção de que os educandos, em sua maioria, embora lessem e compreendessem textos simples, apresentavam dificuldades em leituras de textos como notícias de jornal, bulas de remédio, extratos bancários entre outros, os quais possuem um maior nível de complexidade, mas ainda são bastante comuns em nossas atividades diárias. Na escrita, as dificuldades eram ainda maiores.

Compreendendo o letramento como um processo contínuo, que se dá ao longo da vida e de nossas experiências, abordar essa questão não é tarefa simples e não diz respeito à mera verificação de níveis de proficiência de modo objetivo e categórico. Tendo isso em mente e movida por minhas antigas angústias, neste estudo, optei por refletir sobre a relação da participante com a leitura e a escrita do seu ponto de vista (como ela percebe e se sente acerca do que consegue realizar). Para isso, um dos tópicos elaborados para a conversa foi os usos da escrita e da leitura em seu dia a dia.

O excerto 7 compreende uma sequência de três pequenas histórias que ilustram situações em que a participante usa a leitura: quando lê uma receita ou quando recebe um bilhete da escola do filho. Nelas, Fátima se constrói como uma mulher que lê, mas, ao mesmo tempo, enfatiza bastante o que

não consegue fazer enquanto leitora e os julgamentos que recebe de seus interlocutores em relação ao seu desempenho.

Excerto 7: “Eu me sinto tão insegura que eu peço meu filho pra ler pra mim escutar.”

207	Julia	e:: em que momentos da sua <u>vida</u> , fátima, você
208		u:sa a leitura e a escrita?
209	Fátima	ai, julia, eu oh. na verdade eu tô usando agora pra
210		tudo que eu não usava pra nada, né? (.) eu leio
211		a <u>bí:bli</u> a (.) e:u (.) pego assim uma rece:ita:
212		<por exemplo se-u eu for assim na casa da minha
213		irmã eu tenho uma irmã que gosta muito de fazer
214		alguma coisa diferente, né?>
215	Julia	assim, de <u>comida</u> ?
216	Fátima	eh.: ai eu falo assim, <u>poxa</u> , (ai), esse bolo tá
217		tão <u>bom</u> , como é que tu fe:z? aí ela oh, vou
218		falar pra <u>você</u> . aí eu falo assi:m. aí ela fala
219		de (<u>gato</u>) "e: falando assim, mulher,é muita
220		coisa é melhor= escreve pra mim aí" . agora eu
221		tenho assim uma <u>dificulda:de</u> pra: pra ler essas
222		letras de: letra mesmo:: gosto de ler letra
223		de: de fôrma.
224	Julia	hum
225	Fátima	aí eu falo assim pra ela, "ai, escreve pra mim
226		mas tudo em letra de fôrma" aí ela ri:: . aí
227		ela "não sei por que que <você tem essa
228		<u>dificulda:de</u> " eu falo> "ah, porque eu não sei eu
229		eu acho que eu leio <u>mais bem</u> quando é letra de
230		fôrma" =aí ela escreve pra mim. aí eu leio
231		assim quando eu vou fazer um bolo lá em casa eu
232		leio aquela receita que eu quero fazer, né? (.)
233		e <u>antigame:nte</u> eu <u>pedia</u> meus filho pra ler as
234		coisa pra mim. ↑vinha um bilhete na escola, né?
235		do meu filho. mais novo. quando vi:nha que
236		agora não vem mais. mas assi- <u>eu</u> ficava pedindo
237		os outros pra ler pra mim (.) porque eu não
238		consequia ler↓ mas agora quando <u>ve:m</u> (0.2)eu
239		leio eu não peço mais ninguém pra lê não.

240	Julia	e você acha isso bom?
241	Fátima	ah muito legal, né? mas assim. <u>às ve:zes</u> eu, eu
242		me sinto <u>tão insegura</u> . <u>quê</u> que acontece? eu
243		leio (.) mas pra mim <u>ter a certeza</u> <u>que tá</u>
244		correto↓ eu peço meu filho pra ler pra mim
245		escutar.
246	Julia	hu:m
247	Fátima	aí ele fala assi- ele fica falando " <u>poxa mãe</u>
248		mas cê (fala incompreensível) você já tá na
249		escola há quantos anos? cê, você, você
250		não=nã=não fica <u>segura</u> do que você <u>sabe</u> ?" aí eu
251		falo assim "ai, herick, eu li, mas eu eu tem
252		algumas coisas aí que eu fiquei meio enrolada,
253		LÊ aí pra mim escutar". que é pra mim reve:r
254		<u>realmente</u> se eu <u>li</u> certo né? aí eu "ah tá tá
255		ótimo." aí ele " <u>a:h tu já leu né mãe</u> aí tu:"
256		(fala incompreensível) "ai, herick" porque
257		muitas vezes, tem algumas letras que eu ainda
258		me perco, né? aí::.

Quando exemplifica alguns usos da leitura em “eu leio a bí:blia (.) e:u (.) pego assim uma rece:ita” (linha 211), Fátima se constrói como uma mulher que lê e, em seguida, passa a narrar a primeira história (linhas 212 – 232) que parece ter como ponto explicar com mais detalhes um desses usos. Por se tratar de uma história não canônica, o ponto emerge de modo explícito apenas no fim de seu relato (aí eu leio assim quando eu vou fazer um bolo lá em casa eu leio aquela receita que eu quero fazer, né? – linhas 230 - 232), porém, como se verá mais à frente, pode ser inferido pelo conteúdo da narrativa.

No centro de sua história, Fátima reproduz turno a turno o diálogo que tem com a irmã quando ela lhe passa uma receita. É nesse diálogo e em avaliações externas feitas pela participante que emergem as emoções e os julgamentos. Quando pede à irmã que escreva a receita, ela faz uma pausa para explicar que prefere ler textos em letras de fôrma: “agora eu tenho assim uma dificulda:de pra: pra ler essas letras de: letra mesmo:: gosto de ler letra de: de fôrma” (linhas 220 - 223).

A expressão “letra mesmo” é uma Apreciação de Valor positiva atribuída à letra cursiva que deixa implícita a ideia de que, para Fátima, essa forma de escrita é o padrão. Considerando que a aluna afirma ter dificuldades para ler a letra valorizada por ela, podemos inferir que tal apreciação traz

implícito um Julgamento negativo sobre a sua capacidade leitora e uma desqualificação de si própria enquanto pessoa letrada.

É interessante notar que a letra de fôrma é muito mais comum do que a cursiva e está presente tanto em textos informais, como mensagens de textos, quanto em textos formais e importantes, como documentos, leis, textos acadêmicos, obras literárias, etc. Mesmo assim, a aluna sustenta a crença de que a letra cursiva é o padrão¹ e que ela ainda não o domina completamente.

A observação da irmã também efetua um Julgamento negativo sobre a participante. Ao declarar que não sabe por que Fátima tem dificuldades com a letra cursiva, sua irmã sugere que não há motivos para isso, minimizando o sentimento da participante. O comentário pode remeter à identidade de indivíduo não esforçado, frequentemente atribuída a pessoas analfabetas ou que iniciaram os estudos na fase adulta, já que põe em dúvida a conduta de Fátima em relação aos estudos. Algumas linhas depois, Fátima finaliza a história, explicitando o ponto narrativo e se colocando novamente como leitora.

O que observo nesta história é que apesar de se construir como alguém que lê, Fátima dá um grande destaque à sua dificuldade, gerando uma contradição em relação a imagem projetada inicialmente. Além disso, a desconfiança da irmã (que é construída por Fátima) é outro fator que vai de encontro a identidade positiva da participante, já que se aproxima de discursos que culpabilizam os indivíduos analfabetos pela sua condição.

A segunda história (linhas 233 a 237) é mais curta e nela Fátima relata um fato que acontecia com frequência e que hoje não acontece mais: pedir que outras pessoas lessem os bilhetes enviados pela escola do filho. Nesse trecho, Fátima lança mão da tática de adequação, pela qual o indivíduo se aproxima de uma identidade socialmente prestigiada, ao destacar suas semelhanças com pessoas letradas: *mas agora quando ve:m (0.2) eu leio eu não peço mais ninguém pra lê não.*(linhas 238 e 239) Esse breve relato, além de reforçar sua identidade de leitora, cria a identidade de pessoa independente e autônoma. Entretanto, quando pergunto o que ela acha de não depender de outras pessoas, emerge a terceira narrativa (linhas 241-253), cujo ponto é a sua insegurança. Fátima conta que em algumas situações, pede que o filho leia para ela, mesmo já tendo feito a leitura. Ela justifica o pedido com uma avaliação sobre como se sente: *“mas assim. às ve:zes eu, eu me sinto tão insegu:ra. quê que acontece, eu leio (.) mas pra mim ter a certeza que tá correto ↓ eu peço meu filho pra ler pra*

¹É comum, no processo de alfabetização, que a escrita em letra cursiva seja a última a ser ensinada por ser considerada mais difícil de aprender do que a letra em bastão e do que a letra de fôrma. É provável que essa apreciação de Fátima tenha raiz nessa hierarquia estabelecida para o processo de aprendizagem.

mim escutar.” (linhas 241-245).

Posteriormente, ela anima a voz de seu interlocutor trazendo para o seu discurso uma nova avaliação moral: “poxa, mãe, mas cê ((fala incompreensível)) você já tá na escola há quantos anos? cê, você, você não=nã=não fica segura do que você sabe?”(linhas 247 a 250). Entendo a fala do filho como um Julgamento de alta gradação sobre a confiança de Fátima em si mesma. Além dessa cobrança, ele questiona a mãe sobre seu tempo de estudo.

É interessante observar que a aluna traz um Afeto negativo de insegurança e, posteriormente, reconstrói em seu discurso uma fala que julga essa emoção. Ela realiza um movimento semelhante quando narra a história da receita. Depois de dizer que pede à irmã que escreva tudo em letra de fôrma, ela reconstrói uma fala que questiona essa necessidade.

Por fim, outro movimento importante realizado por Fátima nessa narrativa é o de justificar seu pedido de ajuda. A ação ocorre tanto no interior do relato, para o filho (ai, herick, eu li, mas eu eu tem algumas coisas aí que eu fiquei meio enrolada – linhas 251-252), quanto na interação, para mim (que é pra mim reve:r realmente se eu li certo né? – linhas 253 e 254). Suas falas reforçam a ideia de que ela deseja apenas ter certeza do que leu, mas, ao mesmo tempo, também constroem seu sentimento de insegurança. No desfecho da história, entretanto, a participante dá a entender não só que leu, mas também que compreendeu o que estava escrito, fortalecendo sua identidade de leitora. Logo, essa sequência de pequenas histórias demonstra como Fátima vai, ao longo da interação e nas narrativas, elaborando e reelaborando a suas experiências cotidianas de uso da leitura, assumindo posicionamentos e identidades variadas, flutuantes e contraditórias.

No excerto 8, a participante fala especificamente sobre suas práticas de escrita. O sentimento de insegurança e as identidades contraditórias se repetem, porém suas avaliações em relação ao seu desempenho também são marcadas pelo sentimento de insatisfação em relação ao que consegue realizar. Chama a atenção também como a participante distingue as atividades cotidianas (marcadas pela dependência de outras pessoas) e as atividades escolares (nas quais tem um bom êxito).

Excerto 8: “Toda vez que é pra mim escrever alguma coisa eu peço ajuda”

263	Julia	e a escrita? (.) em que momento assim você escreve?
264	Fátima	em que momento eu <u>escrevo</u> ?
265	Julia	é. ou que você <u>precisa</u> escreve:r alguma co::isa.

266	Fátima	<ah, julia> toda vez que é pra mim escrever
267		alguma coisa eu peço ajuda porque eu só leio.
268		h eu escrevo faltando <u>letra</u> ↓
269	Julia	hu:m
270	Fátima	aqui mesmo ontem a professora passou
271		dever pra gente né? a gente fez aí:: ela:: (.)
272		•chovê mesmo o que ela botou pra gente
273		fazer• aí a gente fizemo aí u::ns (0.2) a:h
274		umas figura lá. ela trouxe. um outro dia ela
275		trouxe um dever aí até interessante que ela
276		trouxe umas figura e cada um fez o:: <u>ESCREVEU o</u>
277		<u>que tava vendo, né?</u>
278	Julia	[uhum
279	Fátima	((incompreensível))]era pra escrever o nome da
280		figura que tava vendo. isso já:: foi semana
281		é:: já tem um tempo já tem um tempinho que a
282		gente fez. ontem ela <u>trouxe</u> de novo essa::
283		aquela a gente VI::U, mas ontem ela queria que
284		a gente escrevesse o nome de TODAS AS figura
285		as figuras que a gente tava vendo, então ontem
286		a gente fizemo isso e eu escrevi, né?
287	Julia	e qual foi a sua figura?
288	Fátima	ah eu escrevi=
289	Julia	=ah, o- er eram várias figuras?
290	Fátima	era várias(.) aí no final ela deu parabéns pra
291		gente, né? que ela foi corrigir tava tudo
292		certo. e aonde tinha pequenos erro assi:m, mas
293		eu não cheguei a errar nenhuma não ela falou
294		que eu tava de parabéns.
295	Julia	aí, VIU?
296	Fátima	e aí eu escrevi lá, tudo que ↑>ta-tá até lá na
297		parede lá< lá em cima as figura.
298	Julia	e mesmo assim você se sente insegura pra
299		escrever alguma coisa?
300	Fátima	é:: eu me <u>sinto</u> insegura. quando eu tô sozinha
301		eu me <u>sinto</u> .
302	Julia	hum
303	Fátima	se eu ficar sozinha pra fazer alguma coisa eu me
304		sinto insegura.

Fátima inicia sua resposta avaliando negativamente sua capacidade de escrita no eixo afetivo: “↑<ah, julia> toda vez que é pra mim

escrever alguma coisa eu peço ajuda, porque eu só leio. h eu escrevo faltando letra↓” (linhas 266 a 268). A entonação decrescente, a fala vagarosa no início da frase e o destaque ao que não consegue fazer parecem indicar um sentimento de frustração e de descontentamento. A aluna se constrói identitariamente como uma pessoa dependente, já que sempre pede ajuda, e chega a dizer, de modo indireto, que não sabe escrever: “eu so leio. h eu escrevo faltando letra↓” (linhas 267 e 268). Logo, suas avaliações também possuem um valor negativo de Julgamento, pois a posição assumida pela participante em seu discurso é de desprestígio social.

Contudo, na sequência, a aluna narra uma situação que contraria suas afirmações iniciais. Ela fala sobre uma atividade feita no programa e no fim afirma ter escrito todas as palavras sem erros e que foi, inclusive, elogiada pela professora. Na história, Fátima emerge como uma boa aluna, pois faz a atividade corretamente (eu não cheguei a errar nenhuma, linha 293) e é exaltada pelo seu desempenho (ela falou que eu tava de parabéns. linha 293).

Após a narrativa, ela esclarece que se sente insegura para escrever quando está sozinha e repete a informação três vezes: “é:: eu me sinto insegura. quando eu tô sozinha eu me sinto”. (linhas 300 e 301) / “se eu ficar sozinha pra fazer alguma coisa eu me sinto insegura” (linha 303). Tais afirmações, em contraste com a história narrada, parecem indicar que o programa é um espaço de conforto e segurança para aluna, já que somente em outras situações cotidianas ela se sente fragilizada pelo que não sabe. A circunstância usada para marcar esses momentos (quando eu tô sozinha - linha 300) também sustenta essa interpretação.

Nos dois fragmentos analisados, observamos como Fátima se projeta identitariamente como pessoa letrada. Em função de suas inseguranças, a participante não assume essa identidade plenamente e confere amplo destaque às suas limitações cotidianas. Das três pequenas histórias presentes no excerto 7, duas delas (a primeira e a terceira) retratam um conflito identitário em relação à leitura. Por um lado, a participante afirma que lê a bíblia e as receitas escritas pela irmã, assumindo a identidade de mulher letrada, independente e capaz de lidar com demandas básicas de uma sociedade grafocêntrica. Por outro lado, as emoções e os julgamentos que reconstrói em seu discurso fazem emergir as identidades de uma mulher insegura e que ainda não alcançou uma autonomia plena enquanto leitora. Portanto, a sequência de pequenas histórias neste excerto apresenta um percurso identitário flutuante em que Fátima ora aponta para a sua capacidade de ler, ora para as suas limitações. De modo semelhante, no excerto 8, a participante avalia seu desempenho como escritora,

ativando sentimentos de insegurança e insatisfação em seu discurso e, assim, se posicionando como alguém que escreve, mas que não possui domínio total do código alfabético.

6.4

“Me sinto uma pessoa independente”: a superação do analfabetismo por alunos adultos

Os excertos analisados nesta seção também falam das experiências cotidianas de Fátima com a leitura e a escrita, porém agora de forma muito positiva. Optei por analisá-los em partes separadas em função das diferenças entre as identidades emergentes em cada um deles. Ao falar sobre o uso da escrita anteriormente, Fátima se restringiu ao ambiente escolar e, mais especificamente, ao ato de escrever em atividades propostas pela professora. Além disso, mesmo sendo bem-sucedida na histórica narrada, ela persistiu em relacionar a escrita ao sentimento de insegurança. Neste ponto da conversa, pergunto sobre situações específicas, fora do ambiente de sala de aula, e Fátima se posiciona como um indivíduo ativo e autônomo em relação às práticas de leitura e de escrita abordadas. As oscilações identitárias da participante apontam para a fluidez das identidades sociais e para o processo de parcialidade, segundo o qual as identidades podem se modificar em função de variantes interacionais.

No excerto 9 a seguir, conversamos sobre práticas de leitura no cotidiano de Fátima na ocasião da conversa, focalizando especialmente o uso de redes sociais. Suas respostas são permeadas de Afetos positivos que indicam satisfação e confiança. A aluna também traça uma comparação entre o passado, quando ainda não era alfabetizada, e o presente. Sua construção identitária se pautará nessa dualidade.

Excerto 9: “É isso aí que eu quero falar, me sinto uma pessoa independente”

478	Julia	e o que que assim, alguma coisa assim que você
479		lembra assim que você aprendeu e que você gostou
480		muito?
481	Fátima	de que? na escola? ah, uma coisa que eu aprendi e
482		que eu gostei muito, fiquei muito feliz foi assim
483		de eu, de eu pegar um papel e ler, conseguir ler,
484		né?
485	Julia	uhum, que aí antes daqui você não conseguia?
486	Fátima	não. eu não conseguia ler <u>nada</u> . eu pegava assim
487		por exemplo esse papel aqui, né? eu não ia
488		saber ler pra ninguém. eu tava olhando assim,

489	Fátima	mas pra mim. eu não ia conseguir ler. mas assim
490		a vista do que eu era eu. assim, eu saí daquela
491		escuridão e to na claridade. pra mim é isso.
492	Julia	porque agora você consegue ler as coisas, você
493		consegue entender.e você falou do telefone,
494		você usa, assi::m whatsapp, facebook?
495	Fátima	te:: minha filha eu uso. eu não sabia ver essas
496		coisa mas agora eu uso, né?
497	Julia	agora você usa tudo?
498	Fátima	tipo assim, a pessoa manda mensagem pra mim no
499		whatsapp, né. se ela mandar no áudio eu vou
500		escutar e se ela mandar por escrito eu também
501		vou sentar no sofá e vou ler. agora eu leio.
502	Julia	a como você se sente assim quando você lê uma
503		mensagem no whatsapp?
504	Fátima	ah, minha filha, eu me sinto bem, né? muito
505		bem, eu fico feliz, né, porque não pedi ninguém
506		pra ler pra mim né?
507	Julia	então você se sente assi:m, independente né?
508		assim sem precisar de outras pessoas.
509	Fátima	é realmente é isso que eu quero falar me sinto
510		uma pessoa assim independente como não
511		precisasse mais de ficar pedindo nada a
512		ninguém, né?
513	Julia	então assim.
514	Fátima	e:qualquer mensagem que vem minha filha no meu
515		celular eu leio.
516	Julia	você lê.

Pergunto o que ela mais gostou de aprender desde que começou a estudar no programa e Fátima direciona sua resposta para o aprendizado da leitura. Ela avalia o acontecimento na esfera das emoções com Afetos positivos de felicidade (*fiquei muito feliz* - linha 482) e satisfação (*gostei muito* - linha 482). Tal movimento indica a importância do processo de alfabetização para ela, já que fiz uma pergunta ampla com o objetivo de contemplar outros temas, para além da aprendizagem da língua escrita. O ápice dessa avaliação ocorre quando a participante compara a condição de alfabetismo a estar na claridade (linhas 490 e 491).

Mais à frente, abordo situações de uso da leitura e da escrita em meios digitais (Whatsapp® e Facebook®) e, novamente, sua resposta contém um grande Afeto positivo de entusiasmo, que pode ser notado nas ênfases e na

elevação da voz da participante em: †ih:: minha f†ilha eu †uso (linhas 495 e 496). Ela também expressa outros Afetos positivos de felicidade e satisfação ao afirmar de modo direto que se sente bem: eu me sinto bem, né? muito bem, eu fico feliz, né? (linhas 504 e 505).

Acredito, que tais sentimentos sejam a contraparte de todos os afetos negativos relacionado a condição do analfabetismo vivenciados pela participante. Ao mencioná-los, Fátima incorpora ao seu discurso, ainda que de modo implícito, as tristezas vividas no passado por não saber ler e escrever. Essa relação desponta justamente na comparação entre o passado e o presente. Quando Fátima diz, por exemplo, que lê suas mensagens no Whatsapp® sem pedir a ajuda de ninguém (não pedi ninguém pra ler pra mim, né? - linha 505), isso imediatamente nos remete às narrativas em que a ação de pedir ajuda aparece associada à tristeza e ao estigma do analfabetismo. Logo, ainda que neste momento os Afetos negativos não apareçam de modo explícito, podemos considerar que eles comparecem nas entrelinhas do que está sendo dito.

A comparação entre passado e presente também é a base para a construção identitária da aluna neste ponto da conversa. Assim, Fátima é identificada em seu passado como uma mulher que não lia e que estava na escuridão, enquanto agora ela é caracterizada como uma mulher independente, que consegue ler e que está na claridade.

Além disso, Fátima se declara como alguém que usa o Whatsapp® e o Facebook® e, conseqüentemente, a língua escrita, lendo ou escrevendo (embora aqui a participante focalize mais a leitura): vou sentar no sofá e vou ler. agora eu leio (linha 501). Em relação ao trabalho identitário da participante, tais declarações a posicionam no mundo de modo mais ativo – como alguém que age, que faz, que realiza – e não mais de modo passivo, como antes.

No excerto 10, Fátima fala sobre situações cotidianas em que escreve bilhetes para se comunicar com os filhos. Ao contrário do que ocorre na seção anterior, todas as suas avaliações sugerem confiança e satisfação em relação ao que ela consegue realizar.

Excerto 10: “Aí escrevo no papel e deixo lá bem grande na geladeira, né?”

305	Julia	mas assim você já precisou por exemplo deixar um
306		bilhete pra alguém?
307	Fátima	†ih, já <u>de::ixo.</u>
308	Julia	cê de:ixa.

309	Fátima	meu filho morre de rir comigo né? eu boto na
310		geladeira, assim "fui em tal LUGA:R" "oh, é::,
311		ô luca quando você chegar não deixa a porta
312		aberta" porque lá na rua onde a gente mora né,
313		tem uns rato que só jesus na causa não pode
314		deixar a porta aberta. eu falo pra ele "oh, não
315		deixa a porta aberta o porquê você já sabe. por
316		causa do rato." aí escrevo no papel e deixo lá
317		BEM grande na geladeira né?
318	Julia	uhum
319	Fátima	"oh, lucas fui no mercado, oh." aí ele. quando
320		eu chego ele só faz olhar pra mim e rir. "tá
321		rindo de quê, lucas? "ah nada, mãe, teu
322		bilhete que tu deixou" aí. ah: eles acham legal
323		né?
324	Julia	eles go::stam de você ter aprendido
325		[(incompreensível
326	Fátima	eles go:stam, né? eles gostam assim que onde eu
327		vou eu to sempre falando pra eles onde é que eu
328		tô e antigame:nte o quê que acontecia ou falava
329		pra vizinha onde que eu ia, né? pra: se ela
330		visse ele chegar, pra falar ou senão eu tinha
331		que fica:r (.) ligando pra eles e ñnem toda
332		hora a gente tem crédito pra ligar né?
333	Julia	uhum

Quando pergunto se ela já precisou escrever um bilhete para alguém (linha 305) minha intenção era a de que Fátima relatasse um episódio específico. Entretanto, ela não responde com uma narrativa e sim com uma frase no presente (ih, já de::ixo" - linha 307), indicando que escrever bilhetes é algo que ela consegue fazer e que a prática já foi totalmente incorporada ao seu cotidiano. Neste momento, também há uma mudança de entonação em seu discurso: o alteamento na interjeição "ih" e a ênfase em "já de::ixo", conferem à fala da aluna um tom mais alegre, que podemos classificar como um Afeto positivo de satisfação ou de felicidade em relação ao seu desempenho quando escreve bilhetes.

Em seguida, ela conta uma história não canônica relatando um fato habitual do presente e no interior do relato encaixa micronarrativas que ilustram a sua afirmação inicial de que escreve bilhetes quando precisa. A frase "meu filho morre de rir comigo né?" é o início da narrativa mais ampla e ao mesmo tempo é o que introduz os demais relatos, sendo, portanto,

o sumário das outras narrativas. Posteriormente, Fátima narra as seguintes situações:

- 1) “eu boto na geladeira assim "fui em tal LUGA:R” (linhas 309 e 310);
- 2) “"oh, é::, ô lucas quando você chegar não deixa a porta aberta" porque lá na rua onde a gente mora né, tem uns rato que só jesus na causa não pode deixar a porta aberta. eu falo pra ele "oh, não deixa a porta aberta o porquê você já sabe. por causa do rato."” (linhas 310 – 316);
- 3) “oh, lucas fui no mercado, oh.” (linhas 319).

Entre a segunda e terceira micronarrativa, emerge a principal ação habitual da narrativa maior: “aí escrevo no papel e deixo lá BEM grande na geladeira né?” (linhas 316 e 317).

O trecho “quando eu chego ele só faz olhar pra mim e rir.” (linhas 319 e 320) pode ser interpretado como a resolução, ou seja, o desfecho da última micronarrativa, ou como o a resolução de todo o relato, já que em todas as situações mencionadas, os bilhetes escritos são dirigidos a um de seus filhos. Fátima ainda reproduz um diálogo com Lucas, o qual parece retratar a reação comum do adolescente nessas situações. Finalmente, ela conclui todo o relato avaliando a possibilidade de se comunicar por bilhetes expressando a opinião dos filhos: *aí. ah: eles acham legal né?* (linha 322).

Fátima parece reconhecer a aprovação dos filhos por entender que essa comunicação facilita o dia a dia da família: *eles gostam assim que onde eu vou eu tô sempre falando pra eles onde é que eu tô* (linhas 326 a 328). A participante arremata a sua avaliação com mais duas micronarrativas (linhas 328 – 332) que exemplificam o que ela precisava fazer quando não sabia escrever (pedir ajuda da vizinha ou telefonar, o que também lhe gerava um gasto financeiro extra). Essas últimas pequenas histórias têm uma função avaliativa importante, pois maximizam tanto as dificuldades passadas como os benefícios presentes oriundos da alfabetização. Além disso, nelas Fátima emerge novamente como uma pessoa sem autonomia, o que gera, como já se viu em outros pontos da análise, uma oposição entre as identidades do passado e as do presente.

De um modo geral, as avaliações e as pequenas histórias deste trecho constroem a identidade de uma mulher independente, que lança mão da escrita em seu dia a dia, que consegue atingir seus objetivos e que está satisfeita com seu desempenho. Acima de tudo, nelas a participante se reconhece como uma mulher que escreve (*eu escrevo no papel*, linha 316). O contraponto entre

passado e presente coloca em perspectiva duas identidades: a da mulher que escreve e a da que não escreve, reforçando o caráter positivo da primeira para a participante.

O excerto 11, a seguir, corresponde ao final de nossa conversa e, nele, Fátima faz uma reflexão sobre seu processo de aprendizagem no programa e sobre suas conquistas em relação à escrita e à leitura. Embora a participante tenha demonstrado insatisfação com o que sabe e consegue fazer em momentos anteriores, neste trecho, ela fala sobre a importância da alfabetização em sua vida, valorizando tudo o que já alcançou até agora.

Excerto 11: “Eu posso até falar que já atravessei o mar”

519	Fátima	a gente já: já alcançamo alguma coisa né,? que
520		pra quem não sabia de nada eu posso dizer que
521		já alcancei né? Eu posso até falar que já
522		atravessei até o mar hh.
523	Julia	hh
524	Fátima	porque a gente aprendemo muita coisa aqui.
525	Julia	como assim já atravessei o mar?
526	Fátima	a porque assim eu não sabia <u>lê nada</u> julia.
527	Julia	entendi, então você acha que aprender a ler e a
528		escrever foi como-
529	Fátima	pra mim, ó, pra ó eu sempre falava assim pra
530		falava com as pessoas eu não tenho inveja de nada,
531		esse verbo é usado lá no ceará não sei se aqui h
532		aqui eu nunca vi ninguém usando isso mas eu
533		uso. eu não tenho inveja de quem tem sua casa
534		boni:ta, tem seu <u>ca:rro</u> , sua moto >tem sua
535		conta bancária cheia<, mas eu antigamente
536		tinha <u>mu::ita</u> inveja de quem sentava numa mesa e
537		lia e escrevia o que queria . eu falava, eu
538		falava assim " <u>deus</u> eu não tenho inveja de
539		nada," mas quando eu via uma pessoa lendo e
540		escrevendo eu sentia <u>tanta</u> inveja, eu sentia
541		<u>tanto</u> desejo de fazer aquilo que a pessoa tava
542		fazendo e eu não con- e eu não fazia. eu não
543		er- não me sent- eu achava que eu não era capaz
544		de fazer.
545	Julia	e hoje você viu que você é capaz porque você já
546		aprendeu a ler e a escrever.
547	Fátima	é hoje eu vi que a gente é capaz. que a gente
548		já aprendemo a ler e a escrever.

Fátima alterna a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural (a gente já alcançamos, linha 519) o que pode ser interpretado como a inclusão de outros alunos nesse processo ou como um plural de modéstia, uso da primeira pessoa do singular por um falante para suavizar afirmações a respeito de si. A frase também sugere que o aprendizado da língua escrita representa um alvo para Fátima, um lugar a que se deve chegar e para onde, em sua visão, ela ainda está caminhando. Porém, a aluna parece reconhecer que já foi longe nessa jornada.

A oposição entre passado e presente (analisada no excerto 9) é elevada ao máximo quando Fátima compara seu processo de aprendizagem a atravessar o mar: “Eu posso até falar que já atravessei até o mar h” (linha 521). Nesse contexto, em que a participante reflete sobre suas conquistas, essa imagem representa a magnitude desse processo para a ela, em termos de dificuldade e de importância, já que atravessar o mar é um empreendimento desafiador, longo e com muitos obstáculos.

A fim de esclarecer a imagem que utiliza, Fátima conta uma última pequena história (linhas 529 - 548), que indica o quanto ela desejava aprender a ler e a escrever. Ela inicia a narrativa afirmando que não tem inveja de nada (sumário) e cita diversos bens de consumo valorizados em nossa sociedade para ilustrar sua declaração. Na sequência, ela diz que no passado invejava quem “sentava numa mesa e lia e escrevia o queria.” (linhas 536 e 537). Os itens mencionados pela participante representam poder, riqueza, bem-estar e prestígio social e servem de parâmetro na interação para que aluna possa dimensionar o quanto desejava aprender a ler e a escrever.

Posteriormente, ela repete a mesma ideia em um movimento que se desdobra em duas partes. Primeiro, ela afirma novamente que não tinha inveja de nada, reconstruindo uma espécie oração: eu falava assim "deus eu não tenho inveja de nada" (linhas 538 e 539) e logo em seguida reitera seu sentimento de inveja em relação a pessoas letradas, amplificando-os também pelo uso de termos quantificadores: mas quando eu via uma pessoa lendo e escrevendo eu sentia tanta inveja, eu sentia tanto desejo de fazer aquilo que a pessoa tava fazendo e eu não con- e eu não fazia (linha 539 - 542). A aparente confusão da participante entre as linhas 542 e 543 indicam o turbilhão de emoções sentidas por ela ao falar sobre a questão do analfabetismo, demonstrando como a condição de iletramento e, posteriormente, o aprendizado da língua escrita, são experiências completamente marcantes para ela. No fim da conversa, retornamos ao presente, reconhecendo e concordando que, ao contrário do que ouviu quando criança e do que ela mesma pensava, ela é capaz e aprendeu a ler e a escrever.

Nos excertos desta seção o foco discursivo da participante foram situações de uso da escrita e da leitura em que ela é bem-sucedida. Logo, emergem em seu discurso um conjunto de avaliações positivas no campo do Afeto que sinalizam felicidade e satisfação. Em seus processos identitários a participante se posiciona como uma pessoa capaz de aprender e como uma mulher letrada, que consegue usar seus conhecimentos linguísticos para agir no mundo.

6.5

Críticas à Educação de Jovens e Adultos: o olhar de Fátima

Ao longo de minha conversa com Fátima, um tópico recorrente foram as críticas da aluna à educação de adultos da rede pública, tecidas frequentemente em oposição ao projeto de extensão de que fazia parte. Por causa disso, decidi criar uma seção específica para analisar seu discurso acerca do tema e discutir os problemas abordados por ela. As identidades emergentes nos excertos selecionados já foram discutidas anteriormente, mas é válido observar a dinâmica do processo identitário da participante em relação à dicotomia estabelecida por ela entre os dois contextos pedagógicos avaliados.

No excerto 12, Fátima fala mais uma vez sobre sua experiência escolar frustrada na vida adulta. Porém, neste ponto da conversa, o foco são os problemas vivenciados dentro da escola. Os aspectos abordados pela aluna apontam para mecanismos que perpetuam uma lógica de exclusão do educando jovem e adulto, pois dificultam que esse aluno dê prosseguimento aos estudos, gerando novas experiências frustradas de escolarização.

Excerto 12: “Eu fui pra aprender e quando cheguei lá eles fizeram tipo uma prova comigo, né?”

89	Julia	e por que que você quis ir pra essa esco::la mesmo
90		depois de adulta?
91	Fátima	ah, porque assim, <eu> eu conheci umas colega
92		né? que estudava lá (.)e falava "ah mulher
93		va:mo, lá é bom, lá tu vai:: tu vai aprendê um
94		pouco, va:mo" <só que::> foi. foi difícil
95		também pra mim, aí eu saí. tava muito difícil.
96	Julia	mas por que que foi difícil?
97	Fátima	por que assim o cansaço não tava deixando eu
98		fazer <u>nada</u> .
99	Julia	hum

100	Fátima	eu ficava dormindo na a hh dormia e:: não pegava
101		os outros alunos, não acompanhava a:: e aí eu
102		vi também que as professora lá era mais assi:m
103		pra aqueles que sabia mais, sabe? dava atenção
104		mais aqu-. aquele que num, que não que era o
105		meu caso, eu não acomp- não tinha como
106		acompanhá eles.
107	Julia	hum
108	Fátima	porque eu fui pra aprendê e quando cheguei lá
109		eles fizeram assim tipo uma prova comigo, né?
110		foi assim uma pro:va, ma:s acho que naquela
111		prova ali mesmo >eles viram que eu não tinha
112		capacidade< pra:: fiquei pouco tempo. não
113		cheguei a ficar ne::m seis meses não. eu (fala
114		incompreensível) antes de seis meses. porque
115		era muito cansativo.
116	Julia	mas alguém de lá dessa escola falou que você
117		não tinha capacidade?
118	Fátima	nã:o. falou não. eu só:: faltava muito, né? e a
119		professorava falava "oh, você falta mu:ito, se
120		você ficar faltando. é:: não tem como você
121		ficar aqui na escola, porque aqui tem um:: (.)
122		se você ficar faltando† o próprio::" porque eu
123		eu ganhava aquele rio card pra estudar, né? e
124		eles falavam que se a gente ficasse faltando
125		era bloqueada a vaga da gente na escola. aí com
126		o tempo mesmo eu vi que não tinha condições de
127		acompanhar ninguém.

Eu pergunto o que a motivou a retomar os estudos já adulta e Fátima responde com uma pequena história que se resume a três momentos:

- 1) “eu conheci umas colega que estudava lá” (linha 91);
- 2) “<só que::> foi. foi difícil também pra mim” (linha 94);
- 3) “aí eu saí” (linha 95).

Ela intercala as três partes da narrativa com avaliações feitas pelas amigas sobre a escola, usadas como argumentos para que Fátima voltasse a estudar. A fala das amigas traz uma Apreciação de Reação, relacionada ao impacto positivo da escola sobre elas (“lá é bom” - linhas 93) e uma Apreciação de Valor, relacionada à importância social e cultural da educação (“lá tu vai::

tu vai aprendê um pouco” - linhas 93 e 94). Porém, Fátima rapidamente muda a entonação avaliando a experiência, mais uma vez, como difícil.

A fim de esclarecer sua avaliação, a participante expande o seu relato lançando mão de mais duas narrativas não canônicas, uma sobre sua experiência no referido contexto (linhas 97 a 106) e a outra sobre um fato pontual, que parece ter sido marcante para Fátima: a aplicação de uma prova assim que ela chegou à escola (linhas 108 a 112).

2ª pequena história, sobre sua primeira experiência na rede pública (linhas 97 - 106):

eu ficava dormindo na a hh dormia e:: não pegava os outros alunos, não acompanhava a:: e aí eu vi também que as professora lá era mais assi:m pra aqueles que sabia mais, sabe? dava atenção mais aqu-. aquele que num,que não que era o meu caso, eu não acomp- não tinha como acompanhá eles.

3ª pequena história, sobre a prova de nivelamento (linhas 108-112):

porque eu fui pra aprendê e quando cheguei lá:: eles fizeram assim tipo uma prova comigo, né? foi assim uma pro:va, ma:s acho que naquela prova ali mesmo >eles viram que eu não tinha capacidade<

Na segunda pequena história, a participante faz uma série de Julgamentos negativos sobre o seu comportamento como aluna. Pelo processo de distinção, ela se constrói em desconformidade em relação à escola ao dizer que dormia na aula (linha 100) e que não acompanhava os colegas (linha 101 e 102). Ao destacar tais atitudes, a participante ativa em seu discurso Julgamentos negativos de tenacidade e de capacidade sobre si própria, já que dormir na aula pode parecer falta de interesse da sua parte, e que não acompanhar os demais pode sugerir que Fátima não tinha as mesmas condições intelectuais dos outros alunos.

Contudo, Fátima também avalia negativamente o comportamento das professoras e a prática de aplicação de provas de nivelamento (terceira pequena história). Ela destaca esses fatores como causas de sua saída da escola, o que compreendo como um Julgamento sobre as pessoas e sobre as práticas sociais daquele ambiente. Tais situações parecem ter rompido com suas expectativas levando-a a deixar a escola mais uma vez.

Quando afirma que as professoras davam atenção aos alunos que sabiam mais (linhas 102 a 104) e que esse não era o seu caso, Fátima está dizendo, ainda que indiretamente, que as professoras não davam atenção a

ela, o que põe em jogo o profissionalismo e a ética dessas docentes. Além disso, a frase “porque eu fui pra aprendê e quando cheguei lá:: eles fizeram assim tipo uma prova comigo,” (linhas 108 e 109) parece apontar uma incoerência por parte da instituição em querer testar seus conhecimentos antes mesmo de ensiná-la. Acredito que esse raciocínio repouse na compreensão de que somente os conhecimentos desenvolvidos em espaços formais de aprendizagem, como escolas, cursos e universidades, são válidos. Essa lógica ignora todas as outras formas de aprender e outros tipos de conhecimento, levando à crença de que a pessoa que não frequentou à escola não sabe nada. É, provavelmente, com base nesse pensamento que Fátima conclui que, a partir daquela prova, perceberam que ela não tinha capacidade. Ao fim do relato, Fátima retoma o desfecho da narrativa inicial afirmando que ficou muito pouco tempo na escola. As duas pequenas histórias podem ser interpretadas como avaliações externas da primeira história do excerto, pois explicitam os obstáculos vividos por Fátima, esclarecendo e intensificando o seu sentimento de dificuldade.

Por fim, a participante traz uma avaliação do seu próprio comportamento pela fala de uma terceira pessoa, a professora da escola, que faz um Julgamento negativo de tenacidade sobre Fátima ao afirmar que ela faltava muito às aulas: “oh, você falta mu:ito, se você ficar faltando. é:: não tem como você ficar aqui na escola” (linhas 119 a 121). Tal julgamento se caracteriza como uma estratégia de ilegitimação, pois nega à Fátima a identidade de aluna, expondo a falta de conformidade da participante às regras estabelecidas. Contudo, é importante esclarecer que, neste caso, a professora fala com base em um mandato institucional e representa o Estado, que determina a frequência mínima de 75% das aulas. Logo, não é a professora que ilegítima a identidade de aluna da participante, mas o próprio poder instituído.

Ao julgar o seu comportamento e as práticas sociais da escola que frequentou, Fátima assume a identidade de uma aluna que estava aquém do seu grupo, criando a ideia de não pertencimento àquela comunidade. Além disso, as práticas da instituição não dão a ela o suporte necessário para aprender e perpetuam a lógica excludente de beneficiar os que já sabem e frequentam mais às aulas ao invés de flexibilizar sua estrutura de ensino.

No excerto 13, pergunto sobre o programa e sobre as diferenças entre esse espaço e a EJA da rede pública. As comparações feitas por Fátima fazem emergir identidades contraditórias, evidenciando, mais uma vez, o caráter parcial dos processos identitários, ou seja, como estes podem variar conforme os elementos contextuais da interação. Neste caso, as identidades de aluna irão variar de acordo com o espaço pedagógico sobre o qual está falando.

Excerto 13: “Ela passa o dever lá no quadro, quem pegou, pegou”

128	Julia	ma::s voltando ao programa, você: você gosta do
129		programa?
130	Fátima	go:sto, ((fala incompreensível)) desse
131		programa que a gente estuda?
132	Julia	isso.
133	Fátima	gosto.
134	Julia	você acha que ele é diferente da escola que
135		você frequento:u (.)> quando você veio aqui pro
136		rio de janeiro< que cê já era adulta?
137	Fátima	ah, a diferença eh que:: (.) que são <u>menos</u>
138		aluno, né ? e as professoras dá mais atenção
139		do que as a:: a escola pública porque tu vai
140		pra escola pública é um montão de ge:nte (.) e
141		ela tem que::dá atenção pra aqu- e ela não dá
142		atenção pra aquele monte de [gente
143	Julia	hum]
144	Fátima	ela passa o dever lá no ↑quadro quem pegô,
145		pegô, quem não pego (.) não, não, não faz né? é
146		por isso que eu saí. que eu • tava vendo que eu
147		não tinha chance nenhuma de aprender nada lá•
148	Julia	e aqui você acha que você TEM chance?
149	Fátima	ah, tem não eu, eu posso dizer que: hoje eu
150		sou:: virei uma:: uma heroína porque eu sei
151		lê, sei escrevê meu nome e assim. eu só tenho
152		um pouco de dificuldade pra escrevê, né? mas
153		pra lê, tudo que a professora bota no qua:dro a
154		gente lê.

Fátima tece avaliações sobre a EJA nos campos do Julgamento e do Afeto. Sua fala sugere que algumas práticas ou *modus operandi* adotados ali não promovem a inclusão dos que estão à margem do conhecimento formal. A participante parece reprovar a quantidade de alunos por turma, que ela descreve como “um montão de ge:nte” (linha 140) e “aquele monte de [gente” (linha 142). As expressões usadas também indicam um Afeto negativo de insatisfação, pois no meio de tantas pessoas, Fátima parece perder sua individualidade.

Compreendo que, para ela, o excesso de alunos em sala impedia a professora de atender a todos e, exatamente por isso, perpetuava a marginalização dos que menos sabiam e dos que mais tinham dificuldades.

Ao mencionar que não tinha chance nenhuma de aprender lá (linhas 146 e 147) e que deixou os estudos mais uma vez por esses motivos, a participante se identifica com o grupo dos que não conseguiram fazer os deveres e que não tinham a atenção necessária da professora. Como explicado por Bucholtz e Hall (2003), a participante lança mão do processo de distinção, (já que ela se identifica com alunos inadequados ao contexto) se afastando da escola em sua construção identitária. Desse modo, ela constrói com a EJA da rede pública uma relação de não pertencimento.

Considerando que a escola pública tem o dever de garantir o acesso à educação e ao conhecimento a todos e todas, entendo as avaliações da participante como Julgamentos negativos de sanção social, pois ela julga a instituição (e indiretamente o próprio Estado) quanto à sua capacidade de cumprir seu compromisso ético e social. Quando fala sobre o programa, Fátima avalia os mesmos aspectos: quantidade de pessoas na turma, que no programa é menor (linha 137), e a disponibilidade das professoras, que podem dar mais atenção aos educandos. A partir de toda a crítica que ela faz à EJA, tais avaliações podem ser interpretadas como Julgamentos positivos sobre o programa. Para mim, as avaliações negativas de Fátima demonstram que a EJA não atende às suas necessidades de educanda, o que leva a participante a não se identificar com esse contexto e a se afastar dele. Ela e outros alunos do programa, mesmo depois de alfabetizados, têm uma enorme resistência em migrar para rede pública alegando sempre esses mesmos problemas.

No fim do excerto, quando pergunto se ela acha que tem chance de aprender lá, a participante me corrige, sinalizando que já aprendeu e se constrói como uma heroína por saber ler e escrever o nome. Entendo que a escolha da imagem de heroína ao falar do seu processo de alfabetização está intimamente relacionada ao tamanho das dificuldades por que passam aqueles que não têm esse conhecimento e precisam aprendê-lo na vida adulta. Embora seja uma identidade muito positiva, em minha interpretação, o preconceito, o estigma, as dificuldades e as humilhações que historicamente são vivenciados por homens e mulheres analfabetos estão imbuídos nessa escolha da participante.

Contudo, as experiências negativas de Fátima ocorreram antes de ela se alfabetizar no programa. Assim sendo, no excerto a seguir, tento entender melhor sua resistência à escola na ocasião. A participante, novamente, compara os dois contextos pedagógicos e tece críticas à estrutura e às relações de poder em que se baseia a rede pública de ensino em sua visão.

Excerto 14: “Se fosse numa escola mesmo eu não ia ficar”

364	Julia	e você não quer ir pra escola?
365	Fátima	não.
366	Julia	mas por que não?
367	Fátima	não porque assim julia pra ir pra escola eu acho
368		que pra mim é muito cansativo. a escola é todo dia
369		né? todo dia tem aquele horário certinho pra você
370		entrar e sair. aqui no programa é não é todo dia.
371		não é todo dia que você vem. a escola ainda mais
372		agora que tá ai essa situação né? mas antigamente
373		era de segunda à quinta. você ainda tinha a sexta
374		pra dar uma descansada, né? e na escola é muita
375		cobrança também eu acho que tem muita cobrança. tudo
376		bem não é dizendo que a escola daufrj é uma bagunça,
377		né? que não é, mas é assim uma coisa que todo mundo
378	te compreende teus problema.	
379	Julia	uhum
380	Fátima	se tu tá passando por isso você fala com as
381		professora elas entende. aí você não pode vim
382		hoje você vem amanhã. é uma coisa que cê tá
383		comunicando sempre né?
384	Julia	uhum e aí isso ajuda a você a permanecer
385	Fátima	ajuda eu ficar na escola porque se fosse, se
386		fosse numa escola mesmo eu não ia ficar porque
387		eu ia mesmo que tivesse essa: essa assim coisa
388		pra falar com a professora não dependia só
389		dela, depende de diretor depende do lá dos
390		grandão, depende de, de tudo né?
391	Julia	uhum
392	Fátima	aqui não. eu sei que depende da professora e
393		aprof- você conta sua história pra professora a
394		professora vai e fala com a superior a ela e
395		assim vai, né? elas vão te ajudando.

A escola é avaliada como cansativa (linha 368), como um lugar de muita cobrança (linhas 375 e 376), com rigor de horário (linhas 369 e 370) e que exigiria frequência durante os cinco dias úteis da semana (linhas 368 e 369). Sobre o programa, num primeiro momento, ela comenta apenas que as aulas acontecem de segunda à quinta, o que lhe daria mais tempo para descansar (linhas 370, 373 e 374), porém podemos inferir que a rigidez criticada na rede pública não ocorre nesse contexto.

Em seguida, ela avalia as relações de poder nos dois ambientes. Seus comentários indicam como ela compreende a estrutura hierárquica de cada um deles. A participante afirma que, no programa, as professoras compreendem os problemas dos alunos (é assim uma coisa que todo mundo te compreende teus problemas. - linhas 377 e 378) e que a comunicação de baixo pra cima é possível (você conta sua história pra professora a professora vai e fala com a superior a ela e assim vai, né? elas vão te ajudando. - linhas 393 - 395).

Já na escola, mesmo havendo diálogo entre alunos e professores, essa comunicação de baixo para cima não é viável: “mesmo que tivesse essa: essa assim coisa pra falar com a professora, não dependia só dela, depende de diretor depende do lá dos grandão, depende de, de tudo né?” (linhas 387 a 390).

As exigências da escola elencadas por Fátima parecem estar associadas, ao menos em seu discurso, à rigidez dessa estrutura, enquanto o programa possui uma organização mais flexível que possibilita sua permanência ali, mesmo com dificuldades: se tu tá passando por isso, você fala com as professora elas entende. aí você não pode vim hoje, você vem amanhã. é uma coisa que cê tá comunicando sempre, né? (linhas 380 a 383).

Esse conjunto de avaliações aponta para aspectos da realidade de muitos alunos da EJA que tornam custosa a frequência diária às aulas. É sempre bom reafirmar que grande parte dos alunos de EJA são trabalhadoras e trabalhadores, mães e pais de família que, conseqüentemente, têm um tempo menor para dedicar aos estudos. Logo, quanto mais rígidas e inflexíveis forem as estruturas nesse contexto, mais difícil será a permanência dos alunos nele.

Nos três excertos analisados nesta seção, Fátima tece considerações sobre sua experiência como aluna de EJA na rede pública e avalia negativamente o grande número de alunos em sala de aula, a rigidez das regras impostas aos alunos e as práticas pedagógicas realizadas. O discurso da participante deixa bem claro como esses fatores contribuíram para sua evasão do sistema público de ensino. Por outro lado, em suas falas sobre o programa, que se opõe a rede pública, ela enfatiza como a flexibilidade, o diálogo e a postura das professoras geraram um ambiente acolhedor que favoreceu não só a sua permanência como o seu aprendizado. O processo identitário reflete a oposição entre os dois espaços pedagógicos, já que ao falar da rede pública ela se constrói como inadequada e incapaz de aprender e quando fala do programa, se descreve como uma heroína.

É válido afirmar que a avaliação negativa de Fátima sobre a EJA se baseia

em sua vivência pessoal. Minha intenção ao destacá-la não é promover uma crítica generalizada à modalidade e aos profissionais da área. Por outro lado, seu discurso sinaliza questões importantes que tiveram impacto negativo em sua experiência e que podem atingir a outros alunos.

As falas da participante também sublinham a importância da alfabetização em sua vida, bem como a relevância do Programa integrado da UFRJ para a Educação de Jovens e Adultos nesse processo. Como ex-bolsista, afirmo que um grande diferencial do projeto é a formação continuada recebida pelos bolsistas, cujo foco é: a desconstrução do preconceito contra pessoas que não sabem ler e escrever, o respeito ao aluno e uma relação horizontal entre alfabetizados e alfabetizadores.

Infelizmente, por conta do corte de verbas e do fechamento de algumas linhas de financiamento, o programa, que já somou 30 turmas, hoje tem apenas duas turmas de alfabetização e tem concentrado suas ações na realização de oficinas pedagógicas em duas escolas municipais do Rio de Janeiro.

A violência nas comunidades também fez com que as ações do projeto se reduzissem. Segundo Ana Paula Moura, coordenadora do projeto, no ano de 2017, por exemplo, em todos os meses as atividades precisaram ser suspensas em alguma localidade por conta de confrontos policiais ou de conflitos entre facções rivais do crime organizado.

6.6

Reflexões sobre as construções identitárias de Fátima

Nesta seção, retomarei os aspectos mais relevantes da análise, a fim de discuti-los, bem como as questões de pesquisa que nortearam este estudo. Logo, a seguir, irei discorrer sobre: as identidades formuladas por Fátima, o modo como a participante aborda a questão do estigma do analfabeto em seu discurso e o papel dos elementos avaliativos, das estratégias de intersubjetividade e das narrativas na constituição dos seus processos identitários.

Não pretendo, aqui, propor generalizações acerca dos sujeitos da EJA, tão diversos em suas origens e trajetórias de vida, e nem tecer relações diretas e objetivas acerca de fatores que violaram o direito de Fátima à educação. Entretanto, somos seres situados histórica e culturalmente e integramos uma realidade social que ultrapassa e, ao menos em parte, delinea nossa carreira individual. Por essa razão, acredito que as reflexões propostas possam se estender a outros alunos e contextos da EJA no Brasil.

Acerca dos processos identitários da participante, observamos que, na primeira seção, Fátima articula diferentes identidades, neutralizando sua conduta desviante em relação aos estudos. Primeiro, ela menciona ações que ela associa

a um comportamento reprovável, como não frequentar a escola, faltar muito, dormir na aula, não acompanhar os demais alunos da turma, construindo-se em desajuste em relação à escola. Por outro lado, a participante cria uma identidade vitimizada ao se posicionar como criança impotente, mãe, trabalhadora e dona de casa. Assim, Fátima produz uma tensão discursiva e ressignifica as identidades que a projetam de forma negativa na interação.

Considero importante destacar também que as histórias contadas por Fátima nessa seção abordam, no âmbito de sua experiência particular, problemas sociais amplos vivenciados por milhares de brasileiros. Desse modo, a participante cria em seu discurso relações de causa e consequência entre pobreza, processos de marginalização da e na escola e analfabetismo (tópico central de nossa conversa), trazendo uma compreensão sobre eles do ponto de vista de quem os vivenciou.

Na seção 6.2, a identidade predominante é a de analfabeta e nelas Fátima reproduz a visão estereotipada, preconceituosa e reducionista sobre indivíduos que passam pela experiência do analfabetismo, salientando o estigma existente na sociedade brasileira em torno dessa condição. Os excertos contêm narrativas sobre sua chegada no Rio de Janeiro, antes de se alfabetizar e, nessas histórias, a participante se qualifica como cega, dependente, como uma alguém que estava na escuridão e como uma pessoa sem nenhum tipo de conhecimento. Ela associa a esses atributos um sentimento intenso de vergonha. A tentativa de encobrir sua identidade de analfabeta nos episódios relatados é outro fator que aponta para o estigma do analfabeto, pois, como Goffman (1980) propõe, caracteriza um mecanismo interacional típico de encontros sociais mistos, em que alguém com uma marca estigmatizada, passível de encobrimento, interage com uma pessoa “normal”.

Nas seções 6.3 e 6.4, Fátima fala sobre situações de uso leitura e da escrita porém com vieses que produziram identidades conflituosas entre si. No primeiro caso, ela se constrói identitariamente como uma mulher que lê e escreve, mas que ainda se sente muito insegura em relação ao que sabe e por isso sempre pede ajuda de outras pessoas para realizar atividades em que precisa ler ou escrever. Por isso, nessas narrativas, emergem novamente o traço identitário da dependência presente nas histórias de estigma. De modo contrário e paradoxal, na seção seguinte, Fátima se posiciona como um indivíduo autônomo em relação às práticas de letramento nas quais se envolve diariamente.

Em minha visão, tal conflito identitário se dá em função de aspectos divergentes no processo de alfabetização de Fátima. De um lado, podemos elencar fatores como a insegurança, já mencionada; uma baixa autoestima e, até mesmo, a um baixo nível de letramento. De outro lado, porém, estão todas

as suas conquistas e o quanto elas significam para Fátima. Assinar o nome, ler placas de rua, se comunicar com os filhos através de bilhetes, ler a bíblia, usar redes sociais, entre tantas outras atividades que ela realiza, lançando mão de seus conhecimentos.

Por fim, na última seção de análise, o foco discursivo de Fátima são os dois contextos de escolarização que frequentou já na fase adulta: a EJA da rede pública de ensino e o Programa Integrado da UFRJ para a educação de jovens e adultos. Neste ponto da conversa, Fátima fala de si como aluna, mas constrói identidades totalmente diferentes. Ao falar da rede pública, ela se constrói em desajuste com a escola ao se posicionar como incapaz e como marginalizada. Já quando fala do programa, ela se constrói como uma aluna que consegue fazer as atividades propostas e é elogiada pela professora. As diferenças identitárias da participante, claramente, se relacionam às diferenças entre os dois espaços.

O discurso da participante aponta para aspectos da realidade de muitos alunos da EJA, que tornam difíceis a frequência diária às aulas. Muitos deles possuem trabalhos braçais, mal remunerados e até mesmo informais que não lhes garantem direitos trabalhistas básicos. Embora estudar e aprender seja um desejo muito grande desses educandos (sobretudo os adultos e idosos), esses fatores, somados às suas responsabilidades familiares, não permitem que a escolarização seja uma prioridade. As dificuldades no processo de aprendizagem também são entraves, pois causam desânimo e geram vontade de desistir, afastando-os por vezes da sala de aula. Esses e outros aspectos podem impedir um aluno de EJA de frequentar às aulas regularmente ou podem levá-lo a se afastar temporariamente. Nesse sentido, o discurso de Fátima aponta para a necessidade de pensarmos uma estrutura flexível que dê conta dessas especificidades e que não exclua esses alunos mais uma vez da escola.

No que diz respeito aos elementos avaliativos, observamos que Fátima faz uso de muitas avaliações no campo das emoções e no campo da ética. As primeiras emergem no discurso da participante expressando:

- Tristeza, insatisfação e frustração em relação à sua experiência de analfabetismo, contribuindo, desse modo, para a construção de uma identidade vitimizada e de desajuste em relação à escola.
- Alegria e satisfação atreladas, na maior parte das vezes, ao que Fátima consegue realizar hoje através da escrita e da leitura e, portanto, criando as identidades de aluna ajustada à escola, de mulher letrada e de heroína.
- Vergonha, vinculada à identidade de analfabeta e, por consequência, à identidade de cega e de pessoa dependente. O sentimento possui um forte componente moral relativo à exposição de um fato ou de uma caracte-

rística passível de reprovação e, por isso, evidencia o estigma e o preconceito que circundam o analfabetismo no Brasil. Em termos sistêmico-funcionais, também pode-se dizer que tais avaliações materializam no discurso de Fátima valores e crenças existentes em nossa cultura sobre pessoas que não sabem ler e escrever.

- Insegurança, associada a situações de uso da língua escrita. Emerge no discurso da participante atrelada, simultaneamente, às identidades de pessoa letrada e de pessoa dependente, que precisa de ajuda para realizar tarefas que exigem o uso da escrita e da leitura, remetendo-nos à sua condição passada. O afeto revela o caráter fluido, transitório e múltiplo do fenômeno identitário, já que, a um só tempo, liga-se a construções opostas.

As avaliações no campo da ética emergem sobretudo pelas vozes de terceiros, incorporadas às falas de Fátima pela reconstituição de diálogos no interior das narrativas. Assim, em boa parte das histórias contadas, a participante é julgada por outros personagens: o pai, a professora, a irmã e o filho.

Julgamento do pai (Excerto 1, linhas 13-15):

porque era eu e meu irmão na época, né? aí ele falava assim "ah, vou tirar esses dois meninos da escola que eles não aprende nada que não sei o quê:"]

Julgamento da professora (Excerto 12, linhas 118-120):

e a professorava falava "oh, você falta mu:ito, se você ficar faltando. é:: não tem como você ficar aqui na escola,

Julgamento da irmã: (Excerto 7, linhas 222 e 223):

aí ela "não sei por que que >você tem essa dificuldade<"

Julgamento do filho: (Excerto 7, linhas 240 a 243):

"poxa, mãe mas cê (fala incompreensível) você já tá na escola há quantos anos cê, você, você não=nã=não fica segura do que você sabe?"

Contudo, é importante sublinhar que toda narrativa é uma construção e que, para além do mero julgamento, cada fala reproduzida é uma escolha da participante e está criando uma identidade. Portanto, quando Fátima escolhe trazer, por exemplo, a fala paterna de que ela não aprendia nada, ela mesma está se posicionando dessa forma em seu discurso. Este é um modo indireto

de se posicionar e pode ser interpretado como mais uma estratégia usada pela aluna para projetar identidades negativas de modo mais fraco, salvaguardando a própria imagem e mantendo o alinhamento interacional estabelecido.

A partir dessas últimas observações, pode-se concluir que Fátima se serve dos recursos avaliativos nos eixos do Afeto e do Julgamento para construir diversas identidades. Como possuem um valor positivo ou negativo, as avaliações cumprem um papel discursivo/interacional importante, indicando o modo como cada identidade está sendo compreendida pela aluna e orientando minha interpretação como sua interlocutora e como pesquisadora. Isso também demonstra que os elementos avaliativos interferem no contexto de situação, pois criam pistas que orientam as reações dos interlocutores convidando-os a assumirem certos posicionamentos.

Além disso, as avaliações de Fátima parecem indicar que ela não compreende a questão do analfabetismo de forma sistêmica e como a violação de um direito básico. Embora ela não se culpabilize diretamente por sua não escolarização, em nenhum momento ela se posiciona com indignação ou revolta. Ao contrário, suas avaliações incluem afetos de tristeza e de vergonha e julgamentos que a constroem como incapaz e inadequada à escola e, por isso, sugerem que ela individualiza sua experiência, restringindo-a à sua história de vida.

Os princípios identitários e as táticas de intersubjetividade propostas por Bucholtz e Hall (2003; 2005) foram pontuados na análise de modo a complementá-la e também sustentam essa interpretação. Assim, destacaram-se nas construções identitárias da participante:

- A tática de distinção: nos momentos em que Fátima se constrói em desconformidade em relação à escola e, sobretudo, na vida adulta, quando ela, de fato, tem uma experiência escolar, mas estabelece uma relação de não pertencimento com o contexto.
- A tática de adequação: quando destaca suas semelhanças com pessoas letradas, afastando-se da identidade estigmatizada do analfabeto.
- A tática de ilegitimação: emerge sobretudo em falas reconstruídas que teriam sido ditas pelo pai e por uma professora, negando à Fátima a identidade de aluna ou de pessoa capaz de aprender.
- O princípio de parcialidade: pode ser observado, sobretudo, quando Fátima se posiciona como analfabeta e atribui a si características negativas. Esse movimento mostra como as identidades, apesar de serem construídas na interação, são também moldadas por elementos da cultura.

Quanto às narrativas, chama a atenção a emergência de pequenas histórias (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008). Mesmo o relato de fatos

pontuais no passado, próprio do modelo laboviano, caracterizou-se por uma narrativa breve e pela ausência de diversos elementos propostos por Labov (1972). Várias dessas histórias funcionaram como avaliações ao emergirem atreladas a outras narrativas e cumpriram, na interação, o papel de intensificar a dramaticidade dos fatos narrados, gerando um grande apelo interacional. Nas histórias contadas, Fátima reconstrói e ressignifica suas vivências de maneiras diversas, a depender do tópico conversacional. Ao longo da interação, a reelaboração de experiências ocorreu da seguinte maneira:

- Nas pequenas histórias sobre sua escolarização na infância ou na vida adulta (seções 6.1 e 6.5): agravando as dificuldades que a impediram de estudar e atenuando sua responsabilidade individual.
- Nos relatos que tematizaram o estigma do analfabetismo (seção 6.2): construindo o sofrimento atrelado à vergonha e às dificuldades vivenciadas.
- Nas narrativas sobre os usos da leitura e da escrita (seções 6.3 e 6.4): ora destacando o que sabe e consegue fazer, ora destacando suas dificuldades e limitações.

Além disso, a emergência de fatos habituais no passado e no presente realizaram, em um plano mais macro, a dicotomia entre as identidades de analfabeta e de pessoa letrada, criada por Fátima em seu discurso, com base em um “antes e depois” do seu processo de alfabetização. As narrativas com a temática da insegurança, no entanto, romperam essa dicotomia desestruturando o percurso identitário traçado.

Também cabe destacar que as narrativas:

- Disponibilizam um cenário que nos serve de contexto para interpretar as identidades criadas. Assim, quando Fátima descreve a sua infância no Ceará ou a sua chegada ao Rio de Janeiro, essas informações geram pressuposições sobre a participante que também vão influenciar a construção identitária ao longo da interação.
- Posicionam a participante em relação a outros atores sociais e em ambientes distintos. Nas narrativas, Fátima emerge no seio familiar, posicionada em relação aos pais, aos filhos, e aos irmãos. Na escola e no programa, posiciona-se em relação às professoras e aos outros alunos, e na sociedade, de um modo geral, posiciona-se em relação a pessoas letradas. Cada uma dessas configurações junto aos elementos avaliativos e às táticas de intersubjetividade vão contribuir para a composição das identidades emergentes no discurso da aluna. As falas de julgamento dos

personagens, além de criarem identidades, como já mencionado, também podem funcionar como representações dos julgamentos sociais em torno da figura do analfabeto. De igual maneira, os diferentes espaços também podem representar instâncias sociais em que esses indivíduos sofrem pressões e constrangimentos por não saberem ler e escrever.

Por último, vale mencionar que o conjunto das histórias contadas por Fátima constroem uma história de vida e perpassam toda a sua trajetória escolar, que tem o seu ponto de virada na alfabetização da participante. Retomando a estigmatização do analfabetismo no Brasil (cf. capítulo 2), é possível afirmar que as avaliações e as identidades de Fátima no interior das narrativas localizam a participante em uma cadeia de discursos que reproduz os preconceitos e estereótipos sobre pessoas que não sabem ler e escrever. Assim, em diversas vezes, nas histórias contadas, ela se constrói como incapaz, como limitada, como uma pessoa sem conhecimento e com dificuldades para aprender, reproduzindo a ideia de que não aprender a ler e a escrever na infância provoca prejuízos cognitivos e impede o desenvolvimento intelectual de um indivíduo. Essa visão tem seu ápice nas metáforas da cegueira e da travessia, que associam o analfabetismo à escuridão e à alfabetização a uma grande conquista.

Embora seja verdade que em uma sociedade grafocêntrica não saber ler e escrever é uma condição restritiva, o pensamento de Fátima está calcado em uma compreensão hegemônica que surpervaloriza a escrita em detrimento da oralidade e que, exatamente por isso, posiciona a língua escrita em um lugar central na cultura. Nesse sentido, as associações negativas que a participante faz com o analfabetismo e seu grande desejo de se alfabetizar também reproduzem essa ideia. Além disso, Fátima possui uma grande eloquência discursiva ao construir seus posicionamentos. Do ponto de vista da narrativa, destacam-se em seus relatos: 1) as avaliações, 2) a reprodução das falas de personagens 3) e o uso de pequenas histórias e as orientações, que cumprem a função de situar o interlocutor em relação ao fato principal que está sendo narrado. A participante mobiliza esses recursos com grande habilidade gerando envolvimento na interação. Porém, justamente em função do grafocentrismo que perpassa nossa visão de mundo, tal característica é totalmente excluída de suas construções identitárias.

Em um segundo momento, me reencontrei com Fátima para apresentar a análise. Expliquei novamente o que foi feito com a entrevista gravada e expus minhas interpretações, retomando os temas que nortearam a organização dos dados. A participante manteve a maioria dos posicionamentos assumidos anteriormente, com algumas mudanças em seu discurso sobre a EJA. Como dito

no capítulo de metodologia, a turma de Fátima no programa foi encerrada em 2018 e por isso, ela decidiu seguir seus estudos na rede pública de ensino. Agora, porém, sua experiência está sendo mais positiva. Ela ainda critica a rigidez das regras, mas já não se posiciona como inadequada e atribui sua adaptação ao contexto ao fato de, agora, estar alfabetizada. Encerro este capítulo com a transcrição simples de partes de nossa segunda conversa para apreciação e reflexão dos leitores.

Os obstáculos à educação (Identidade vitimizada)

Julia	você não deixou de estudar porque você quis, por uma escolha sua, foi por conta de várias dificuldades que você teve, tanto na infância, como na vida adulta. foi isso?
Fátima	ahum foi.
Julia	né? se você discordar de qualquer coisa ao longo da conversa, você pode falar.
Fátima	não, não, foi isso mesmo.
Julia	então você fala. né? das dificuldades que você teve quando você era criança, que você tinha que trabalhar, a escola era longe de casa. depois, na vida adulta essa questão de trabalho, dos filhos, a preocupação que você fala, né? tudo isso, então, foram coisas que atrapalharam você, né? que dificultaram.
Fátima	foi
Julia	e aí quando você vai pra escola depois de adulta, você também fala de algumas dificuldades na própria escola. a professora que falava que você não podia faltar, né? então aí, eu falei que nessas histórias você fala de você mesma como vítima, assim, da situação. não vítima num mau sentido, como se você tivesse se fazendo de vítima. mas vítima da situação mesmo, das coisas da vida, que você não podia mudar.
Fátima	ah é isso é mesmo. foi muita dificuldade que a gente passou na vida que eu não pude estudar mesmo. tanto é que quando surgiu esse programa aqui, eu não perdi tempo e fui né?

O estigma do analfabeto e a capacidade de aprender (Identidade de pessoa capaz e letrada no presente vs. pessoa pra baixo no passado)

Julia	e uma coisa que eu queria saber, que assim pareceu é que antes você não se achava capaz de aprender. antes.
Fátima	hã hhh
Julia	é isso mesmo? e agora você viu que você é capaz. hh
Fátima	é. agora eu vi que assim você quando você vai pra escola você vai aprendendo as coisa. você vê que você realmente não é aquela pessoa que você se sentia tão pra baixo né?
Julia	aham
Fátima	e eu agora já me sinto outra pessoa, né? porque já já consigo ler alguma coisa. e escrever também alguma coisa.
Julia	você já consegue ler muita coisa, né? e escrever também.
Fátima	é eu consigo ler alguma coisa.
Julia	você pode ter algumas dificuldades mas você já lê muita coisa.
Fátima	eu tenho alguma dificuldade, é mas eu já leio muita coisa.

O tema insegurança (Identidade de pessoa insegura com que o sabe)

Julia	e você acha, assim que foi outra coisa que eu notei, que hoje você assim se sente insegura com o que você sabe?
Fátima	aham. me sinto. a professora também lá a diretora lá da escola que eu tô agora me chamou na sala e conversou muito comigo. ela falou que eu tenho que largar isso de ser insegura, que isso me atrapalha. pra mim, assim, sentar na mesa sem ter medo. mas é difícil. eu pra mim eu acho difícil. mas ela falou que isso é uma insegura minha.
Julia	eu também acho porque você é ótima, excelente você lê, você escreve.
Fátima	ela falou isso também pra mim. hhh

Julia	aí tá vendo. não tem porque você ter esse medo. eu entendo o medo! a gente que é aluno a gente tem... a gente muitos medos, inseguranças, mas não era pra ter entendeu? hhh
Fátima	Hh a gente tem.

A rigidez da escola (Identidade de alguém que resiste às dificuldades)

Fátima	mas às vezes na escola as coisas são muito, eu acho as coisas muito, muito rígido assim. né? tem escola que não abre mão de nada. que é aquilo mesmo [e
Julia	que nem] você falou que você só pode chegar atrasada porque você teve que comprovar que trabalha.
Fátima	eu tive que comprovar que eu trabalho. no início eles tentaram até falav- "ah porque" que eu tava chegando tarde aí eu falei que era porque eu trabalhava aí eles falaram "não. então a senhora tem que trazer o papel provando que senhora trabalha."
Julia	isso agora, né? dessa segunda vez, né? agora que você voltou pra escola.
Fátima	aham
Julia	pois é, então, tudo isso é coisa que dificulta, né? porque vai que a pessoa...não sei. é mais uma dificuldade pra pessoa que já não estudou estudar.
Fátima	mais uma dificuldade. é eu tô lá, mas é porque eu tô passando por cima mesmo das dificuldade entendeu. porque senão. tava não.

7

Considerações finais

*O real não está nem na saída
nem na chegada:
ele se dispõe para a gente
é no meio da travessia*

Guimarães Rosa

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as construções identitárias de uma aluna de EJA pela análise do seu discurso sobre sua trajetória educacional. Na fundamentação teórica, as perspectivas sociosemiótica da linguagem e socioconstrucionista das identidades possibilitaram a reflexão acerca dos processos identitários da participante. Já as abordagens estruturais e socioconstrucionista dos estudos da narrativa, bem como as categorias do Sistema de Avaliatividade e os princípios identitários propostos por Bucholtz e Hall (2003, 2005) forneceram o ferramental analítico necessário para análise do seu discurso.

No capítulo 2, a fim de contextualizar a Educação de Jovens e Adultos, apresentei a modalidade de ensino investigada com base nos principais documentos que a orientam. Em seguida, tracei um breve panorama histórico sobre o tratamento dado à educação de adultos no contexto brasileiro, focalizando os principais problemas da área ao longo de sua formação. O objetivo da seção não foi apenas trazer informações sobre a EJA, mas oferecer um pano de fundo para algumas questões contempladas por Fátima em nossa conversa. Em meu entendimento, muitas das críticas feitas pela participante estão relacionadas ao negligenciamento permanente da área pelo poder público e pela sociedade civil. A oferta de vagas cada vez mais limitada e restrita apenas a algumas escolas da rede, a falta de formação adequada para os professores atuantes no campo, a ausência de materiais didáticos, dentre outros fatores, são um reflexo e, ao mesmo tempo, um produto desse descaso, contribuindo para que o acesso e a permanência na escola continuem sendo negados aos alunos adultos.

De modo semelhante, no capítulo 3, a seção sobre a estigmatização do analfabetismo no Brasil teve como finalidade, em primeiro lugar, mostrar como esse estigma foi construído cultural e discursivamente e, em segundo lugar,

criar, na pesquisa, um parâmetro de análise para o discurso de Fátima, de modo a evidenciar como muitas de suas falas reproduzem uma visão já consolidada em nossa cultura.

A partir do quadro teórico e contextual traçado, busquei investigar como a aluna construiu suas identidades e suas experiências relacionadas ao analfabetismo e à alfabetização. Quanto à metodologia, utilizei a perspectiva qualitativa e interpretativista e optei pela entrevista semiestruturada como recurso para a geração de dados. Essas escolhas privilegiaram o ponto de vista da participante nos assuntos abordados e possibilitaram o tratamento de temas não previstos por mim.

No capítulo 6, foi possível observar que Fátima fez amplo uso de pequenas histórias a fim de contextualizar suas respostas (ou mesmo responder) às perguntas feitas. Nelas, a participante pôde reconstruir suas vivências de (não) escolarização e refletir sobre elas. Também pôde-se notar como, nas narrativas contadas, ela assume diferentes identidades a depender do tópico conversacional em foco, o que mostra o caráter local, transitório e fluido deste fenômeno. Chamaram a atenção as oscilações identitárias que ocorreram em função do contexto educacional abordado (grosso modo, positivas, quando falava sobre o programa, e negativas, quando falava da rede pública de ensino). Do ponto de vista crítico e reflexivo da LA, entendo que tais oscilações sinalizam a necessidade de repensarmos as práticas pedagógicas e institucionais exercidas na modalidade, a fim de que esses alunos e alunas sejam verdadeiramente acolhidos e tenham o seu direito à educação assegurado.

Outra variação identitária que se destaca é a que ocorre quando a participante fala dos usos da língua escrita em seu cotidiano. Apesar de se construir, em muitos momentos, como uma pessoa que lê e escreve, a temática da insegurança emergiu de modo bastante incisivo em sua fala. Considerando que Fátima foi alfabetizada há mais de cinco anos e que permanece estudando desde então, presumo que esse sentimento se relacione ao processo precário de sua escolarização e ao estigma do analfabetismo que, certamente, interfere em sua autoestima e em sua confiança, podendo, inclusive, ter dificultado sua aprendizagem. Presumo também que a insegurança e sentimentos semelhantes sejam compartilhados por outros alunos e alunas desse contexto. Assim, sugiro como tema para pesquisas futuras o papel das emoções no aprendizado de alunos da EJA.

Quanto ao estigma do analfabetismo, vimos que Fátima reproduz a visão estereotipada que se consolidou em nossa cultura sobre indivíduos analfabetos. Além de expressar um forte sentimento de vergonha porque não sabia ler e escrever, quando fala de si no passado, ela se caracteriza como uma pessoa

cega, sem conhecimento e incapaz de aprender. Acredito que as identidades positivas que emergiram na interação associadas ao que ela aprendeu, de alguma forma reverberam o estigma vivido anteriormente. Se construir como uma heroína por saber ler, ou como alguém que já atravessou o mar porque se alfabetizou, diz muito sobre o que é ser um adulto que não sabe ler em uma sociedade grafocêntrica e sobre o quão dificultoso é (ou pode ser) o processo tardio de escolarização. Logo, parte das identidades positivas que emergem são criadas em relação à visão estigmatizada do indivíduo analfabeto. Por isso, é fundamental que todos os profissionais da área (os que lidam diretamente com os alunos e os que formam professores e professoras que irão atuar nesse contexto) reflitam sobre esse estigma e busquem desconstruí-lo em suas práticas diárias, sobretudo, com os educandos.

Com base no discurso de Fátima e nos entendimentos gerados nesta pesquisa, acredito que uma educação de qualidade para jovens e adultos se fundamente em uma perspectiva de educação como direito básico e universal. Como vimos no capítulo 2, ao longo do século XX, várias campanhas de combate ao analfabetismo foram realizadas no Brasil. Porém essas iniciativas não compreendiam a alfabetização de adultos como a reparação de um dano social, mas apenas como um meio para formação de mão de obra qualificada, necessária à indústria e ao mercado de trabalho nacionais. Embora a EJA tenha esse potencial, o que deve nortear a modalidade é a formação humana e cidadã do indivíduo.

Ainda ancorada nas reflexões deste estudo, aponto para a necessidade de flexibilizar as estruturas da modalidade. As identidades de desajuste que emergem em vários momentos no discurso da participante têm como base o senso comum sobre um aluno ideal, mas também a própria legislação que orienta esse contexto pedagógico. Se o regulamento de frequência é igual para todos, para crianças e para adultos, ele está excluindo e não incluindo. Se o currículo da EJA é o mesmo da educação básica, os conhecimentos e os saberes acumulados pelos educandos adultos não estão sendo considerados, como propõe o Parecer 11/2000 do CNE. Nesse sentido, as narrativas de Fátima aqui documentadas oferecem uma base importante para reflexão sobre as políticas educacionais voltadas para a EJA, pois nos possibilitam conhecer o analfabetismo e a experiência de escolarização tardia do ponto de vista de quem os vivenciou.

Ao longo do percurso investigativo, algumas limitações se impuseram à pesquisa. Em primeiro lugar, muitos dos alunos que eu desejava convidar para participarem deste processo já não estudavam mais no programa, o que dificultaria nossos encontros e me fez decidir realizar o estudo apenas

com duas participantes e, posteriormente, por questões metodológicas, apenas com Fátima. Além disso, o encerramento da turma de Parada de Lucas impossibilitou a realização de mais encontros com a participante, os quais se limitaram a apenas dois ao longo de toda a pesquisa.

Compreendo que este estudo tem potencial para suscitar debates sobre a EJA e suas questões no âmbito da LA, que tem se firmado como área de pesquisa comprometida com as minorias sociais. Muitas foram as conquistas da EJA nos últimos anos no Brasil, porém, como apontado ao longo deste trabalho, ainda há muitos entraves que precisam ser superados. Discuti-los no meio acadêmico com a participação das pessoas que fazem parte desse contexto, como propõe a LA, pode ser um passo importante nesse processo.

Além disso, a articulação de abordagens que contemplem aspectos culturais e linguísticos é uma grande contribuição dos estudos da linguagem para a investigação de fenômenos sociais. Nesse sentido, entendo que este é um diferencial deste trabalho em relação a tantos outros na área da Educação que já tenham contemplado temáticas ligadas à EJA no Brasil.

Por fim, acredito que os relatos de Fátima, associados à toda contextualização histórica sobre a educação de adultos e sobre a estigmatização do analfabetismo no Brasil, fazem deste estudo um material relevante para a formação de profissionais da área de EJA. Embora as histórias da participante sejam únicas, em alguma medida, elas refletem uma realidade social mais ampla, possivelmente partilhada por outros alunos. Histórias como essas precisam ser ouvidas e conhecidas por todos nós, pois são uma possibilidade de entendimento sobre o analfabetismo e seus impactos para um indivíduo. Assim, desejo que a leitura deste trabalho colabore para uma atuação política e pedagógica mais consciente acerca da modalidade e daqueles que a constituem.

8

Referências bibliográficas

ABREU, A. R. **Vozes de julgamento como pontos de argumentação na produção escrita de alunos do ensino médio: abordagem sociodiscursiva e sociossemiótica.** 2013. 194f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ALMEIDA, A.; A. M. CORSO. **A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais.** V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. ISSN 2176-1396. 2015. p. 1283-1289.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. **Text & Talk.** 28/3, p. 377-396, 2008.

BARBARA, L; MACÊDO, C. M. Linguística Sistêmico-Funcional para a análise de discurso um panorama introdutório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade.** Volume 10 (1), 2009.

BASTOS, L. C. Narrativa e vida cotidiana. **SCRIPTA.** Belo Horizonte. Vol. 7, n. 14, 1º sem. 2004. p. 118-127.

_____. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópico.** vol. 3, n. 2, maio/agosto, 2005.

_____. Diante do sofrimento do outro – narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho. **Calidoscópico.** vol. 6, n. 2, p. 76-85, 2008.

_____.; OLIVEIRA, M. C. L. Identity and personal/institutional relations: people and tragedy in a health insurance customer service. In: FINA, A. de; SCHIFFRIN, D.; BAMBERG, M. **Discourse and Identity.** Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

_____.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **D.E.L.T.A.**, 31-especial, p. 97-126, 2015.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Identidade:** entrevista a Benetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BIAR, L. A. **Realmente as autoridades veio a me transformar nisso: narrativas de adesão ao tráfico e a construção discursiva do desvio.** 2012. 246f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BRAGA, A. C.; MAZZEU, F. J. C. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara/SP, v.21, n.01, p. 24-46, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.1.2017.9986>>. ISSN: 1519-9029.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer nº 11/2000**, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2000.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

_____. CNE/CP. **Parecer nº 09/2001**, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, MEC/CNE, Brasília, 18 jan. 2002.

BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Language and Identity. In: A. DURANTI (Ed.). **A Companion to Linguistic Anthropology**. Oxford, Basil Blackwell, 2003, p. 369- 394.

_____. Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach. **Discourse Studies**, 7 (4/5), p. 585-614, 2005.

COLASANTI, M. **Fino Sangue**. Rio de Janeiro: Grupo Editorial Record, 2005.

CORTAZZI, M.; JIM, L. Evaluating evaluation in narrative. In: HUSTON, S.; THOMPSON, G. (Eds.) Introduction. **Evaluation in Text**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

DE FINA, A. **Identity in narrative: a study of immigrant discourse**. Amsterdam: John Benjamins, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2º ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: Continuum, 2004.

- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UNB, 2001.
- FERRARO, A. R. Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 111-126, jan./jun. 2004.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.
- FOUCAULT, M. **The Archaeology of Knowledge**. London: Routledge, 1972.
- GALVÃO, A.M.O.; Di PIERRO, M.C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.
- GEORGAKOPOULOU, A. Thinking big with small stories in narrative and identity analysis. **Narrative Inquiry**, 16, p. 122-130, 2006.
- GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.
- GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. **Matraga**, v. 16, n. 24, 2009. p. 13-47.
- HADDAD, S. Di PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Nº14 Mai/Jun/Jul/Ago 2000. p. 108-130.
- HALL, S. Quem precisa de identidade? SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, [2000]2003. p. 103-133.
- _____. **A identidade cultural na pós- modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.
- HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**. London: Arnold, 1978.
- _____. **An Introduction to Functional Grammar**. 2 ed. London: Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text**. Aspects of Language in a social-semiotic Perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. Revised by Christian M. I. M. Matthiessen. London: Arnold, 2014.
- LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: LABOV, W. **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1972. p. 354-396.

_____.; WALETZKY, J. Narrative Analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, J. **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967. p. 12-44.

LACERDA, A. C. **Economia Brasileira**. — 4.ed. — São Paulo: Saraiva, 2010

LEÃO, M. Lei Saraiva (1881): se o analfabetismo é um problema, exclui-se o problema. **Aedos**: Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS (Online), v. 4, p. 602-615, 2012.

MAGALHÃES, C. E. A. **Então me bateu um grande frio na barriga**. Em cena, o professor coordenador de inglês: um estudo sobre identidade e avaliação. 2013. 236f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MARCHELLI, P.S. As minorias alfabetizadas no final do período colonial e sua transição para o império: um estudo sobre a história social e educação no Brasil. **Educação Unisinos** 10(3):187-200, setembro/dezembro 2006.

MARTIN, J.R. **English Text: system and structure**. Amsterdam: Benjamins, 1992.

_____. Beyond exchange: Appraisal Systems in English. In: Huston, S.; Thompson, G. (Eds.). **Evaluative Texts**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

_____, J. R.; WHITE, P. **The language of evaluation**. Great Britain: Pelgrave/ Macmillan, 2005.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse**: Meaning beyond the clause. New York: Continuum, 2007.

MEURER, J. L.; BALOCCO, A. E. A Linguística Sistêmico-Funcional no Brasil: interfaces, agenda e desafios. **Anais do SILEL**. Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009. Não paginado.

MISHLER, E. **Research interviewing**. Context and narrative. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

MOITA LOPES, L. P. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (Orgs.). **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001.

_____. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: MOITA LOPES, L. P. (Ed.). **Discurso de identidades**. São Paulo: Mercado de Letras,

2003. p. 13-38.

_____. *Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa*. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-108.

_____. *Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado*. In: _____. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-43

NEVES, M. H. M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NÓBREGA, A. N. **Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico**: abordagem sociocultural e sociosemiótica. 2009. 244f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

OCHS, E.; CAPPS, L. **Living narratives: creating stories in everyday storytelling**. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

PEIXOTO, J. L. **Em teu ventre** — 1ª ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

PENNYCOOK, A. *Uma linguística aplicada transgressiva*. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

ROSA, J.G. **Grande Sertão**: veredas. 1ª ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora, 1956.

SACKS, H. On doing "being ordinary". In: ATKINSON, M; HERITAGE, J. **Structures of social action** – Studies in conversation analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 513-529.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A. & JEFFERSON, G. "A Simplest Systematics for the Organisation of Turn-Taking for Conversation," in **Language**, 50:696– 735, 1974.

SAVIANI. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. rev. e. amp. Campinas: Autores Associados, 2008.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 169-190.

TANNEN, D. *Talking Voices*. **Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse**. Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

THOMPSON, G. **Introducing Functional Grammar**. 3ª ed. London: Arnold, 2014.

ROMANELLI, O.O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

VENTURA, J. A diminuição das matrículas na EJA no Rio de Janeiro – cenários e enfrentamentos a partir do Fórum EJA/RJ. **Revista Cátedra Digital**. Editorial nº3. ISSN 25257110. Disponível em <http://revista.catedra.puc-rio.br/index.php/editorialno3/>. Data de acesso: maio de 2017. Não paginado.

_____; BOMFIM, M.I. Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.31, n.02 p. 211-227 |Abril-Junho 2015.

WHITE, P. Valoração – A linguagem da avaliação e da perspectiva. Trad. D.C.F. **Linguagem em (Dis)curso**. LemD, Tubarão, v. 4, n. esp, p. 177 – 205, 2004.

A

Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Câmara de Ética em Pesquisa da PUC - Rio

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-RIO (2017-41)

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: *A construção de identidades na Educação de Jovens e Adultos sob a ótica da narrativa como prática social e do Sistema de Avaliatividade* (Departamento de Letras da PUC-Rio)

Autora: Julia Rodrigues Chagas Cabral (Mestranda do Departamento de Letras da PUC-Rio)

Orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega (Professora do Departamento de Letras da PUC-Rio)

Apresentação: Pesquisa de natureza qualitativa que visa investigar os desdobramentos do processo de alfabetização na construção identitária de alunas e alunos do Programa Integrado da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ para a Educação de Jovens e Adultos. Prevê o uso de entrevistas com gravação para posterior transcrição. Como arcabouço teórico conta com os estudos socioconstrucionistas e os de Narrativa de base sociolinguística. Tem presente os pressupostos teóricos de Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY e HASAN, 1989) com foco no Sistema de Avaliatividade (MARTIN e WHITE, 2005).

Aspectos éticos: O projeto e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se referem às responsabilidades de seu corpo docente e discente. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido expõem com clareza os objetivos da pesquisa, os procedimentos a serem seguidos e a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados coletados e da identidade dos participantes. Informam sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

Parecer: Considerando os elementos expostos acima somos de parecer Favorável à aprovação do projeto quanto aos princípios e critérios estabelecidos pela Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio.


Prof. José Ricardo Bergmann
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 26 de julho de 2017

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea - 22453-900.
Rio de Janeiro - RJ - Tel. (021) 3527 1619 FAX (021) 3527 1132.
E-mail: vrac@puc-rio.br

B

Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento tem o objetivo de obter a autorização do principal responsável pelo Programa Integrado da UFRJ para a Educação de Jovens e Adultos para realização de minha pesquisa de mestrado no âmbito deste contexto pedagógico. A pesquisa intitula-se *A construção de identidades na Educação de Jovens e Adultos sob a ótica da narrativa como prática social e do Sistema de Avaliatividade* e está sendo realizada na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. As informações contidas neste documento são fornecidas por Julia Rodrigues Chagas Cabral, pesquisadora principal, e por sua orientadora, Professora Adriana Nogueira Accioly Nóbrega.

Esta autorização não exclui a necessidade do consentimento dos alunos colaboradores, todos maiores de idade, que também deverão ser devidamente esclarecidos sobre a pesquisa e seus procedimentos e concordar com sua participação, se assim desejarem, pela assinatura de um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* elaborado para eles.

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo principal deste projeto é examinar a visão de alunas e alunos do programa sobre suas experiências escolares ao longo da vida, com vistas a observar como os elementos avaliativos constroem suas identidades sociais.

JUSTIFICATIVA E BENEFÍCIOS: Estudar o discurso discente pode contribuir para a reflexão do contexto que em os alunos estão inseridos como participantes ativos do processo de socioconstrução de conhecimento.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Os alunos que aceitarem colaborar com este estudo, terão uma conversa com a pesquisadora principal sobre suas experiências escolares ao longo da vida.

GRAVAÇÃO EM ÁUDIO: Todas as conversas serão gravadas em áudio. As gravações serão ouvidas por mim e pela pesquisadora orientadora e serão utilizadas somente para geração de dados.

RISCOS: Os participantes não correrão quaisquer riscos diferentes dos que eventualmente podem vir a acontecer no seu cotidiano. A autorização do programa não acarretará custos extras.

CONFIDENCIALIDADE: Os resultados da pesquisa serão apenas divulgados em eventos e publicações científicas. Caso a autorização seja concedida, o responsável pelo programa poderá escolher entre as seguintes opções:

- 1) O programa poderá constar na pesquisa desenvolvida com seu nome verdadeiro.
- 2) O programa poderá constar na pesquisa com um nome fictício.
- 3) O nome do programa poderá ser substituído por uma expressão genérica, como programa de extensão universitária ou similar.

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: As pesquisadoras estão disponíveis para responder a quaisquer dúvidas que possam surgir em qualquer momento deste estudo. Você também deverá fornecer seu nome e e-mail apenas para que a equipe do estudo possa entrar em contato, caso haja necessidade.

CONTATO:

Pesquisadora: Julia Rodrigues Chagas Cabral

Telefone: 97238-4799

E-mail: juliarchagas@gmail.com

Pesquisadora Orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Telefone: 3527-1770

E-mail: adriananobrega@puc-rio.br

Responsável: _____

E-mail: _____

Declaro que li e entendi todas as informações contidas neste documento. Ficaram claros para mim os propósitos, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade. Autorizo que a pesquisa descrita neste documento se realize no âmbito do Programa Integrado da UFRJ para a Educação de Jovens e Adultos. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada uma de nós.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____

Assinatura do Responsável

Assinatura da Pesquisadora

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidada(o) a participar como voluntária(o) da pesquisa *A construção de identidades na Educação de Jovens e Adultos sob a ótica da narrativa como prática social e do Sistema de Avaliatividade*. Este estudo será realizado em minha pesquisa de Mestrado na PUC-Rio e tem como objetivo entender a construção de identidades na Educação de Jovens e Adultos pela análise da fala de alunos adultos (maiores de idade), desse contexto.

Este projeto segue as normas éticas estabelecidas na **Resolução de Nº 510 de 7 de abril de 2016. De acordo com o artigo 9º dessa resolução, se você aceitar participar deste trabalho, são seus direitos:**

I - ser informado sobre a pesquisa: seus objetivo, os métodos e procedimentos utilizados, o que será feito com os dados gerados e qualquer outra informação que você desejar.

II - desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo: mesmo aceitando participar desta pesquisa, caso mude de ideia durante a sua realização, você poderá desistir e todos os dados gerados com você serão retirados do trabalho. Você não sofrerá nenhum dano ou constrangimento por isso.

III - ter sua privacidade respeitada: você não é obrigada(o) a responder nenhuma pergunta que não queira ou que não se sinta à vontade para responder.

IV – ter garantida a confidencialidade das informações pessoais: informações como nome completo, endereço e telefone são confidenciais e somente os pesquisadores responsáveis por esta pesquisa terão acesso a esses dados.

V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública: se você desejar, o seu nome será modificado por outro de sua escolha. Além disso, os dados gerados em entrevista serão utilizados apenas para os objetivos desta pesquisa. Eles poderão ser divulgados em trabalhos científicos como artigos, dissertação, apresentações em congressos, entre outros. Porém, mesmo nesses casos, você poderá decidir o que será divulgado ou não.

VI – ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; em caso de dano ou prejuízo em função desta pesquisa você poderá ser indenizado.

VII – o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa: caso você tenha alguma despesa para participar desta pesquisa você poderá receber de volta a quantia que gastou.

Se você aceitar participar deste estudo, você e eu iremos conversar sobre assuntos relacionados às suas experiências escolares ao longo da vida e essas conversas serão gravadas em áudio.

Dúvidas e reclamações:

Pesquisadora: Julia Rodrigues Chagas Cabral
Telefone: 97238-4799
E-mail: juliarchagas@gmail.com

Orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega
Telefone: 3527-1770
E-mail: adriananobrega@puc-rio.br

Declaração:

Declaro que li, ou que foram lidas para mim, todas as informações deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Tive a oportunidade de discutir e entendi todas as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e estou satisfeita(o) com as respostas. Concordo em participar voluntariamente deste estudo e sei que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou penalidade. Entendo que receberei uma via deste documento com data, assinada por mim e pela pesquisadora responsável e que outra via também com data e assinada por mim e pela pesquisadora responsável ficará com a pesquisadora.

Dados da(o) participante da pesquisa:

Nome: _____

Identidade: _____

Telefone: _____

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2017

Assinatura da(o) participante

Assinatura da pesquisadora

C Convenções de transcrição

As convenções adotadas neste trabalho são baseadas nos estudos de Análise da Conversação (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974), incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989).

...	Pausa não medida
(2.3)	Pausa medida
(.)	Micropausa
.	Entonação descendente
?	Entonação ascendente
,	Entonação de continuidade
-	Pausa súbita
=	Eloquções contíguas, enunciada sem pausa entre elas
<u>Sublinhado</u>	Ênfase
MAIÚSCULA	Fala em voz alta ou muita ênfase
°palavra°	Fala em voz baixa
<palavra>	Fala mais lenta
>palavra<	Fala acelerada
: ou ::	Alongamentos
[]	Início e fim de falas sobrepostas
↑	Subida de entonação
↓	Descida de entonação
hh	Aspiração ou riso
()	Fala não compreendida
(())	Comentário do analista

D

Transcrição dos dados

Conversa gravada no local onde, então, aconteciam as aulas do Programa Integrado da UFRJ para a Educação de Jovens e Adultos, em Parada de Lucas, Rio de Janeiro, RJ. Participantes: Julia e Fátima. Tempo de duração: 42'17".

1	Julia	no interior ↓ e:: quando você era criança
2		você: foi à escola?
3	Fátima	<ah: julia eu fui muito pouco> (.) muito pouco
4		<u>mesmo</u> .
5	Julia	e: como é que era a escola onde você ia?
6	Fátima	ah, era uma escola muito longe de ca:sa. não
7		era sempre que a gente ia, a gente só ia quando
8		<u>dava</u> porque: tinha dia que:: meu pai, né? ele
9		falav- ((fala não compreensível))levava a gente
10		pra ajudar ele a limpar mato no roçado↓. então:
11		não dava pra gente i:r sempre. e aí muitas das
12		vezes ele também falava pra gente assim "ah:,
13		vou tirar es-" porque era eu e meu irmão na
14		época, né? aí ele falava assim "ah, vou tirar
15		esses dois meninos da escola que eles não
16		aprende <u>nada</u> que não sei o <u>quê</u> : . é melhor
17		eles vim ajudar a ge:nte, que a <u>gente</u> não tem
18		como como pagá um trabalhado:r e vamo botá eles
19		pra ajudá" e > muitas das vezes a gente ajudava
20		nosso pai né?<
20	Julia	hu::: mas quando você <u>ia</u> pra escola, você gostava?
21	Fátima	ah julia↓ .↑gostava e ao mesmo tempo eu não
22		gostava porque era <u>tão</u> longe, era <u>tão</u> sac-
23		sacrificado. <u>muito</u> longe. ↑e a gente ia a pé.
24		não tinha carro não.
25	Julia	[entendi
26	Fátima	era muito lo:nge]
27	Julia	então ir pra escola era: <difícil> [assim
28		não era <u>fácil</u> .
29	Fátima	era muito difíc-] não, era muito difícil↑ não
30		era fácil não. ↑e era dificuldade pros pais da
31		gente até comprar um caderno naquela época.

32	Julia	entendi e na sua casa era você seu pai sua mãe e
33		seu irmão? você cê não teve outros irmãos?
34	Fátima	não. eu tinha outros irmãos mas eles não estudavam
35		não. era só eu e esse meu irmão mais velho.
36	Julia	e por que os outros não estudavam?
37	Fátima	ah, porque:: meu pai- porque não tinha <u>vaga</u> , não
38		tinha escola pra eles.
39	Julia	hum
40	Fátima	nesse tempo não tinha <u>mesmo</u> .
41	Julia	então. lá onde você morava estudar era realmente
42		difícil, porque a escola era <u>lo:nge</u> vocês precisavam
43		<u>trabalha:r</u> .
44	Fátima	<°ah, era lo:nge, a gente precisava trabalha:r°>
45		(.) e era mui- tudo muito difícil. cê lembra
46		aquele:: negoço, aquele sapato que se chamava <u>conga</u> ?
47	Julia	se:i hh minha mãe chegou a me falar desse sapato.
48	Fátima	teu cheguei a usar aquela conga.
49	Julia	usava pra ir pra escola?
50	Fátima	usava pra ir pra escola. mas assim >eu não aprend-
51		eu não aprendi quase nada, julia , não aprendi nada
52		porque eu não sabia nem fazer o meu <u>nome</u> , vim aprender
53		depois que eu vim< pra essa... pra essa escola
54		aqui.
55	Julia	hum. e:: DEPOIS assim que que você <u>cresceu</u>
56		você:: chegou a ir pra escola, pra alguma <u>outra</u>
57		escola? assim, antes aqui do <u>programa</u> ?
58	Fátima	•não•
59	Julia	então [você-
60	Fátima	eu fui <u>depois</u>], né? ((aqui, compreendi que a
61		aluna se refere à escola que frequentou já na
62		vida adulta, depois de grande e antes do programa)).
63	Julia	então.
64	Fátima	não. eu fui antes. fui pra uma escola antes.
65		((antes do programa)) aí eu vi que eu também
66		tava com muita <u>dificuldade</u> , porque eu também
67		<trabalhava À NOITE, né?> >eu trabalhava numa
68		firma de limpeza à noite< não era de dia que eu
69		trabalhava. aí, quê que eu fazia, de dia eu
70		dormia um pouco, né? já agora ((fala
71		incompreensível)) antes de eu vir pra essa escola.
72	Julia	aqui pro programa?

73	Fátima	é. de dia eu dormia um pouco, que cê sabe, dona de
74		casa pra dormir estudar trabalhar é difícil, né?
75	Julia	é
76	Fátima	e ainda cuidar de filho. e: na época eu tinha um
77		filho que era assim mui- um pouco rebelde >agora
78		graças a deus ele tá bem< , mas assim, é: (.) eu
79		(.) dormia um pouco de dia e de noite eu ia pra
80		escola de sete às dez, que eu pegav-, não, de sete
81		às nove que eu pegava no trabalho dez horas e era
82		lá [na cidade.
83	Julia	hum]
84	Fátima	ai eu saai-já saía de casa pronta pra ir pra escola,
85		da escola eu ia pro trabalho. aí eu não aguentei
86		muito tempo não.↓
87	Julia	isso você já tava morando aqui no rio?
88	Fátima	já.
89	Julia	e por que que você quis ir pra essa esco::la mesmo
90		depois de adulta?
91	Fátima	ah, porque assim, <eu> eu conheci umas colega
92		né? que estudava lá (.)e falava "ah mulher
93		va:mo, lá é bom, lá tu vai:: tu vai aprendê um
94		pouco, va:mo" <só que::> foi. foi difícil
95		também pra mim, aí eu saí. tava muito difícil.
96	Julia	mas por que que foi difícil?
97	Fátima	por que assim o cansaço não tava deixando eu
98		fazer nada.
99	Julia	hum
100	Fátima	eu ficava dormindo na a hh dormia e:: não pegava
101		os outros alunos, não acompanhava a:: e aí eu
102		vi também que as professora lá era mais assi:m
103		pra aqueles que sabia mais, sabe? dava atenção
104		mais aqu-. aquele que num, que não que era o
105		meu caso, eu não acomp- não tinha como
106		acompanhá eles.
107	Julia	hum
108	Fátima	porque eu fui pra aprendê e quando cheguei lá
109		eles fizeram assim tipo uma prova comigo, né?
110		foi assim uma pro:va, ma:s acho que naquela
111		prova ali mesmo >eles viram que eu não tinha
112		capacidade< pra:: fiquei pouco tempo. não

113		cheguei a ficar ne::m seis meses não. eu (fala
114		incompreensível) antes de seis meses. porque
115		era muito cansativo.
116	Julia	mas alguém de lá dessa escola falou que você
117		não tinha capacidade?
118	Fátima	nã:o. falou não. eu só:: faltava muito, né? e a
119		professorava falava "oh, você falta mu:ito, se
120		você ficar faltando. é:: não tem como você
121		ficar aqui na escola, porque aqui tem um:: (.)
122		se você ficar faltando↑ o próprio::" porque eu
123		eu ganhava aquele rio card pra estudar, né? e
124		eles falavam que se a gente ficasse faltando
125		era bloqueada a vaga da gente na escola. aí com
126		o tempo mesmo eu vi que não tinha condições de
127		acompanhar ninguém.
128	Julia	ma::s voltando ao programa, você: você gosta do
129		programa?
130	Fátima	go:sto, ((fala incompreensível)) desse
131		programa que a gente estuda?
132	Julia	isso.
133	Fátima	gosto.
134	Julia	você acha que ele é diferente da escola que
135		você frequento:u (.)> quando você veio aqui pro
136		rio de janeiro< que cê já era adulta?
137	Fátima	ah, a diferença eh que:: (.) que são menos
138		aluno, né ? e as professoras dá mais atenção
139		do que as a:: a escola pública porque tu vai
140		pra escola pública é um montão de ge:nte (.) e
141		ela tem que::dá atenção pra aqu- e ela não dá
142		atenção pra aquele monte de [gente
143	Julia	hum]
144	Fátima	ela passa o dever lá no quadro quem pegô,
145		pegô, quem não pego (.) não, não, não faz né? é
146		por isso que eu saí. que eu • tava vendo que eu
147		não tinha chance nenhuma de aprender nada lá•
148	Julia	e aqui você acha que você TEM chance?
149	Fátima	ah, tem não eu, eu posso dizer que: hoje eu
150		sou:: virei uma:: uma heroína porque eu sei
151		lê, sei escrevê meu nome e assim. eu só tenho
152		um pouco de dificuldade pra escrevê, né? mas
153		pra lê, tudo que a professora bota no qua:dro a
154		gente lê.

155	Julia	e como foi pra você aprendê a lê: e aprendê a
156		escrevê?
157	Fátima	ah, eu achei que <pra <u>lê</u> > foi mais fácil eu acho que
158		pra lê. é mais fácil lê do que escrevê.
159	Julia	mas por que que você acha isso?
160	Fátima	é po- não sei↑ julia eu acho que eu tenho
161		dificuldade também na minha cabeça <pra
162		aprender> porque na sa:la . as vezes eu vejo
163		assim, tem aluno (.) igual aquela <u>senhora</u>
164		(.)que tá la em cima.
165	Julia	uhum, sei.
166	Fátima	↑e: ela é um exemplo ali na sala.
167	Julia	mas por quê?
168	Fátima	p- sei lá, acho acho que é é a cabeça de cada
169		um. não sei se é o cansaço também que toma
170		conta↓ porque tem dia que eu to <mu::ito>
171		cansada↓ tem dia que eu venho que só jesus na causa.
172	Julia	você trabalha com o quê?
173	Fátima	eu trabalho eu sou auxiliar de serviços gerais.
174	Julia	e o seu trabalho é cansativo?
175	Fátima	é meu trabalho é cansativo ↑porque eu faço dois
176		<u>lugar</u> eu faço quatro hora num e depois faço
177		quatro hora no outro >eu não fico só naquele
178		local< h eu vou pra dois lugar eu trabalho no
179		(.)mercado são sebastião depois tem que pegar
180		van indo pro <u>largo</u> do bicão.
181	Julia	hum
182	Fátima	então é um serviço <u>be:m</u> [(.)
183	Julia	e aí quando você cheg-
184	Fátima	desgastante]
185	Julia	quando você chega aqui: você já tá cansada.
186	Fátima	ô quando eu chego aqui eu já venho cansada, mas
187		eu não deixo de vim não, ne? porque: quando-
188		enquanto a gente tá lutando há <u>esperança</u> , né?
189	Julia	uhum

190	Fátima	e aí eu não deixo de vim não. >porque se a gente
191		ficar sem vim↑<a gente se prejudica mais. eu percebo
192		que quando eu fico muito: - que já aconteceu assim
193		de eu ficar (.) de ficar uns dia assim quando tem
194		a:s férias das professores, né? e ai a gente fica
195		esse tempo em casa eu percebo que que quando eu
196		<vo:lto> já volto esquecida (.)de algumas coisa (.)
197	Julia	hum
198	Fátima	mas elas são- assim, é tanto que >quando a gente vai
199		ficar em casa esse tempo de folga<, de fol-de
200		férias, elas dão um pape::l com um mo::nte de dever
201		pra gente fazer h mas aí minha filha... <pra te
202		falar a verdade↓ eu nem pego>. porque é tanta coisa
203		que pra gente fazer em casa. eu até me esqueço.
204	Julia	hum
205	Fátima	só me lembro quando eu volto que elas perguntam. é
206		aí que a gente se lembra, né? eu sou assim.
207	Julia	e:: em que momentos da sua vida, fátima, você
208		u:sa a leitura e a escrita?
209	Fátima	ai, julia, eu oh. na verdade eu tô usando agora pra
210		tudo que eu não usava pra nada, né? (.) eu leio
211		a bí:bliã (.) e:u (.) pego assim uma receita:
212		<por exemplo se-u eu for assim na casa da minha
213		irmã eu tenho uma irmã que gosta muito de fazer
214		alguma coisa diferente, né?>
215	Julia	assim, de comida?
216	Fátima	eh.: ai eu falo assim, <u>poxa</u> , (ai), esse bolo tá
217		tão <u>bom</u> , como é que tu fe:z? aí ela oh, vou
218		falar pra você. aí eu falo assi:m. aí ela fala
219		de (<u>gato</u>) "e: falando assim, mulher,é muita
220		coisa é melhor= escreve pra mim aí" . agora eu
221		tenho assim uma <u>dificulda</u> :de pra: pra ler essas
222		letras de: letra mesmo:: gosto de ler letra
223		de: de fôrma.
224	Julia	hum

225	Fátima	aí eu falo assim pra ela, "ai, escreve pra mim
226		mas tudo em letra de fôrma" aí ela ri:: . aí
227		ela "não sei por que que <você tem essa
228		dificuldade" eu falo> "ah, porque eu não sei eu
229		eu acho que eu leio <u>mais bem</u> quando é letra de
230		fôrma" =aí ela escreve pra mim. aí eu leio
231		assim quando eu vou fazer um bolo lá em casa eu
232		leio aquela receita que eu quero fazer, né? (.)
233		e antigame:nte eu <u>pedia</u> meus filho pra ler as
234		coisa pra mim. ↑vinha um bilhete na escola, né?
235		do meu filho. mais novo. quando vi:nha que
236		agora não vem mais. mas assi- <u>eu</u> ficava pedindo
237		os outros pra ler pra mim (.) porque eu não
238		conseguia ler↓ mas agora quando <u>ve:m</u> (0.2)eu
239		leio eu não peço mais ninguém pra lê não.
240	Julia	e você acha isso bom?
241	Fátima	ah muito legal, né? mas assim. <u>às ve:zes</u> eu, eu
242		me sinto <u>tão insegu:ra</u> . quê que acontece? eu
243		leio (.) mas pra mim <u>ter a certeza que tá</u>
244		correto↓ eu peço meu filho pra ler pra mim
245		escutar.
246	Julia	hu:m
247	Fátima	aí ele fala assi- ele fica falando " <u>poxa mãe</u>
248		mas cê (fala incompreensível) você já tá na
249		escola há quantos anos? cê, você, você
250		não=nã=não fica <u>segura</u> do que você <u>sabe?</u> " aí eu
251		falo assim "ai, herick, eu li, mas eu eu tem
252		algumas coisas aí que eu fiquei meio enrolada,
253		LÊ aí pra mim escutar". que é pra mim reve:r
254		<u>realmente</u> se eu <u>li</u> certo né? aí eu "ah tá tá
255		ótimo." aí ele " <u>a:h tu já leu né mãe</u> aí tu:"
256		(fala incompreensível) "ai, herick" porque
257		muitas vezes, tem algumas letras que eu ainda
258		me perco, né? aí::.
259	Julia	aí [você acha <melho:r pedir pra ele ler>.
260	Fátima	(fala incompreensível)]pedir pra ele ler mas assim,
261		tipo assim, pra mim ter uma: segurança que: daquilo
262		que <u>eu li</u> (.)par ver se tá <u>correto</u> .

263	Julia	e a escrita? (.) em que momento assim você escreve?
264	Fátima	em que momento eu <u>escrevo</u> ?
265	Julia	é. ou que você <u>precisa</u> escreve:r alguma co::isa.
266	Fátima	<ah, julia> toda vez que é pra mim escrever
267		alguma co:isa eu peço ajuda porque eu só leio.
268		h eu escrevo faltando <u>letra</u> ↓
269	Julia	hu:m
270	Fátima	aqui mesmo ontem a professora passou
271		dever pra gente né? a gente fez aí:: ela:: (.)
272		•chovê mesmo o que ela botou pra gente
273		fazer• aí a gente fizemo aí u::ns (0.2) a:h
274		umas figura lá. ela trouxe. um outro dia ela
275		trouxe um dever aí até interessante que ela
276		trouxe umas figura e cada um fez o:: <u>ESCREVEU</u> o
277		<u>que tava vendo, né?</u>
278	Julia	[uhum
279	Fátima	((incompreensível))]era pra escrever o nome da
280		figura que tava vendo. isso já:: foi semana
281		é:: já tem um tempo já tem um tempinho que a
282		gente fez. ontem ela <u>trouxe</u> de novo essa::
283		aquela a gente VI::U, mas ontem ela queria que
284		a gente escrevesse o nome de TODAS AS figura
285		as figuras que a gente tava vendo, então ontem
286		a gente fizemo isso e eu escrevi, né?
287	Julia	e qual foi a sua figura?
288	Fátima	ah eu escrevi=
289	Julia	=ah, o- er eram várias figuras?
290	Fátima	era várias(.) aí no final ela deu parabéns pra
291		gente, né? que ela foi corrigir tava tudo
292		certo. e aonde tinha pequenos erro assi:m, mas
293		eu não cheguei a errar nenhuma não ela falou
294		que eu tava de parabéns.
295	Julia	aí, VIU?
296	Fátima	e aí eu escrevi lá, tudo que ↑>ta-tá até lá na
297		parede lá< lá em cima as figura.
298	Julia	e mesmo assim você se sente insegura pra
299		escrever alguma coisa?
300	Fátima	é:: eu me <u>sinto</u> inseg <u>ura</u> . quando eu tô sozinha
301		eu me <u>sinto</u> .

302	Julia	hum
303	Fátima	se eu ficar sozinha pra fazer alguma coisa eu me
304		sinto insegura.
305	Julia	mas assim você já precisou por exemplo deixar um
306		bilhete pra alguém?
307	Fátima	↑ih, já de::ixo.
308	Julia	cê de:ixa.
309	Fátima	meu filho morre de rir comigo né? eu boto na
310		geladeira, assim "fui em tal LUGA:R" "oh, é::,
311		ô luca quando você chegar não deixa a porta
312		aberta" porque lá na rua onde a gente mora né,
313		tem uns rato que só jesus na causa não pode
314		deixar a porta aberta. eu falo pra ele "oh, não
315		deixa a porta aberta o porquê você já sabe. por
316		causa do rato." aí escrevo no papel e deixo lá
317		BEM <u>grande</u> na geladeira né?
318	Julia	uhum
319	Fátima	"oh, lucas fui no mercado, oh." aí ele. quando
320		eu chego ele só faz olhar pra mim e rir. "tá
321		rindo de quê, lucas? "ah nada, mãe, teu
322		bilhete que tu deixou" aí. ah: eles acham legal
323		né?
324	Julia	eles go::stam de você ter aprendido
325		[(incompreensível
326	Fátima	eles go:stam, né? eles gostam assim que onde eu
327		vou eu to sempre falando pra eles onde é que eu
328		tô e antigame:nte o quê que acontecia ou falava
329		pra vizinha onde que eu ia, né? pra: se ela
330		visse ele chegar, pra falar ou senão eu tinha
331		que fica:r (.) ligando pra eles e ↑nem toda
332		hora a gente tem crédito pra ligar né?
333	Julia	uhum
334	Fátima	e também, eh isso era, às vezes ele tinha
335		telefo::ne, as ve-, eu tava se:m (.) e agora fica
336		mais fácil você sabendo ali=na verda:de tudo fica
337		mais fácil, julia (0.2). é como se tu tivesse numa
338		<escuridã:o> e de repente assim tudo se acendeu
339		porque você sabe o que que é, né?
340	Julia	hu::m↑

341	Fátima	teu vou no mercado, por exemplo, eu sei qual é.
342		antigamente,oh, antigamente. é minha irmã que
343		pinta meu cabelo, né? ela que cuida do meu
344		cabelo. mas antigamente ela=eu tinha que
345		guardar aquele papelzinho e ia pra farmácia e
346		ainda IA pedir ajuda os outros pra comprar?
347	Julia	hum
348	Fátima	e eu ficava cheia de vergonha né de pedir aj-ih
349		eu tinha mó vergonha de pedir ajuda. porque a
350		peessoa SABIA LO:GO não precisava nem deu
351		fala:r, mas a pessoa sabia logo que eu era uma
352		analfabeta, né? te eu tinha mó vergonha, t morro de
353		vergonha. (2.0) até hoje o pessoal fala assim
354		"mulher, tu tá estudando, (fala incompressível)
355		qual é a série que cês fa::z?" aí eu falo assim
356		"não olha só:, a gente não tem série. a gente
357		a gente faz parte de u:m de um programa da
358		UFRJ. é:: assim pra:: pra ensinar as pessoa que
359		nunca tiveram oportunidade de ler nem escrever
360		lá é mais pra isso pra t- pra te ensinar cê não
361		passa de série. agora quando você tá elas acham
362		que você tá capaz de ir pra uma escola elas te
363		incentivam você ir pra a escola.
364	Julia	e você não quer ir pra escola?
365	Fátima	não.
366	Julia	mas por que não?
367	Fátima	não porque assim julia pra ir pra escola eu acho
368		que pra mim é muito cansativo. a escola é todo dia
369		né? todo dia tem aquele horário certinho pra você
370		entrar e sair. aqui no programa é não é todo dia.
371		não é todo dia que você vem. a escola ainda mais
372		agora que tá ai essa situação né? mas antigamente
373		era de segunda à quinta. você ainda tinha a sexta
374		pra dar uma descansada, né? e na escola é muita
375		cobrança também eu acho que tem muita cobrança. tudo
376		bem não é dizendo que a escola daufrj é uma bagunça,
377		né? que não é, mas é assim uma coisa que todo mundo
378		te compreende teus problema.
379	Julia	uhum

380	Fátima	se tu tá passando por isso você fala com as
381		professora elas entende. aí você não pode vim
382		hoje você vem amanhã. é uma coisa que cê tá
383		comunicando sempre né?
384	Julia	uhum e aí isso ajuda a você a permanecer
385	Fátima	ajuda eu ficar na escola porque se fosse, se
386		fosse numa escola mesmo eu não ia ficar porque
387		eu ia mesmo que tivesse essa: essa assim coisa
388		pra falar com a professora não dependia só
389		dela, depende de diretor depende do lá dos
390		grandão, depende de, de tudo né?
391	Julia	uhum
392	Fátima	aqui não. eu sei que depende da professora e
393		aprof- você conta sua história pra professora a
394		professora vai e fala com a superior a ela e
395		assim vai, né? elas vão te ajudando.
396	Julia	agora eu queria falar da questão da vergonha.
397		você acha que uma pessoa que não sabe ler e
398		escrever que ela, que isso é um motivo pra se
399		sentir envergonhado?
400	Fátima	é. pra mim é.
401	Julia	você pode explicar melhor isso pra mim?
402	Fátima	ah julia, assim eu acho que pra mim falar
403		antigamente pra mim falar pra uma pessoa que eu
404		não sabia ler eu não falava eu preferia ficar
405		calada (0.3) e, muitas das vezes eu ficava
406		calada muitas das vezes eu cheguei aqui nesse
407		rio de janeiro eu já passei por <u>situação braba</u> ,
408		julia, também tá? porque quando eu vim pra cá
409		sabe o que eu fazia? eu pegava um ônibus lá no
410		vidigal, lá onde minha tia morava.
411	Julia	hum

412	Fátima	pegava o 177. eu não conhecia nada aqui no rio
413		janeiro. sabe o que fazia pra poder conhecer
414		alguma ((fala incompreensível)) gravando alguma
415		coisa? eu pegava o 177 e vinha até o ponto final
416		dele e não saía de dentro do ônibus. voltava
417		nele que era pra poder gravar alguma coisa aqui
418		no rio janeiro que eu não sab- por nome eu não
419		sabia de nada. não sabia onde era <u>central</u> podia
420		você fala pra mim onde era central, ah, onde é
421		a praça <u>mauá</u> , é:: rua <u>tal</u> , podia falar que não
422		não adiantava era mesmo que tá falando com um
423		cego.
424	Julia	um ce:go.
425	Fátima	é:: era mesmo que tá falando um com um cego uma
426		pessoa cega que não vê nada (0.2)
427	Julia	mas você encontrou outras estratégias pra poder
428		aprender a andar aqui, assim, outras maneiras.
429	Fátima	é eu encontrei porque muitos lugares aqui do
430		rio de janeiro eu fui gravando, né? na cabeça.
431	Julia	uhum
432	Fátima	que eu passava todo dia ali
433	Julia	entendi
434	Fátima	mas assim sabe o que tá com papel na mão. você
435		vai num endereço. você vai em tal lugar né?h aí
436		tá dizendo você pega o ônibus tal tal tal, você
437		vai em tal lugar . aí você pegou o ônibus, aí
438		você vai até aquele lugar lá. até aquele
439		destino, você chega lá. você às vezes tá na rua
440		que você quer e você não sabe que ta na rua?
441		isso já aconteceu comigo. de eu tá com o
442		endereço na mão e eu com vergonha de perguntar
443		pras pessoas, né? aonde que ficava aquela rua e
444		eu ficava com o papel na mão, "meu deus do céu",
445		eu ia por aquilo que o pessoal falava pra mim o
446		que tinha perto, né?
447	Julia	uhum
448	Fátima	"oh, tu desce no ponto final." quando era pra
449		descer no ponto final do ônibus eu já ficava
450		mais tranquila. não tinha que descer antes, né?
451	Julia	não tinha [erro.

452	Fátima	já ficava mais tranquila não tinha erro] não mas aí
453		oh, tu chega lá tu vai fala=que eu não falava pra
454		aquela pessoa que eu não sabia ler. a pessoa me dava
455		o endereço pra mim ver o trabalho mas eu não falava
456		pra pessoa que eu não sabia ler.
457	Julia	hu:m
458	Fátima	e quando chegasse, quando chegasse lá pra procurar
459		a rua pra preencher a ficha, muitas das vezes eu ia
460		até o local. quando eu chegava lá que eu via aquele
461		<u>monte</u> de gente preenchendo ficha eu nem me atrevia
462		pedi ninguém. eu via só pegava o ônibus de volta
463		e ia embora porque eu não me achava capaz pra fazer
464		aquilo e não queria pedir ninguém porque era muito
465		difícil(.) muito difícil. quando a gente pedia a
466		pessoa pra preencher tua ficha a pessoa ficava ali
467		"não, to fazendo a minha, espera, espera que eu vou
468		fazer" mas aquilo ttodo mundo escutando. sabendo que
469		you não sabia fazer <u>nada</u> , ah eu ficava cheia de
470		vergonha.eu sentia vergonha quando eu sabia fazer
471		nada.
472	Julia	e agora você não sente mais?
473	Fátima	não agora eu hhhh eu não sinto mais porque a gente
474		aprendeu muita coisa né julia? a gente aprendemo
475		muita coisa nesse programa daufrj,a gente
476		aprendemo mesmo muita coisa. porque eu não sabia de
477		nada.
478	Julia	e o que que assim, alguma coisa assim que você
479		lembra assim que você aprendeu e que você gostou
480		muito?
481	Fátima	de que? na escola? ah, uma coisa que eu aprendi e
482		que eu gostei muito, fiquei muito feliz foi assim
483		de eu, de eu pegar um papel e ler, conseguir ler,
484		né?

485	Julia	uhum, que aí antes daqui você não conseguia?
486	Fátima	não. eu não conseguia ler <u>nada</u> . eu pegava assim
487		por exemplo esse papel aqui, né? eu não ia
488		saber ler pra ninguém. eu tava olhando assim,
489		mas pra mim. eu não ia conseguir ler. mas assim
490		a vista do que eu era eu. assim, eu saí daquela
491		escuridão e to na claridade. pra mim é isso.
492	Julia	porque agora você consegue ler as coisas, você
493		consegue entender.e você falou do telefone,
494		você usa, assi::m <u>whatsapp</u> , <u>facebook</u> ?
495	Fátima	te:: minha filha eu uso. eu não sabia ver essas
496		coisa mas agora eu uso, né?
497	Julia	agora você usa tudo?
498	Fátima	tipo assim, a pessoa manda mensagem pra mim no
499		whatsapp, né. se ela mandar no áudio eu <u>vou</u>
500		escutar e se ela mandar por escrito eu também
501		<u>vou</u> sentar no sofá e <u>vou</u> ler. agora eu leio.
502	Julia	a como você se sente assim quando você lê uma
503		mensagem no whatsapp?
504	Fátima	ah, minha filha, eu me sinto bem, né? muito
505		bem, eu fico feliz, né, porque não pedi ninguém
506		pra ler pra mim né?
507	Julia	então você se sente assi:m, independente né?
508		assim sem precisar de outras pessoas.
509	Fátima	é realmente é isso que eu quero falar me sinto
510		uma pessoa assim independente como não
511		precisasse mais de ficar pedindo nada a
512		ninguém, né?
513	Julia	então assim.
514	Fátima	e:qualquer mensagem que vem minha filha no meu
515		celular eu leio.
516	Julia	você lê.
517	Fátima	Aham .ah já já alcançamo alguma coisa, né, que=
518	Julia	=uhum
519	Fátima	a gente já: já alcançamo alguma coisa né,? que
520		pra quem não sabia de nada eu posso dizer que
521		já alcancei né? Eu posso até falar que já
522		atravessei até o mar hh.
523	Julia	hh
524	Fátima	porque a gente aprendemo muita coisa aqui.
525	Julia	como assim já atravessei o mar?

526	Fátima	a porque assim eu não sabia <u>lê nada</u> julia.
527 528	Julia	entendi, então você acha que aprender a ler e a escrever foi como-
529 530 531 532 533 534 535 536 537 538 539 540 541 542 543 544	Fátima	pra mim, ó, pra ó eu sempre falava assim pra falava com as pessoas eu não tenho inveja de nada, esse verbo é usado lá no ceará não sei se aqui h aqui eu nunca vi ninguém usando isso mas eu uso. eu não tenho inveja de quem tem sua casa boni:ta, tem seu <u>ca:rr</u> o, sua moto >tem sua conta bancária cheia<, mas eu antigamente tinha <u>mu::ita</u> inveja de quem sentava numa mesa e lia e escrevia o que queria . eu falava, eu falava assim " <u>deus</u> eu não tenho inveja de nada," mas quando eu via uma pessoa lendo e escrevendo eu sentia <u>tanta</u> inveja, eu sentia <u>tanto</u> desejo de fazer aquilo que a pessoa tava fazendo e eu não con- e eu não fazia. eu não er- não me sent- eu achava que eu não era capaz de fazer.
545 546	Julia	e hoje você viu que você é capaz porque você já aprendeu a ler e a escrever.
547 548	Fátima	é hoje eu vi que a gente é capaz. que a gente já aprendemo a ler e a escrever.