

ANDRÉA BURGOS DE AZEVEDO MANGABEIRA

**PARTICIPAÇÃO, IDENTIDADE E VARIAÇÃO NA EJA: O
USO VARIÁVEL DA CONCORDÂNCIA NOMINAL DE
NÚMERO COMO RECURSO SIMBÓLICO E ESTILÍSTICO
NA CONSTRUÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA
NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**PORTO ALEGRE
2012**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA**

**PARTICIPAÇÃO, IDENTIDADE E VARIAÇÃO NA EJA: O
USO VARIÁVEL DA CONCORDÂNCIA NOMINAL DE
NÚMERO COMO RECURSO SIMBÓLICO E ESTILÍSTICO
NA CONSTRUÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA
NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

ANDRÉA BURGOS DE AZEVEDO MANGABEIRA

ORIENTADOR(A): PROF(a). DR(a). LUCIENE JULIANO SIMÕES

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE
2012**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA**

**PARTICIPAÇÃO, IDENTIDADE E VARIAÇÃO NA EJA: O
USO VARIÁVEL DA CONCORDÂNCIA NOMINAL DE
NÚMERO COMO RECURSO SIMBÓLICO E ESTILÍSTICO
NA CONSTRUÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA
NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

ANDRÉA BURGOS DE AZEVEDO MANGABEIRA

ORIENTADOR(A): PROF(a). DR(a). LUCIENE JULIANO SIMÕES

BANCA EXAMINADORA:

**Prof. Dr. Pedro de Moraes Garcez
Instituto de Letras - UFRGS**

**Prof.(a) Dr.(a) Ana Maria Stahl Zilles
Faculdade de Letras - UNISINOS**

**Prof.(a) Dr.(a) Inês Signorini
Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP**

Para Helena, Luciene e Cátia, mulheres cujas trajetórias de participação em comunidades de prática diversas se cruzaram, unindo meus caminhos pessoal e profissional e contribuindo para mais um passo dado em ambos.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar os agradecimentos desta dissertação, agradecendo imensamente a todos os participantes, e ao Centro do Trabalhador como um todo por terem me recebido de braços abertos nesta jornada pela EJA. Agradeço ainda a todos os Jovens e Adultos que frequentam e frequentaram a EJA no Brasil, mas principalmente àqueles que ainda não foram ou voltaram à escola, com grande esperança de que este (re)encontro seja breve e proveitoso, pois é da urgência, vitalidade e beleza deste momento que se alimenta toda a minha motivação pela educação, pela pesquisa e pelo magistério. Especialmente, agradeço à Cátia por ter me recebido no universo da sua sala de aula, e me apresentado a ele com tanta atenção e afeto, e por ter dividido comigo seus anos de prática sempre muito sábia e reflexiva.

Agradeço à minha mãe e grande companheira, Helena, por ter me provido com todo o apoio psicológico, emocional, educacional e financeiro, sem os quais eu não teria chegado ao mestrado e, definitivamente, não o teria concluído: vamo lá, mãe, “mais um, Bahia”.

Como não poderia deixar passar, agradeço à minha família, especialmente, à minha vó, Maria, por todo o amor incondicional, mesmo nos momentos de maior afastamento, mesmo estando distante por períodos longos, é sempre reconfortante me lembrar de casa, e emocionante retornar a ela.

Pela amizade, amor e carinho constantes, agradeço ao meu irmão Rodrigo. Rô, você é o meu grande exemplo de homem, espiritualidade e compreensão com as diferenças humanas.

Aos meus grandes amigos de Campinas e Salvador, agradeço pela amizade de anos e anos, e por continuarem sempre perdoadando a minha ausência, distanciamento, ligações não atendidas (valeu a pena, Mel), e-mails e recados não respondidos, sem permitir que eu me sentisse só nem por um momento. Especialmente, agradeço ao meu amigo Marcos, pelas conversas, risadas, grupos de estudo (presenciais ou não) e companheirismo nestes muitos anos de amizade.

Entrando no âmbito mais acadêmico, mas não menos pessoal, agradeço imensamente à minha orientadora amada, Luciene Juliano Simões, por ter me recebido como orientanda, e me proporcionado momentos de grande aprendizagem intelectual. Acima de tudo, agradeço a ela por ter se tornado, ao longo dos dois anos de mestrado, a Lu, grande amiga, companheira de viagem (intelectual, psicológica, emocional, carona pro Vale), uma grande mulher, que me mostrou que a maior batalha da vida, e a que mais vale a pena lutar, é a batalha contra nós mesmos e contra os monstros que criamos na busca pela perfeição. Lu, ao dividir a sua

intimidade, você me fez sentir muito menos sozinha na minha, por isso, um grande obrigado, vamo lá, sempre, “Terceeeeeiro, ôba”.

Agradeço aos grandes amigos que fiz no mestrado, por terem se tornado a minha família em Porto Alegre, aceitando e amando o meu jeito diferente e desajeitado de ser. Bibi, e Quel, obrigada pelo companheirismo e diversão na prazerosa lida com a “chefa”. Si Carvalho e Ever, obrigada por estarem sempre me lembrando do quanto ainda preciso aprender e quanta vida ainda tenho pela frente, sem arrogância ou prepotência. Gabi e Lia, obrigada pela amizade intelectual e pessoal, por terem dividido comigo as dificuldades pessoais e profissionais do comprometimento acadêmico, e pelo exemplo a ser seguido. Marcela, obrigada por tudo que tem feito por mim, provando que amizade não se mede por tempo, mas por identificação. À Maitê e à Glenda, pela companhia constante em Salvador, Bento Gonçalves e Porto Alegre (ao Tobias também). À Paloma e ao José, por terem dividido cada momento de apropriação da prática acadêmica. À Ingrid Frank e à Andréia Kanitz por estarem sempre disponíveis para me ajudar no caminho pela interação. À professora Margarete Schlatter, por ter sido sempre a Marga, na sala de aula, no PPE ou na FAURGS, mostrando que o ambiente intelectual não precisa deixar de ser sério para ser leve e divertido.

Um agradecimento especial a Gê e a Mel Fornari, amigas que estavam sempre dispostas a me resgatar das garras do mundo acadêmico, sem vocês para me distrair nos momentos em que joguei tudo pro alto, essa dissertação não teria saído, sem dúvidas.

Ao programa de Pós-Graduação em Letras, especialmente aos professores Pedro Garcez, Valdir Flores, Paulo Guedes e Elisa Battisti, agradeço pela oportunidade constante de aprender com todo o seu conhecimento.

Ao CNPq, agradeço pelo financiamento concedido.

À banca examinadora, agradeço pela leitura do texto extenso, especialmente à Professora Inês Signorini, por ter se disposto a contribuir ainda mais com a minha trajetória acadêmica, na qual me iniciei sob sua orientação.

Por fim, e, acima de tudo, agradeço a Deus, por mais uma etapa da vida cumprida tendo muito mais coisas e pessoas pelas quais agradecer do que lamentar.

*Porque se chamava moço
Também se chamava estrada
Viagem de ventania
Nem lembra se olhou pra trás
Ao primeiro passo, asso, asso
Porque se chamavam homens
Também se chamavam sonhos
E sonhos não envelhecem
Em meio a tantos gases lacrimogênicos
Ficam calmos, calmos
Calmos, calmos, calmos
E lá se vai mais um dia...*

**(Clube da Esquina nº 2 - Milton Nascimento, Lô
Borges, Márcio Borges)**

RESUMO

Este trabalho buscou estabelecer relações entre a construção de identidades em uma comunidade de prática (WENGER, 1998) e a variação na Concordância Nominal de Número como uma prática social na fala de seus participantes. Para isto, se apoiou no conceito de comunidades de prática e de participação periférica legitimada (LAVE e WENGER, 1991), com vistas a observar, delimitar e analisar uma comunidade de prática emergente na sala de aula de Língua Portuguesa na EJA, por meio da interpretação das relações sociais estabelecidas por e entre seus membros no processo de construção de suas identidades de participação nesta comunidade. A investigação aconteceu por meio de observação participante em uma T4 (totalidade 4) da escola aqui denominada Centro do Trabalhador, localizada no centro de Porto Alegre, e historicamente constituída como uma escola para Adultos trabalhadores. A análise dos dados mostrou a emergência das categorias sociais de Jovens e Adultos reificadas no discurso dos participantes e na constituição social e histórica da escola. Além disso, foram encontradas categorias emergentes de participação na comunidade de prática analisada, mostrando que a negociação do status de participante pleno, periférico e marginalizado na comunidade de prática em questão é dinâmica e constante. A partir destas categorias locais, realizou-se uma análise qualitativa/interpretativa da variação na Concordância Nominal de Número na fala dos participantes na prática da comunidade, que acontece na sala de aula de Língua Portuguesa, e uma análise interpretativa, mas também quantitativa de suas taxas de aplicação de Concordância Padrão nas entrevistas individuais realizadas. A análise conjunta dos dados de variação linguística e interação na comunidade de prática em questão mostrou que esta variável linguística é utilizada localmente pelos participantes como recurso simbólico, ao fazerem movimentos estilísticos, no sentido de construir suas identidades de participação na comunidade de prática analisada, bem como a relação deste uso local com resultados macrossociais encontrados por pesquisas anteriores de larga escala. Este resultado evidencia a importância da associação entre pesquisas interpretativas locais e pesquisas quantitativas macrossociais para um entendimento mais aprofundado dos significados sociais da variação linguística, bem como para compreender as relações destes significados com a constituição de espaços e relações sociais diversas, como as que se estabelecem na escola e na sala de aula de Língua Materna mais especificamente.

Palavras-Chave: Comunidades de prática; Variação como prática social; EJA.

ABSTRACT

This paper aimed to establish relations between identity construction in a community of practice (WENGER, 1998) and linguistic variation on number nominal agreement as a social practice in the speech of its participants. The work has been based in the concepts of communities of practice and legitimate peripheral participation (LAVE and WENGER, 1991), in order to observe, delimitate and analyze an emergent community of practice in an Adult's education Portuguese classroom, through the interpretation of social relations established by and among its members in the construction process of their participation identities in this community. The investigation took place through participant observation in a T4 (fourth totality) of a school denominated Centro do Trabalhador, situated in Porto Alegre, and historically constituted as a school for working adults. Data analysis has shown the emergence of Young and Adult social categories reified in participants' discourse and in the school social and historical constitution. Moreover, emergent categories of participation in the observed community of practice have also been found, showing that the negotiation of full, peripheral and marginalized participant status in this community of practice is dynamic and constant. From these local categories, a qualitative/interpretative analysis of number nominal agreement variation in the speech of the participants in the community of practice was performed, as well as an interpretative, but also quantitative, analysis of their application rate for the standard variant in individual interviews. The combined analysis of linguistic variation data and data from interaction in the community of practice has shown that this linguistic variable is locally used as a symbolic resource by the community members, as they perform stylistic moves to construct their participation identities in the community of practice here analyzed, and also has pointed in the direction of a correlation between these local uses and macrosocial results found by large scale survey studies. These results bring up the importance of articulating local interpretative researches and large scale quantitative researches in order to achieve a deeper comprehension of linguistic variation social meanings, as well as to understand better the correlations between these meanings and the constitution of different social relations and spaces, such as those that emerge in the school and, more specifically, in first language classrooms.

Keywords: Communities of practice; Linguistic variation as social practice; Adult education.

Sumário

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A PESQUISA.....	16
2	IDENTIDADES (D)E PARTICIPAÇÃO NA SALA DE AULA: POR QUE DISCUTIR COMUNIDADES DE PRÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?.....	20
2.1	Comunidades de prática: delimitando conceitos, situando a discussão	21
2.2	Identidades de participação em comunidades de prática: identidade como um nexo de múltiplos engajamentos	30
2.3	Identidades de participação em comunidades de prática: identidade como um nexo entre o local e o global.....	35
3	IDENTIDADE, ESTILO E SIGNIFICADO SOCIAL: POR QUE DISCUTIR VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM COMUNIDADES DE PRÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?.....	38
3.1	As três vertentes nos estudos de variação: da ruptura à interface entre a Sociolinguística e a Antropologia Linguística	40
3.2	Variação linguística como prática social: língua e linguagem como recursos simbólicos na construção de estilos e identidades em comunidades de prática	49
3.3	Linguagem e poder simbólico em comunidades de prática.....	53
3.4	Concordância Nominal de Número e a terceira vertente nos estudos de variação: língua, estigma e prestígio na construção local de categorias identitárias na EJA.....	56
4	“O PONTO DE VISTA CRIA O OBJETO”: PERCURSO METODOLÓGICO A GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	58
4.1	O esboço do projeto.....	58
4.2	As escolhas dos pressupostos teóricos e metodológicos	60
4.3	A escolha do campo de pesquisa	61
4.4	A escolha da variável linguística	64
4.5	A aproximação ao campo e o desenho das perguntas de pesquisa.....	70
4.6	O CT como campo de investigação: a construção social e histórica do ambiente e as implicações das escolhas do investigador para os dados da pesquisa	73
4.7	Os participantes da pesquisa: por que falar em comunidades de prática na turma 41?..	80
4.8	A geração dos dados: interface entre a pesquisa qualitativa e quantitativa.....	84
4.9	“Ô, sôra, a senhora é estagiária?”: a trajetória de participação do pesquisador em uma comunidade de prática	88

4.10 A indexação dos dados interpretativos	91
4.11 O alcance e as limitações da análise quantitativa	93
5 REIFICAÇÃO E PARTICIPAÇÃO EM COMUNIDADES DE PRÁTICA NA EJA: A (RE)CONSTRUÇÃO DE CATEGORIAS SOCIAIS DE JOVENS E ADULTOS NA SALA DE AULA E NA ESCOLA	95
5.1 A reificação das categorias de Jovens e Adultos no Centro do Trabalhador, “uma escola pra adultos”	97
5.2 A construção de identidades de participação em uma comunidade de prática na turma 41: incorporando categorias reificadas à participação em sala de aula	111
5.2.1 “A sôra nem fez a chamada”: estabelecendo limites entre o agrupamento institucional e a comunidade de prática.....	112
5.2.2 “Pensou? Por que não falou?”: a construção da legitimação em uma comunidade de prática de aprendizagem de Língua Portuguesa	121
5.2.3 “Acho que elas lá atrás ajudam uma a outra, lá atrás”: a localização física dos participantes como um índice da articulação entre categorias sociais e trajetórias de participação.....	137
6 (RE)CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO SOCIAL DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: O USO VARIÁVEL E LOCAL DA CONCORDÂNCIA NOMINAL DE NÚMERO NO REPERTÓRIO COMUM DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA.....	143
6.1 O significado social da Concordância Nominal de Número em uma comunidade de prática situada na sala de aula de Língua Portuguesa: “Teu olhar pode, porque ali é um”	144
6.2 O uso da Concordância Nominal de Número pelos participantes da comunidade de prática de aprendizagem da turma 41: a variação linguística como um nexo entre significados sociais locais e globais	159
7 “MAS, NA T5, TU NÃO VAI MAIS VIR AQUI?”: CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE AS PERGUNTAS DESTA PESQUISA E INICIAIS SOBRE PERGUNTAS FUTURAS.....	171
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	178
ANEXOS	182

LISTA DE EXCERTOS

EXCERTO 1	<i>“Daqui a pouco ela aparece”</i>	116
EXCERTO 2	<i>“Quê que a gente vem trabalhando na nossa disciplina?”</i>	121
EXCERTO 3	<i>“Eu pensei em filme”</i>	128
EXCERTO 4	<i>“Não é saudade, sôra, não é saudade”</i>	130
EXCERTO 5	<i>“pode ser em fala, pode ser em gestos”</i>	132
EXCERTO 6	<i>“a divisão dos atlântico”</i>	147
EXCERTO 7	<i>“com as minhas palavra”</i>	149
EXCERTO 8	<i>“os dois jeitos tão bonitos”</i>	151
EXCERTO 9	<i>“os dois olho na senhora”</i>	156
EXCERTO 10	<i>“até os padre usa as batina na rua”</i>	158

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Figura comparativa das três vertentes nos estudos de variação linguística.....	43
FIGURA 2	Figura comparativa entre as abordagens da Sociolinguística e da Antropologia Linguística.....	47
FIGURA 3	História do CT em Porto Alegre e da EJA no Brasil.....	79
FIGURA 4	Linha do tempo das aulas observadas.....	112
FIGURA 5	Reificação no quadro da negociação dos participantes acerca do que é um “texto”.....	127
FIGURA 6	Esquema sinóptico das relações estabelecidas pelos participantes.....	139
FIGURA 7	Esquema da rede social estabelecida entre os participantes da comunidade de prática analisada.....	141
FIGURA 8	Reificação no quadro da negociação dos participantes acerca do poema lido.....	156
FIGURA 9	Posicionamento dos participantes Alexandre e Leandro no contínuo Rural x Urbano.....	165
FIGURA 10	Esquema sinóptico das relações estabelecidas pelos participantes e suas taxas de aplicação da Concordância Nominal.....	169

LISTA DE MAPAS FÍSICOS

MAPA FÍSICO 1	Posição física dos participantes na sala de aula em 01/06/2011.....	115
MAPA FÍSICO 2	Disposição física dos participantes nas aulas observadas.....	138

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Frequência dos participantes nas aulas de Língua Portuguesa observadas.....	118
GRÁFICO 2	Ocorrências de Concordância Padrão, por participante, nas entrevistas.....	161
GRÁFICO 3	Concordância Padrão X Categorias relevantes na comunidade de prática.....	162
GRÁFICO 4	Ocorrências de Concordância Padrão entre os participantes Alexandre e Leandro.....	164
GRÁFICO 5	Ocorrências de Concordância Padrão entre as participantes Carla e Marília.....	166

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Trabalhos sobre a Concordância Nominal de Número no PB e as variáveis sociais por eles analisadas.....	67
QUADRO 2	Trabalhos sobre a Concordância Nominal de Número no PB e as variáveis linguísticas por eles analisadas.....	68
QUADRO 3	Participantes focais da pesquisa.....	83
QUADRO 4	Momentos de observação participante.....	86
QUADRO 5	Perguntas de pesquisa e fontes de dados/métodos.....	89
QUADRO 6	Quadro sinóptico de ocorrências de referências discursivas negativas dos participantes da turma 41 em relação à turma 42.....	102
QUADRO 7	Quadro sinóptico de ocorrências de referências discursivas dos participantes às justificativas de faltas e atrasos.....	105
QUADRO 8	Quadro sinóptico de momentos em que a idade cronológica dos participantes é tornada relevante em suas interações ou referenciada em seus discursos.....	106
QUADRO 9	Traços identitários de Jovens e Adultos no CT.....	107
QUADRO 10	Quadro sinóptico de ocorrências em que Eliana avalia negativamente o CT.....	110
QUADRO 11	Quadro sinóptico de ocorrências em que a assiduidade é topicalizada ou tornada relevante pelos participantes da pesquisa.....	120
QUADRO 12	Quadro sinóptico dos registros em que a atividade pedagógica típica da turma 41 acontece.....	125
QUADRO 13	Quadro sinóptico das ocorrências em que a participação verbal é deslegitimada.....	132
QUADRO 14	Quadro sinóptico das ocorrências em que a pontualidade é topicalizada ou tornada relevante pelos participantes.....	137
QUADRO 15	Principais contribuições do trabalho para o campo de pesquisa.....	177

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Matriz de traços Jovens por participante no CT.....	107
TABELA 2	Matriz de traços Adultos por participante no CT.....	108
TABELA 3	Matriz de traços de participação marginalizada por participante na comunidade de prática analisada.....	136
TABELA 4	Matriz de traços de participação plena por participante na comunidade de prática analisada.....	137
TABELA 5	Ocorrências da variável para a participante Cátia, em entrevistas e na sala de aula.....	146
TABELA 6	Ocorrências de Concordância Padrão, por participante, na sala de aula.....	159
TABELA 7	Ocorrências de Concordância Padrão, por participante, nas entrevistas.....	161

CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A PESQUISA

Os laços que unem pesquisador e objeto de pesquisa são, em meu caso, bastante autobiográficos. Fazem misturar a racionalidade inerente a um trabalho científico e intelectual, com a emoção de quem cumpre uma tarefa que, aos poucos, vai se tornando cada vez mais pessoal e passional.

Nesse sentido, achei que seria válido iniciar este trabalho dividindo com o leitor o percurso por meio do qual construí, como pesquisadora, minha ligação com a EJA, com o ensino e aprendizagem de língua materna, com os estudos de identidade e com a variação linguística, tópicos que formam a essência deste trabalho enquanto relatório de pesquisa. No entanto, me declarar fascinada pelas relações sociais que se estabelecem em uma sala de aula de EJA por meio do uso da linguagem é um tanto mais simples, do que explicar como fui seduzida por esse objeto de pesquisa, ou melhor, como, em meu percurso acadêmico, construí este objeto de pesquisa.

Para começar, é preciso refletir sobre como alguém que ingressou no mestrado para estudar gêneros do discurso no ensino e aprendizagem da **escrita** na sala de aula de língua materna na EJA acabou escrevendo uma dissertação sobre variação como prática social na **fala** de alunos situados nessa mesma modalidade de ensino.

Ao pensar sobre o que me levou a reconstruir tão drasticamente meu objeto de pesquisa, percebo que não foi o fato de que eu não sabia o que estudar, acredito que sabia, mas não sabia como fazê-lo. Minha vontade de ingressar no mestrado nasceu dos questionamentos não respondidos por meu TCC, *A (Re)escrita do gênero dissertação por alunos de EJA* (MANGABEIRA, 2009), no qual, analisei a escrita e a reescrita de dissertações de alunos de EJA, bem como os bilhetes orientadores que guiaram sua reescrita, produzidos por mim como professora, em uma ocasião em que ministrei uma oficina de leitura e produção de textos em uma escola da rede estadual de São Paulo, durante a minha graduação em Letras na Unicamp. Ao analisar o corpus em questão, muitas vezes, senti minhas mãos atadas ao querer compreender questões que iam além daqueles textos, mas que, neles, se refletiam, questões relacionadas à história escolar e não escolar daqueles alunos, a seus percursos como leitores e autores, e ao próprio ensino de Língua Portuguesa que experienciaram naquela escola e em tantas outras por que passaram

Assim, nasceu o anteprojeto de mestrado com o qual entrei para o PPG Letras da UFRGS, no qual, eu me questionava acerca da dinâmica que estava por trás das aulas de Língua Portuguesa, focadas no ensino de escrita na EJA. Meu objetivo era compreender os textos escolares como gêneros discursivos, e olhar para as situações de produção e recepção desses textos na sala de aula.

No entanto, em meu primeiro ano de mestrado, em contato com as discussões sobre ensino e aprendizagem de línguas, sobre escrita, sobre pesquisa qualitativa e sobre as bases epistemológicas da linguística, das quais pude participar nas disciplinas do programa de pós-graduação já citado, guiadas pelos professores Pedro Garcez, Paulo Guedes, Luciene Simões, Margarete Schlatter e Valdir Flores, os rumos do meu questionamento foram se redefinindo. Nessas disciplinas, percebi que o sistema linguístico era muito mais do que um emaranhado de regras arranjadas em uma estrutura, que meu projeto estava longe de anunciar uma pesquisa qualitativa de qualidade, que minhas perguntas não me guiariam por caminhos frutíferos na área de Linguística Aplicada, mais especificamente, no ensino e aprendizagem de língua materna, ao contrário, contribuiriam para reificar ainda mais o discurso catastrófico em torno da educação pública no Brasil.

Desta busca por um novo caminho para a pesquisa e para o projeto de mestrado, um mais condizente com minha natureza esperançosa e até idealista em relação à educação pública brasileira, nasceu o trabalho que se anuncia nesta introdução. Como será visto, então, a seguir, esta pesquisa buscou entender possíveis correlações entre: a participação em uma sala de aula de Língua Portuguesa na EJA; a (re)produção de categorias identitárias locais na interação na escola e na sala de aula; e o uso de variáveis linguísticas na fala como uma prática social.

Para que esse objetivo mais amplo fosse alcançado, o trabalho foi dividido em três etapas relacionadas aos objetivos mais específicos da investigação, sendo elas:

1ª Etapa:

- Observar como se organiza a participação em uma sala de aula de Língua Portuguesa na EJA;
- Analisar como categorias identitárias reificadas localmente são incorporadas à participação em uma comunidade de prática emergente, por seus membros;

2ª Etapa:

- Relacionar a possível variação na fala aos padrões de participação e reificação da comunidade de prática observada, e não a variáveis sociais estabelecidas aprioristicamente pelo pesquisador;

- Estabelecer possíveis relações entre o uso local de uma variável linguística (Concordância Nominal de Número), e significados sociais já indiciados por essa variável, no contexto macrossociolinguístico em que a interação acontece;

3ª Etapa:

- Interpretar que significados sociais são (re)construídos localmente pelos participantes por meio da variação na fala.

Desta forma, este trabalho se divide em seis capítulos que se destinam a tornar claro para o leitor o percurso seguido por mim no que concerne aos aspectos teóricos metodológicos e analíticos desta dissertação.

Nesse sentido, o próximo capítulo se destina a discutir questões teóricas fundamentais para o entendimento da moldura teórica das comunidades de prática, com vistas a clarificar o lugar que a discussão aqui proposta ocupa no panorama mais amplo das pesquisas relacionadas à interação e à sala de aula.

No segundo capítulo, serão discutidos os principais conceitos teóricos relacionados à variação linguística como prática social, com o objetivo de situar a discussão de variação aqui proposta no horizonte dos estudos de variação linguística, discutindo aproximações e distanciamentos em relação às vertentes teóricas e metodológicas existentes nesta área do conhecimento.

Em seguida, no terceiro capítulo, será discutido o percurso metodológico que foi construído no decorrer desta pesquisa. Esse capítulo, com seu caráter mais narrativo, tem o objetivo de retomar os principais pontos concernentes ao esboço do projeto de pesquisa, às escolhas do pesquisador em relação ao campo de pesquisa e à variável linguística a ser estudada, a aproximação ao campo, o desenho das perguntas de pesquisa, a caracterização dos participantes da pesquisa, e aspectos relevantes relacionados à geração e análise dos dados, bem como o papel do pesquisador em um trabalho desta natureza. Nesse sentido, a ideia central do capítulo está em relatar o percurso metodológico traçado por mim desde a fase de projeto da pesquisa, até a sua execução, incluídas a geração e a análise dos dados.

No quarto capítulo, serão discutidos os dados de interação na sala de aula, bem como suas correlações com as metanarrativas dos participantes da pesquisa, na construção dos padrões locais de participação e reificação que são relevantes para a construção de suas identidades na comunidade de prática em questão. Assim, com este capítulo, busco mostrar ao leitor os aspectos mais relacionados à identidade dos participantes em uma comunidade de

prática emergente na sala de aula, que, no entanto, está relacionada a questões mais macrossociais relacionadas ao ambiente escolar.

No quinto capítulo, a discussão de identidade iniciada no capítulo anterior será retomada para a discussão dos dados de variação relacionados à Concordância Nominal de Número como variável linguística, bem como de seu potencial de indiciar significados sociais diversos enquanto um recurso simbólico na negociação dessas identidades.

Por fim, no último capítulo, serão retomadas as perguntas de pesquisa no intuito de organizar as considerações finais do trabalho, nas quais, serão apontadas questões que não foram discutidas, devido ao alcance e às limitações da pesquisa, retomados alguns pontos relevantes que emergiram durante a análise dos dados, e colocados em pauta pontos a serem investigados por trabalhos futuros, partindo dos avanços na discussão em questão alcançados por esta dissertação.

Vale ressaltar que, apesar da divisão dos capítulos estar aqui explicitada, optei por, em alguns momentos, intercalar discussões teóricas e metodológicas com uma discussão prévia de alguns dados da pesquisa, ainda que os capítulo de análise dos dados da pesquisa, de fato, sejam os capítulos cinco e seis.

IDENTIDADES (D)E PARTICIPAÇÃO NA SALA DE AULA: POR QUE DISCUTIR COMUNIDADES DE PRÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?

“A professora, lendo a história, faz uma interrupção ao pronunciar a palavra ‘silício’. Pergunta aos alunos se eles sabem o que significa essa palavra, todos permanecem em silêncio, então Cátia explica que é uma espécie de cinto com pontas de metal, usado por religiosos para pagar penitência. Ao dizer isso, os alunos expressam o entendimento, através de sons como ‘aahhh’, dentre as expressões, se destacam a de Joseane que diz ‘que nem as pulseira de hippie’, contribuição que é muito bem recebida por Cátia, que repete a frase da aluna para a turma; e a de Lúcia, que diz ‘que nem a coleira do César’, pela reação da professora e dos alunos, percebo que essa é um referência a alguém ou alguma história de conhecimento geral, mas não consigo identificar o que é.” (Diário de Campo – 30/03/2011)

A passagem acima é um trecho do diário de campo referente à observação da turma 41, na primeira aula de Língua Portuguesa observada por mim, no primeiro semestre de 2011. Nesta aula, tive meu primeiro contato com os alunos dessa turma, e registrei no diário de campo a falta de acesso que tive, em um primeiro momento, a significados que pareciam bastante familiares para os participantes da interação. Ao fazer referência a uma história compartilhada pelo grupo, Lúcia marcava sua afiliação à comunidade de prática emergente na turma 41 durante as aulas de Língua Portuguesa. Além disso, ao fazer referência a uma história pertencente ao repertório comum da comunidade, a aluna marcava a diferença de trajetórias de participação entre antigos membros, cujo entendimento da referência feita pela participante foi pleno, e novos membros, como eu, que, chegando à comunidade naquele momento, não pude compreender que significados estavam sendo negociados pelos participantes no momento em que lançaram mão de um recurso disponível na comunidade, e incorporaram essa reificação à prática em andamento.

Este capítulo tem o objetivo de discutir o conceito de comunidades de prática (LAVE e WENGER, 1991; WENGER, 1998), no intuito de esclarecer e delimitar a abrangência de alguns conceitos que serão centrais para a discussão presente nos capítulos de análise. Dentre esses conceitos, destaco a importância do que se entende

aqui por *participação e identidade*, uma vez que esses termos podem ter diferentes significados em diferentes enquadres teóricos e metodológicos. A discussão desses conceitos, no entanto, traz à tona outras discussões transversais, sendo a principal delas o lugar que os termos *participação e identidade* têm em uma discussão mais ampla, que delinea a dinâmica pela qual se formam comunidades de prática. Assim, não é possível aqui discutir esses conceitos isoladamente, sem levar em consideração as dinâmicas nas quais estão envolvidos, e outros conceitos com os quais dialogam neste processo, como *reificação e repertórios compartilhados*.

Portanto, na primeira seção do capítulo, discuto o construto teórico de comunidades de prática, bem como os conceitos subjacentes a ele, e as dinâmicas pelas quais esses conceitos ganham relevância e dialogam entre si na discussão. Em seguida, na última seção, o foco da discussão se torna um pouco mais restrito, uma vez que recorro ao que foi discutido na primeira seção para delimitar o que se entende por *identidade* em comunidades de prática.

2.1. Comunidades de prática: delimitando conceitos, situando a discussão

O conceito de comunidades de prática foi primeiramente discutido por Lave e Wenger (1991) em seu livro intitulado *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Nesta obra, o conceito de comunidades de prática aparece como o *locus* para uma teoria situada da aprendizagem. Assim, o foco dos autores não está em conceitualizar uma comunidade de prática, nem em detalhar por meio de que dinâmicas são construídas e mantidas por seus participantes, mas em conceitualizar o que é aprendizagem situada, mediante o desenvolvimento de participação periférica legitimada:

A atividade de aprendizagem situada foi transformada em participação periférica legitimada em comunidades de prática. A participação periférica legitimada se move em uma direção centrípeta, motivada por sua localização no campo de uma prática madura. É motivada pelo uso crescente da participação, e pelos desejos dos novos membros de se tornarem praticantes plenos. Comunidades de prática têm histórias e ciclos de desenvolvimento, e se reproduzem de tal forma que a transformação de novos membros em membros antigos se torna parte da prática de modo não destacado. (LAVE e WENGER, 1991, p.122)¹

Assim, a discussão se desenvolve na direção de que uma aprendizagem situada só acontece de fato em comunidades de prática, nas quais, para que a aprendizagem seja alcançada, é preciso conceder aos novos membros oportunidades de participações periféricas

¹ *Situated learning activity* has been transformed into legitimate peripheral participation in communities of practice. Legitimate peripheral participation moves in a centripetal direction, motivated by its location in a field of mature practice. It is motivated by the growing use of participation, and by newcomer's desires to become full practitioners. Communities of practice have histories and developmental cycles, and reproduce themselves in such a way that the transformation of newcomers into old-timers becomes unremarkably integral to the practice.

legitimadas nas práticas da comunidade. Essa participação periférica vai se movendo centripetamente, e aumentando em intensidade à medida que o participante se apropria da prática da comunidade, alcançando uma participação mais plena. Desta forma, a chegada e incorporação de novos membros à prática da comunidade, que, posteriormente, se transformarão em membros antigos, faz parte da prática da comunidade, bem como delinea seu ciclo de reprodução, que se completa quando uma nova geração de novos membros se transforma em membros antigos.

Faz-se necessário ressaltar que os autores discutem a escolha do termo pleno, ao invés de central ou completo, uma vez que querem enfatizar que a prática não tem um centro e uma periferia, ou que sua apropriação não é completa ou incompleta, mas:

Dada a natureza complexa e diferenciada das comunidades, parece importante não reduzir o ponto terminal da participação centrípeta em uma comunidade de prática a um “centro” uniforme ou unívoco, ou a uma noção linear de aquisição de habilidade. Não há um lugar em uma comunidade de prática designado “a periferia”, e, mais enfaticamente, não há um núcleo ou centro único. *Participação central* implicaria a existência de um centro (físico, político, ou metafórico) para uma comunidade em relação ao “lugar” de um indivíduo nela. *Participação completa* sugeriria um domínio fechado de conhecimento ou prática coletiva para o qual deve haver graus mensuráveis de “aquisição” por novos membros. Nós escolhemos chamar aquilo a que leva a participação periférica de *participação plena*. Participação plena tem o intuito de fazer justiça à diversidade de relações envolvida em diversas formas de afiliação a comunidades. (LAVE e WENGER, 1991, pp. 36-37)²

Assim, por meio da escolha do termo *participação plena*, se enfatiza a conotação positiva que a palavra *periférico* ganha na discussão. Periférico, nesse caso, diz respeito a um acesso gradual aos significados que subjazem as práticas da comunidade, que não só fazem do participante o que ele é em relação à comunidade e sua prática, como também fazem com que o participante, ainda que de maneira periférica, imprima marcas e delinieie a prática dessa comunidade. É esse acesso periférico e gradual, mas legitimado, concedido aos novos membros que garante que a prática esteja sempre em movimento, e faz com que a aprendizagem seja constante mesmo para os participantes plenos, que precisam se apropriar constantemente das mudanças sofridas pela prática.

² Given the complex, differentiated nature of communities, it seems important not to reduce the end point of centripetal participation in a community of practice to a uniform or univocal “center”, or to a linear notion of skill acquisition. There is no place in a community of practice designated “the periphery”, and, most emphatically, it has no single core or center. *Central participation* would imply that there is a center (physical, political, or metaphorical) to a community with respect to an individual’s “place” in it. *Complete participation* would suggest a closed domain of knowledge or collective practice for which there might be measurable degrees of “acquisition” by newcomers. We have chosen to call that to which peripheral participation leads, *full participation*. Full participation is intended to do justice to the diversity of relations involved in varying forms of community membership.

Tendo em vista esse caráter positivo que o termo *periférico* recebe nessa discussão, vale apontar sua relação com a legitimação ou não de participantes em uma comunidade de práticas. Para os autores, não existe participação periférica não legitimada; a própria noção de periferia desenvolvida no livro implica legitimação e acesso à prática da comunidade. Se a participação de um novo membro não é legitimada, ou seja, se não são concedidas a ele oportunidades de participação periférica, esse participante está sendo marginalizado da prática, ou seja, desenvolverá uma identidade de participação marginal à prática, na qual não tem acesso aos significados necessários para desenvolver aprendizagem na comunidade em questão.

Além disso, mesmo quando oportunidades de participação periférica são concedidas a um novo membro, existem relações de poder em jogo. Nessa medida, em uma situação em que o participante tem um movimento centrípeto que implica em um aumento na intensidade de sua participação, uma posição periférica ocupa uma posição de poder na comunidade. No entanto, se esse mesmo participante é impedido de participar mais plenamente da prática, ainda que seja legitimado, ele deixa de ocupar uma posição de poder na comunidade, uma vez que suas oportunidades de aprendizagem e participação se tornam mais limitadas.

Assim, a noção de comunidade de prática, tal como definida pelos autores, está diretamente relacionada à noção de participação, uma vez que, em um primeiro momento, Lave e Wenger (1991) propõem o seguinte:

A nosso ver, participação em múltiplos níveis requer afiliação em uma *comunidade de prática*. O termo comunidade não implica necessariamente copresença, um grupo identificável, bem definido, ou limites socialmente visíveis. Implica participação no sistema de uma atividade sobre a qual participantes compartilhem entendimentos no que concerne ao que estão fazendo e o que aquilo significa em suas vidas e para suas comunidades.

(...) Uma comunidade de prática é um conjunto de relações entre pessoas, atividade, e mundo, ao longo do tempo e em relação a outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas. Uma comunidade de prática é uma condição intrínseca para a existência de conhecimento, porque provê o suporte interpretativo necessário para fazer sentido de sua herança. (LAVE e WENGER, 1991, p.98)³

Afirmo que a definição acima aparece em um primeiro momento, porque o conceito aparece pela primeira vez em uma discussão em que o cerne está localizado em construir uma teoria situada de aprendizagem, que acaba gerando o conceito de participação periférica

³ In our view, participation at multiple levels is entailed in membership in a *community of practice*. Nor does the term community imply necessarily co-presence, a well-defined, identifiable group, or socially visible boundaries. It does imply participation in an activity system about which participants share understandings concerning what they are doing and what that means in their lives and for their communities.

(...) A community of practice is a set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice. A community of practice is an intrinsic condition for the existence of knowledge, not least because it provides the interpretative support necessary for making sense of its heritage.

legitimada. Assim, a noção de comunidades de prática, nessa discussão, aparece como o *locus* desse conceito de aprendizagem e participação periférica. No entanto, os autores, neste trabalho, não focalizam a discussão em conceitualizar o que é uma comunidade de prática, por que dimensões é integrada, que processos participam de sua formação e manutenção, e que tipos de relações se estabelecem entre seus participantes.

Wenger (1998), em seu livro intitulado *Communities of practice*, se compromete com o desenvolvimento dessa moldura teórica tangenciada na obra anteriormente citada. Assim, o autor, se mantendo alinhado à noção de aprendizagem como prática social presente em seu livro anterior, e ainda discutindo a ideia de trajetórias de participação em comunidades de prática, se compromete, nesse livro, a desmembrar esse construto, discutindo mais detidamente que fenômenos, processos e relações o constituem.

O termo comunidade de prática deve ser entendido como uma unidade, assim, o que faz com que uma comunidade se mantenha coesa se constitui por três dimensões que serão discutidas a seguir: *empreendimento comum, engajamento mútuo e repertório compartilhado*.

A dinâmica que se estabelece entre essas três dimensões de uma prática é o que define e delimita uma comunidade de prática. Assim, para que ela exista é necessário que seus participantes compartilhem um empreendimento comum, um entendimento mútuo do significado de sua prática, e do que almejam com ela. Isso não implica, no entanto, que a interação entre os participantes seja sempre harmônica, uma vez que suas visões de mundo podem ser distintas e até mesmo conflitantes. É necessário apenas que esses participantes compartilhem o entendimento da natureza da prática de sua comunidade. O empreendimento é comum não porque todos concordam e acreditam nas mesmas coisas, mas porque é negociado mutuamente na prática.

Esse empreendimento comum, no entanto, não é pré-definido, determinado por uma convenção; os participantes o negociam à medida que constroem a própria prática. Assim, o empreendimento comum da comunidade vai se definindo e sendo constituído, na medida em que os participantes se engajam mutuamente na prática em construção, estando sempre aberto para (re)negociação.

Portanto, não basta que esses participantes possuam um empreendimento comum, uma prática idealizada, isso porque “Prática não existe no abstrato. Existe porque pessoas estão engajadas em ações cujos significados negociam uns com os outros.” (WENGER, 1998, p.73)⁴. Para que a comunidade de fato se estabeleça, é necessário que seus participantes, de

⁴ Practice does not exist in the abstract. It exists because people are engaged in actions whose meanings they negotiate with one another.

fato, se engajem mutuamente na busca desse empreendimento, dando forma à prática da comunidade. Afiliação em comunidades de prática é uma questão de engajamento mútuo, e é isso que define uma comunidade de prática.

Nesse engajamento mútuo, os participantes de uma comunidade constroem identidades singulares, em razão dos lugares também singulares que ocupam na comunidade. Essas identidades e lugares, no entanto, são dinâmicos, uma vez que estão sempre sendo (re)definidos no engajamento mútuo na prática da comunidade. Essas identidades se tornam imbricadas e articuladas umas às outras, mas não se fundem; ao contrário, à medida que interagem, se tornam mais diferentes entre si, o que faz de uma comunidade de prática um espaço mais propício à diversidade do que à homogeneização.

Na busca e definição/negociação de um empreendimento comum, os participantes de uma comunidade de prática, mutuamente engajados, desenvolvem um repertório compartilhado de recursos para continuar negociando significados em sua prática. Esse repertório é o que forma a terceira dimensão de uma comunidade de prática, seu repertório compartilhado.

Vale realçar que o repertório compartilhado de uma comunidade de prática é formado tanto por aspectos ligados a processos de reificação, como de participação. Os participantes de uma comunidade compartilham não só objetos e artefatos reificados, como também maneiras de interpretá-los e incorporá-los em sua prática. O uso da palavra repertório, no entanto, “ênfatisa tanto seu caráter ensaiado quanto sua disponibilidade para engajamentos posteriores na prática.” (WENGER, 1998, p.83)⁵. Assim, essas maneiras de interpretar e incorporar objetos e artefatos reificados refletem uma história de engajamento mútuo, mas também se mantêm ambíguas para novas interpretações, ou seja, “criam pontos de referência compartilhados, mas não impõem significado.” (WENGER, 1998, p. 83)⁶.

O autor afirma que, ainda que o nome dado ao fenômeno seja novo, comunidades de prática existem desde sempre, ao se referir ao caráter emergente e onipresente dessas na existência humana. Para Wenger, a aprendizagem é intrínseca à existência humana, e acontece em comunidades de prática, por meio da participação social:

(...) o foco primário desta teoria é na aprendizagem como participação social. Participação aqui se refere não apenas a eventos locais de engajamento em certas atividades com certas pessoas, mas a um processo mais abrangente de ser um participante ativo nas *práticas* de comunidades sociais e construir *identidades* em relação a essas comunidades. (...) Essa participação molda não só o que fazemos,

⁵ (...) emphasize both its rehearsed character and its availability for further engagement in practice.

⁶ (...) create shared points of reference, but they do not impose meaning.

mas também quem somos e como interpretamos o que fazemos. (WENGER, 1998, p. 4)⁷

Assim, se nota que os conceitos de participação e identidade emergem como o centro da discussão que envolve comunidades de prática. Visto que a discussão concernente à construção de identidades será feita mais detalhadamente na próxima seção, sigo discutindo o papel que a participação, e outros processos a ela associados, especialmente a reificação, desempenha em comunidades de prática, redefinidas em Wenger (1998) como:

Estar vivo, como ser humano, significa que estamos constantemente engajados na busca de empreendimentos de todos os tipos, desde garantir nossa sobrevivência física até buscar os maiores prazeres. À medida que definimos esses empreendimentos e nos engajamos em sua busca junto com os outros, nós interagimos uns com os outros e com o mundo, e nós sintonizamos nossas relações uns com os outros e, de acordo com essas, com o mundo. Em outras palavras, nós aprendemos.

Ao longo do tempo, essa aprendizagem coletiva resulta em práticas que refletem tanto a busca por nossos empreendimentos, quanto as relações sociais que acompanham essa busca. Essas práticas são, assim, propriedade de um tipo de comunidade criada, ao longo do tempo, pela busca sustentada por um empreendimento comum. Faz sentido, então, chamar esse tipo de comunidade de *comunidades de prática*. (WENGER, 1998, p. 45)⁸

A definição de prática adotada pelo autor faz com que o termo prática social se torne quase redundante, porque, uma vez que ele define prática como algo que se faz em um determinado contexto cultural e social que estruturam e dão significado a essa prática, essa será sempre social. Além disso, é importante apontar que o conhecimento não está no indivíduo ou no mundo, mas na existência de indivíduos no mundo, por meio de sua afiliação em diferentes comunidades de prática. Assim, o conhecimento reside na prática, tanto o conhecimento explícito quanto o conhecimento tácito, afinal é através das práticas que o conhecimento pode ser sustentado em comum, uma vez que é na prática de comunidades que ele é compartilhado por seus participantes.

Como já dito antes, o fato de uma comunidade de prática sustentar a busca de uma meta comum por meio de um engajamento mútuo na prática, não implica dizer que as visões

⁷ (...) the primary focus of this theory is on learning as social participation. Participation here refers not just to local events of engagement in certain activities with certain people, but to a more encompassing process of being active participants in the *practices* of social communities and constructing *identities* in relation to these communities. (...) Such participation shapes not only what we do, but also who we are and how we interpret what we do.

⁸ Being alive as human beings means that we are constantly engaged in the pursuit of enterprises of all kinds, from ensuring our physical survival to seeking the most lofty pleasures. As we define these enterprises and engage in their pursuit together, we interact with each other and with the world and we tune our relations with each other and with the world accordingly. In other words, we learn.

Over time, this collective learning results in practices that reflect both the pursuit of our enterprises and the attendant social relations. These practices are thus property of a kind of community created over time by the sustained pursuit of a shared enterprise. It makes sense, therefore, to call these kinds of communities *communities of practice*.

de mundo dos participantes são compartilhadas, mas que o entendimento da prática pela qual desenvolvem, negociam e compartilham essas visões de mundo – harmônicas ou conflituosas – é compartilhado pelos membros de uma dada comunidade:

Nosso engajamento na prática pode ter padrões, mas é a produção constante desses padrões que dá lugar à experiência de significado. (...) Nesse sentido, viver é um processo constante de *negociação de significados*.(...)

O engajamento humano no mundo é, antes de tudo, um processo de negociação de significados. (...)

Eu pretendo que o termo *negociação* expresse um sabor de interação contínua, de alcance gradual, e de dar e receber. Vivendo no mundo, nós não inventamos significados independentemente do mundo, mas o mundo também não nos impõe significados. A negociação de significados é um processo produtivo, mas significados não são construídos a partir do zero. O significado não tem uma pré-existência, mas também não é simplesmente inventado. Significado negociado é, ao mesmo tempo, histórico e dinâmico, contextual e singular. (WENGER, 1998, pp. 52-54)⁹

É na convergência entre participação e reificação que a negociação de significados acontece em uma comunidade de prática. Assim, esses significados não são simplesmente históricos e reproduzidos entre os participantes por meio de artefatos que reificam esses significados, nem produzidos partindo do zero a cada participação na comunidade, os significados são constantemente (re)produzidos na dinâmica desses dois processos.

Assim, dada a centralidade dos conceitos de *participação* e *reificação* para o entendimento da dinâmica de construção e manutenção de significados em uma comunidade de prática, me ateno a discutir os dois conceitos, bem como a maneira pela qual interagem mais detidamente.

Participação, como entendido nesta discussão, é um dos constituintes da identidade. Isso porque, ao participar de comunidades diversas, não só o participante constrói uma trajetória dinâmica de participação, mutuamente reconhecida na comunidade, como também imprime marcas e mudanças na prática dessa comunidade, desenvolvendo assim, o que Wenger (1998) chama de *identidades de participação*.

Nesse sentido, ainda que a participação de um indivíduo se dê por meio do engajamento nas práticas de suas comunidades, ela vai além desse engajamento, ela constitui

⁹ Our engagement in practice may have patterns, but it is the production of such patterns anew that gives rise to an experience of meaning. (...) In this sense, living is a constant process of *negotiating meaning*. (...)

Human engagement in the world is first and foremost a process of negotiating meaning. (...)

I intend the term *negotiation* to convey a flavor of continuous interaction, of gradual achievement, and of give-and-take. By living in the world we do not just make meanings up independently of the world, but neither does the world simply impose meaning on us. The negotiation of meaning is a productive process, but negotiating meaning is not constructing it from scratch. Meaning is not pre-existing, but neither is it simply made up. Negotiated meaning is at once both historical and dynamic, contextual and unique.

sua identidade, à medida que situa a negociação de significados em maneiras de ser um participante, de se afiliar a diversas comunidades:

Neste livro, usarei o termo participação para descrever a experiência social de viver no mundo em termos de afiliação em comunidades sociais e envolvimento ativo em empreendimentos sociais. Participação, nesse sentido, é tanto pessoal quanto social. É um processo complexo que combina fazer, falar, pensar, sentir e pertencer. Envolve a pessoa como um todo, incluindo nossos corpos, mentes, emoções e relações sociais. (WENGER, 1998, pp. 55-56)¹⁰

Por meio da participação, os indivíduos se constituem no reconhecimento mútuo em comunidades de práticas, negociando e compartilhando significados que tomam forma em identidades de participação. Esses significados, por sua vez, são projetados no mundo, e passam a ser percebidos pelos indivíduos como se tivessem uma existência própria, por meio de artefatos vistos como objetos-no-mundo. No início desse capítulo, no diário de campo gerado a partir de uma interação em sala de aula, uma história é lembrada por Lúcia, e, por ser compartilhada e reificada na comunidade, pode ser incorporada a novas interações entre os participantes sem ser recontada, apenas por meio de artefatos simbólicos como, nesse caso, “a coleira do César”.

Essa projeção dos significados mutuamente constituídos por meio da participação em comunidades de práticas é o que Wenger (1998) chama de reificação. Portanto, enquanto pela participação os indivíduos se reconhecem uns nos outros, na reificação, eles se projetam no mundo, e, por não terem que se reconhecer nessas projeções, atribuem aos significados projetados uma existência própria e independente. Assim, o processo de reificação em comunidades de prática é definido da seguinte maneira:

Usarei o conceito de reificação de maneira bem genérica para me referir ao processo de dar forma à nossa experiência pela produção de objetos que solidificam essa experiência em “coisificação”. Fazendo isso, criamos pontos de foco, em volta dos quais a negociação de significados se torna organizada. (...)
Eu diria que o processo de reificação assim construído é central para toda prática. Qualquer comunidade de prática produz abstrações, ferramentas, símbolos, histórias, termos e conceitos que reificam algo daquela prática de uma maneira sólida. (WENGER, 1998, pp. 58-59)¹¹

Os objetos de reificação não ganham significado apenas material, por sua forma, mas também pelas maneiras por meio das quais são incorporados às práticas de uma comunidade.

¹⁰ In this book, I will use the term participation to describe the social experience of living in the world in terms of membership in social communities and active involvement in social enterprises. Participation in this sense is both personal and social. It is a complex process that combines doing, talking, thinking, feeling, and belonging. It involves our whole person, including our bodies, minds, emotions, and social relations.

¹¹ I will use the concept of reification very generally to refer to the process of giving form to our experience by producing objects that congeal this experience into “thingness”. In so doing we create points of focus around which the negotiation of meaning becomes organized. (...)
I would claim that the process of reification so construed is central to every practice. Any community of practice produces abstractions, tools, symbols, stories, terms, and concepts that reify something of that practice in a congealed form.

Reificações são reflexos das práticas, símbolos dos significados produzidos. Vale ressaltar a importância que a incorporação de um objeto de reificação por uma prática tem em sua significação, visto que, na conotação que o termo recebe aqui, uma reificação ganha existência própria, potencialmente desconectável de seu contexto de produção, fazendo com que seu significado seja potencialmente expandido e perdido, ao mesmo tempo. Isso faz com que a reificação, como um constituinte do significado, seja sempre “incompleta, contínua, potencialmente enriquecedora, e potencialmente duvidosa.” (WENGER, 1998, p. 62)¹².

Apesar de ter separado a discussão dos conceitos de reificação e participação anteriormente, é preciso ressaltar que, ainda que sejam fenômenos distintos, os dois formam uma unidade. Os significados negociados em uma comunidade de prática emergem de diferentes combinações e articulações entre participação e reificação que “não podem ser considerados isoladamente: formam um par. Formam uma unidade em sua dualidade.” (WENGER, 1998, p.62)¹³. O potencial comunicativo de artefatos depende de como a negociação de significados é distribuída entre reificação e participação. Assim, a complementariedade e interdependência dos dois fenômenos na negociação de significados em uma comunidade de prática são inegáveis e indispensáveis:

Participação e reificação requerem e possibilitam um ao outro. Por um lado, é necessária a nossa participação para produzir, interpretar e usar a reificação; portanto, não há reificação sem participação. Por outro lado, nossa participação requer interação e assim gera atalhos para significados coordenados que refletem nossos empreendimentos, e nossas marcas no mundo; portanto, não há participação sem reificação. (WENGER, 1998, p.66)¹⁴

Assim, participar nunca é simplesmente corporificar significados prontos em ações em uma comunidade, mas renegociá-los na constituição de trajetórias de participação. Bem como reificar não é simplesmente imprimir significados prontos e imutáveis em artefatos a serem interpretados como se constituíram, mas projetar nesses artefatos significados mutuamente negociados, que serão renegociados e reconstituídos posteriormente.

Discutidos os principais conceitos que perpassam o entendimento do que é uma comunidade de prática, na próxima seção, esses conceitos serão retomados com o objetivo de discutir como identidades de participação são construídas por meio de afiliação em comunidades diversas. Assim, com o intuito de focar a construção de identidades em uma

¹² (...) incomplete, ongoing, potentially enriching, and potentially misleading.

¹³ (...) cannot be considered in isolation: they come as a pair. They form a unity in their duality.

¹⁴ Participation and reification both require and enable each other. On the one hand, it takes our participation to produce, interpret, and use reification; so there is no reification without participation. On the other hand, our participation requires interaction and thus generates shortcuts to coordinated meanings that reflect our enterprises and our takes on the world; so there is no participation without reification.

comunidade de prática, que é o objetivo maior do trabalho, a discussão será ainda expandida para outras dimensões da constituição dessa moldura teórica.

2.2. Identidades de participação em comunidades de prática: identidade como um nexo de múltiplos engajamentos

Uma discussão centrada nos conceitos de prática, comunidade e negociação de significados inclui questões de identidade, à medida que um indivíduo define quem é, constrói e reconstrói sua identidade, por meio de afiliação em diversas comunidades de prática. Assim, na discussão aqui proposta, identidades são definidas a partir de participações e não-participações em comunidades de prática, por meio tanto de inclusão em algumas comunidades quanto exclusão em outras, isso porque “Nossa identidade inclui nossa habilidade e falta de habilidade em moldar os significados de nossas comunidades e nossas formas de pertencimento.” (WENGER, 1998, p.145)¹⁵

Falar em práticas que se desenvolvem em comunidades, requer falar em indivíduos que se engajam mutuamente, na busca de um empreendimento comum, recorrendo a um repertório compartilhado, como discutido na seção anterior. No entanto, ao se engajarem em práticas diversas, os indivíduos não só constroem essas práticas, como também vão construindo quem são, mutuamente, ou seja, constroem identidades em relação a práticas de comunidades, logo, em relação aos outros membros que também constituem essas práticas.

Nessa direção, criar uma dicotomia entre indivíduo e comunidades, bem como entre identidades individuais e sociais, seguindo esta concepção de identidade, é um engano, visto que as identidades não devem ser vistas em uma dimensão abstrata como meramente sociais, ou em uma dimensão altamente restritiva, como individuais. As identidades são únicas e singulares, mas o entendimento de quem somos, bem como a maneira como as pessoas à nossa volta nos definem são perpassados pelas relações sociais que se estabelecem nas práticas das comunidades das quais fazemos parte. Assim, Wenger (1998) define identidade como:

(...) mais do que uma trajetória única; ao invés, deveria ser vista como um nexo de multiafiliação. Como tal nexo, identidade não é uma unidade, mas também não é simplesmente fragmentada. (...) Práticas diferentes podem fazer exigências que competem entre si, e que são difíceis de serem combinadas em uma experiência que corresponde a uma única identidade. (...) Reconciliar esses aspectos da competência exige mais do que aprender as regras do que fazer e quando. Exige a construção de

¹⁵ Our identity includes our ability and our inability to shape the meanings that define our communities and our forms of belonging.

uma identidade que pode incluir esses significados e formas de participação diferentes, em um nexo. (WENGER, 1998, pp.159-160)¹⁶

Portanto, a formação de uma comunidade de prática implica a negociação de identidades. Em razão disso, compreender comunidades de prática exige um nível de análise que inclua prática e identidade em constituição mútua na construção e manutenção de uma comunidade. Nesse sentido, os conceitos que embasam o entendimento de uma comunidade de prática serão agora discutidos em relação à negociação de identidades que acontece quando uma comunidade de prática se forma.

Como discutido na seção anterior, os processos de participação e reificação têm papel central na constituição de uma prática, uma vez que é na articulação dos dois processos que os significados que subjazem a essa prática são negociados. Esses processos, no entanto, dada sua centralidade em comunidades de prática, também são de fundamental importância para o entendimento de como identidades se constituem em comunidades de prática. Isso porque, ao nos engajarmos em práticas diversas, ganhamos experiências de participação nessas práticas, e o que se torna relevante a nosso respeito em nossas comunidades é o que nos reifica enquanto participantes. Assim, ao assumir certas funções em uma comunidade de prática, um participante não só incorpora essa função à sua identidade, por meio da participação que exerce na comunidade, como também imprime nessa função certas marcas pessoais, tendo em vista que sua participação se dá por meio de um engajamento mútuo na prática. Um indivíduo que se torna um aluno em uma comunidade de prática que emerge em uma sala de aula não só reifica sua participação enquanto aluno, como também molda os significados que envolvem ser “aluno” na comunidade em questão.

As identidades são definidas nas ações diárias em comunidades de prática. Sendo assim, o que define identidades não são as palavras através das quais nos definimos, ou somos definidos por outros, ainda que esses discursos, enquanto reificações, façam parte da construção de nossas identidades. No entanto, não é possível definir identidades por meio de autodescrições, ou mesmo pelas descrições que fazemos dos outros e que esses fazem de nós, assim como não é possível defini-las simplesmente pelo enquadramento de indivíduos em categorias.

O que define identidades na prática, bem como o que define os significados dessa prática, é a articulação entre participação e reificação. Por meio de participações diversas em

¹⁶ (...) more than just a single trajectory; instead it should be viewed as a nexus of multimembership. As such a nexus, identity is not a unity but neither is it simply fragmented. (...) Different practice can make competing demands that are difficult to combine into an experience that corresponds to a single identity. (...) Reconciling these aspects of competence demands more than just learning the rules of what to do when. It requires the construction of an identity that can include these different meanings and forms of participation into one nexus.

comunidades, constituímos experiências que incorporam e significam essas reificações em relação à prática da comunidade e aos outros participantes com os quais nos engajamos mutuamente. Nesse sentido, é possível afirmar que:

(...)identidade, então, é uma sobreposição de eventos de participação e reificação, por meio dos quais nossas experiências e suas interpretações sociais informam uma à outra. À medida que encontramos nossos efeitos no mundo e desenvolvemos nossas relações com os outros, essas camadas se constroem umas sobre as outras para produzir nossa identidade como um entrelaçado muito complexo de experiências participativas e projeções reificativas. (...) É na interação gradual entre participação e reificação que nossa experiência de vida se torna uma experiência de identidade, e, mais ainda, de existência humana e consciência. (WENGER, 1998, p. 151)¹⁷

Dessa forma, identidade por afiliação em comunidades se define por maneiras de se apropriar e moldar as práticas em questão, tanto por meio do que é reificado por essas práticas, quanto pela maneira como essas reificações são significadas pela participação. Nesse sentido, a identidade não pode ser vista como um objeto, ela está sempre em construção, à medida que indivíduos se engajam mutuamente nas práticas de suas comunidades, em busca de um empreendimento comum, por meio de um repertório de artefatos compartilhados.

Portanto, as dimensões de competência da prática – engajamento mútuo, empreendimento comum e repertório compartilhado – se transformam em dimensões identitárias, uma vez que definimos quem somos por meio da experiência de competência, periférica ou plena, que adquirimos em práticas, mas também por sermos reconhecidos como competentes nas comunidades em questão. No entanto, ao mesmo tempo, definimos quem não somos pela falta de competência nas três dimensões citadas acima; é nessa falta de competência que os limites das comunidades nas quais somos participantes plenos ou periféricos se manifestam.

Assim, identidades, na prática, se definem como identidades de participação, bem como de não-participação, na medida em que nossas não afiliações moldam quem somos por meio do confronto com o não familiar, ou seja, “Na prática, sabemos quem somos pelo que é familiar, compreensível, utilizável, negociável; sabemos quem não somos pelo que é estranho, opaco, incômodo, improdutivo.” (WENGER, 1998, p. 153)¹⁸

¹⁷ (...) identity, then, is a layering of events of participation and reification by which our experience and its social interpretation inform each other. As we encounter our effects on the world and develop our relations with others, these layers build upon each other to produce our identity as a very complex interweaving of participative experience and reificative projections. Bringing the two together through the negotiation of meaning, we construct who we are. In the same way that meaning exists in its negotiation, identity exists – not as an object in and of itself – but in the constant work of negotiating the self. It is in this cascading interplay of participation and reification that our experience of life becomes one of identity, and indeed of human existence and consciousness.

¹⁸ In practice, we know who we are by what is familiar, understandable, usable, negotiable; we know who we are not by what is foreign, opaque, unwieldy, unproductive.

A construção de identidades em comunidades de prática, portanto, não pode ser objetificada, não é estanque. Ao contrário, precisa ser vista em termos de construção de trajetórias, que se constituem dentro e através de comunidades de prática. Essas trajetórias envolvem a construção de identidades de participação, ao mesmo tempo em que se constituem como trajetórias de aprendizagem, nas quais o que é aprendido é a própria prática da comunidade. Assim, um participante periférico, na medida em que constitui uma trajetória de participação rumo à participação plena, se torna gradualmente um membro mais competente em relação às dimensões da prática à qual se afilia, ainda que esse movimento em direção à participação plena não seja o único tipo de trajetória possível em uma comunidade de prática.

Wenger (1998) denomina esse tipo de trajetória de *trajetória de entrada*, no sentido que guia um participante em direção a uma participação plena na comunidade. No entanto, argumenta que outras trajetórias são possíveis, uma vez que os participantes por escolha ou necessidade, podem permanecer como participantes periféricos, nunca se tornando plenos, mas tendo uma participação significativa o suficiente para transformarem suas identidades e contribuírem com a construção das práticas, estabelecendo uma *trajetória periférica*. Outra possibilidade de trajetória de participação que não leva à participação plena é o caminho que seguem os participantes que exercem a função de conectar comunidades entre si, e expandir os limites dessas comunidades, traçando *trajetórias limítrofes*.

Além disso, uma vez tendo se transformado em um participante pleno, um indivíduo em uma comunidade de prática não cessa seu processo de construção de identidade, uma vez que esse é um processo em constante estado de movimento. Assim, o uso do termo *trajetória* tem o intuito de conotar movimento e dinamismo às práticas de uma comunidade, sem um ponto fixo e estável de chegada. Nesse sentido, alguns participantes traçam *trajetórias internas*, ou seja, mesmo quando se tornam plenos, continuam em processo de aprendizagem e transformação, uma vez que precisam acompanhar a prática da comunidade que está em constante (re)construção, como já foi discutido. Outros participantes traçam *trajetórias de saída*, que os fazem, por diversas razões, deixar de participar das práticas nas quais são participantes plenos, para se tornarem membros de outras práticas, como uma criança em fase de crescimento, por exemplo.

As trajetórias de participação em uma comunidade de prática são, portanto, uma maneira de unir o passado ao futuro, por meio da negociação do presente. Isso, porque, muitas vezes, as trajetórias de participação traçadas por um indivíduo simultaneamente são conflituosas, e é justamente no trabalho de reconciliar essas trajetórias em um único nexos que os indivíduos aprendem e constroem suas identidades mutuamente. Nesse sentido, é

importante falar do encontro de gerações em comunidades de práticas como momentos em que essa reconciliação se torna um trabalho mais evidente. Os novos membros de uma comunidade de prática veem nos membros antigos a personificação de uma gama de possibilidades de novas trajetórias de participação a serem incorporadas aos nexos que formam suas identidades. Os membros antigos, por sua vez, veem nos novos membros, e nas trajetórias de participação que eles constroem, novas possibilidades de participação a serem reconciliadas com as antigas na formação e renovação da prática da comunidade.

Por último, trajetórias de participação são o que define a distinção entre dois conceitos centrais para a discussão em andamento: *participação periférica e participação marginal*.

Como já discutido acima, definimos nossas identidades pelo que somos, mas também pelo que não somos, ou seja, por nossas identidades de participação, bem como por nossas identidades de não-participação. No entanto, trajetórias de não-participação podem ganhar significados diferentes na prática, sendo incorporadas em uma identidade de participação periférica ou marginal, a depender da legitimação envolvida em sua construção. Assim, um indivíduo que não participa, em certa medida, de uma prática, porque está inserido em uma trajetória de participação *periférica* ou *de entrada*, é um participante periférico, uma vez que sua não participação é legitimada pela prática da comunidade, e, portanto, contribui para a construção dessa prática, bem como ela contribui para a construção de sua identidade como participante.

No entanto, um indivíduo que assume uma identidade de não-participação, porque não tem acesso à prática, ou seja, porque não consegue construir uma trajetória de participação periférica, é um participante marginal, uma vez que sua não participação não é legitimada, e, portanto, não contribui para a prática. Uma vez negada a esse indivíduo a oportunidade de aprendizagem dessa prática, essa trajetória de não-participação não é incorporada ao nexo que constitui a identidade desse indivíduo. Nas palavras de Wenger:

A diferença entre perifericidade e marginalidade deve ser entendida no contexto de trajetórias que determinam a significância das formas de participação. (...) Assim, se a participação se torna perifericidade ou marginalidade depende das relações de participação que tornam a não participação possível ou problemática. (WENGER, 1998, pp.166-167)¹⁹

Tendo discutido a maneira como identidades são construídas mutuamente nas práticas de comunidades por seus participantes, nas próximas sessões a discussão da relação entre

¹⁹ The difference between peripherality and marginality must be understood in the context of trajectories that determine the significance of forms of participation. (...) Hence, whether non-participation becomes peripherality or marginality depends on relations of participation that render non-participation either enabling or problematic.

participação em práticas locais e construção de identidade será expandida em dois sentidos. Primeiro, discutirei outras formas de pertencimento a comunidades de práticas que não só o engajamento mútuo, sendo elas a *imaginação* e o *alinhamento*. Essas formas de pertencimento são necessárias para o entendimento de como as comunidades de práticas se relacionam de uma maneira mais global, por meio da construção das identidades de seus participantes, e pelo compartilhamento de artefatos, que podem acontecer por meio de engajamento mútuo, imaginação ou alinhamento.

2.3. Identidades de participação em comunidades de prática: identidade como um nexo entre o local e o global

Nas comunidades de prática, como discutido anteriormente, o engajamento mútuo dos participantes é um aspecto imprescindível de sua formação e manutenção. O engajamento dos participantes nas comunidades a que pertencem é, portanto, essencial para a constituição das práticas em torno das quais essas comunidades se formam.

No entanto, o engajamento mútuo não é a única maneira de pertencer a uma comunidade de prática, logo, não se engajar não implica o não pertencimento a determinadas comunidades de prática. Segundo Wenger (1998), o engajamento em práticas é central para a formação de identidades, mas não podem ser desconsideradas outras formas de pertencimento, pelas quais os participantes constroem suas identidades como nexos de multiafiliação, e não só de múltiplos engajamentos.

Assim, para compreender identidade como um nexo de multiafiliações, é preciso levar em consideração, como formas de pertencimentos a comunidades de práticas, os três processos descritos a seguir:

- 1) *engajamento* – envolvimento ativo em processos mútuos de negociação de significados
- 2) *imaginação* – criação de imagens do mundo e visão de conexões através do tempo e do espaço, extrapolando sua experiência própria
- 3) *alinhamento* – coordenação de energias e atividades com o intuito de se encaixar em estruturas mais amplas, e de contribuir para empreendimentos mais amplos. (WENGER, 1998, pp. 173-174)²⁰

A construção de identidades envolve não só um engajamento direto em práticas de comunidades, mas também certo alinhamento de suas atividades e interpretações de eventos

²⁰ 1) *engagement* – active involvement in mutual processes of negotiation of meaning

2) *imagination* – creating images of the world and seeing connections through time and space by extrapolating from our own experience

3) *alignment* – coordinating our energy and activities in order to fit within broader structures and contribute to broader enterprises.

com estruturas, forças, e propósitos que vão além dos limites dessas comunidades. Além disso, esse processo é ainda moldado pela interpretação que os participantes criam continuamente dos papéis que desenvolvem em suas comunidades, é essa interpretação que faz com que possam se sentir parte de processos e configurações sociais mais amplos do que a prática da comunidade.

Esses modos de pertencimento, no entanto, ainda que independentes são complementares, uma vez que cada um tem seus pontos fortes e fracos, e os participantes lançam mão de um ou outro a depender das demandas de suas trajetórias de participação.

O engajamento, por exemplo, à parte de todas as contribuições que traz para as práticas de uma comunidade, sendo, na verdade, vital para essas práticas, tem um ponto fraco que é exatamente o que vem a ser compensado pelo alinhamento e pela imaginação dos participantes como formas de pertencimento. O engajamento dos participantes em práticas tem a limitação de ser uma forma de pertencimento bastante local, e, portanto, torna a prática da comunidade insular, isolada de outras práticas e de outras comunidades, criando uma descontinuidade que pode comprometer os processos de aprendizagem que permeiam a construção das identidades de seus participantes.

Na busca por superar essa limitação imposta pelo engajamento como forma de pertencimento, os participantes de comunidades, na constituição de suas trajetórias de participação, lançam mão da imaginação, definida por Wenger como:

Um processo de expansão de nós mesmos, por meio da transcendência do nosso tempo e do nosso espaço, e da criação de novas imagens do mundo e de nós mesmos.

(...) Chamar esse processo de imaginação não é, portanto, sugerir que ele produz aspectos de nossas identidades que são menos “reais” ou “significantes” do que o engajamento mútuo. Ao contrário, sugere que a imaginação envolve um diferente tipo de trabalho em volta de nós mesmos – um que concerne à produção de imagens de nós mesmos, e imagens do mundo que transcendem o engajamento. (WENGER, 1998, pp. 176-177)²¹

No entanto, assim como o engajamento, a imaginação possui um ponto fraco que, na verdade, é basicamente o oposto do engajamento, uma vez que pode ser desconexa e ineficaz. Pode acabar sendo baseada em estereótipos que basicamente projetam no mundo suposições acerca de práticas específicas, sendo tão abstratas de formas vivas de afiliação, que, na

²¹ (...) a process of expanding our self by transcending our time and space and creating new images of the world and ourselves.

(...) Calling this process imagination is, therefore, not to suggest that it produces aspects of our identity that are less “real” or “significant” than those based on mutual engagement. It is rather to suggest that imagination involves a different kind of work of the self – one that concerns the production of images of the world that transcend engagement.

constituição de identidades, deixa os indivíduos desarraigados. Dessa forma, a imaginação como uma forma de pertencimento é um ato de identidade altamente delicado.

Esses pontos fracos da imaginação e do engajamento, tão opostos entre si, acabam sendo balanceados pelo alinhamento como uma terceira forma de participação. Isso porque é por meio do alinhamento que é possível se tornar parte de um empreendimento mais amplo, porque é feito o que é necessário para que as ações de um indivíduo em diversas comunidades estejam coordenadas com empreendimentos maiores, mais globais, do que os empreendimentos individuais de cada comunidade.

Ao nos conectar e, portanto, ampliar os efeitos de nossas ações, o alinhamento é um importante aspecto do pertencimento. Por exemplo, instituições governamentais, métodos científicos, gêneros artísticos, crenças religiosas, modas, movimentos políticos e sociais, padrões educacionais, e empreendimentos de negócios propõem sistemas mais amplos de estilos e discursos, por meio dos quais podemos pertencer pelo alinhamento, para certos propósitos, de nossa habilidade de direcionar nossa energia e afetar o mundo. (WENGER, 1998, p. 180)²²

O alinhamento, no entanto, dá margem à construção de uma forma de pertencimento que, se não coordenada ao engajamento mútuo e à imaginação, pode ser altamente prescritiva, sem que os participantes da prática tenham muitas oportunidades de significar a maneira pela qual constituem e são constituídos por essa prática. O alinhamento, mais do que as outras formas de pertencimento, abre espaço para a coerção, a obediência cega, e a participação marginal, ou seja, deslegitimada.

O engajamento mútuo, a imaginação e o alinhamento, enquanto modos de pertencimento em comunidades de prática, ainda que independentes, não se excluem mutuamente. Uma comunidade pode ser constituída pelas três formas de pertencimento, são justamente as diferentes combinações desses três processos que darão origem a diferentes comunidades de prática.

Discutidas as diferentes formas de pertencimento a uma comunidade de prática e, mais ainda, de pertencimento a diversas comunidades de prática simultaneamente, tanto num plano mais local, quanto num plano mais global, acredito que esse capítulo conseguiu caminhar para o entendimento de que as comunidades de prática são um *locus* de aprendizagem e construção de identidade, tendo assim muito a contribuir com a educação como um todo, e, mais ainda, para a Educação de Jovens e Adultos.

²² In connecting and thus magnifying the effects of our actions, alignment is an important aspect of belonging. For instance, governmental institutions, scientific methods, artistic genres, religious faiths, fashions, political and social movements, educational standards, and business enterprises all propose broad systems of style and discourses through which we can belong by aligning, for certain purposes, our ability to direct our energy and affect the world.

IDENTIDADE, ESTILO E SIGNIFICADO SOCIAL: POR QUE DISCUTIR VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM COMUNIDADES DE PRÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?

“Disse que (...) precisava entender muito bem como era o dia a dia de uma sala de aula de EJA, como era que a aula acontecia pra professores e alunos, e entre professores e alunos, e como eles usavam a Língua Portuguesa pra se entender ali dentro. Eles riram, em seguida, Fernando disse bem alto ‘Mal’, os outros só me olharam, mas esses olhares aparentavam entendimento do que eu havia dito, eu acho.” (Diário de Campo – 30/03/2011)

Assim como no capítulo anterior, optei por iniciar este capítulo com mais um trecho retirado do diário de campo em que está registrado meu primeiro contato com a turma 41. Mais especificamente, neste trecho, eu narro como foi minha apresentação à turma, meu desconforto em explicar aos alunos a natureza da minha pesquisa, uma vez que não seria adequado utilizar termos específicos da área, como o fiz nos resumos de congresso em que apresentei meu projeto de pesquisa, nem oferecer uma explicação superficial, uma vez que estava lidando com adultos. Assim, este episódio torna central a questão de linguagem que está no cerne deste capítulo, e de uma maneira mais abrangente, no cerne desta dissertação.

A linguagem e a língua, não são fixas, ou meras convenções, mas fluidas, e, no ponto de vista que será adotado aqui, funcionam como recursos simbólicos na construção de práticas sociais cotidianas, que, por sua vez, unem indivíduos em comunidades de prática.

Como discutido no capítulo anterior, as comunidades de práticas se formam em torno de um empreendimento comum, um engajamento mútuo e um repertório compartilhado de artefatos que tornam possível as negociações imprescindíveis à construção e manutenção da comunidade, tendo em vista que ter um empreendimento

comum não implica aos participantes ter pontos de vista comuns, mas entendimentos comuns da prática na qual se engajam.

A língua e a linguagem funcionam como recursos simbólicos que estão disponíveis para os participantes de uma comunidade, uma vez que possuem um significado histórico em potencial, mas só podem ser de fato significadas ao serem incorporadas às práticas sociais construídas por indivíduos mutuamente engajados em torno de um empreendimento comum, tornando-se, assim, parte do repertório de artefatos que passam a construir e compartilhar, nesse processo. Comunidades de prática são, assim, o local onde a língua e a linguagem ganham significado social local, à medida que constituem e são constituídas pelas práticas sociais que emergem nessas comunidades.

A variação linguística, como um fenômeno inerente a qualquer língua, como será discutido adiante, é parte integrante desse processo de constituição mútua, uma vez que as variáveis linguísticas são constituídas por um campo de significados em potencial, ideologicamente interligados, que podem ser ativados, qualquer um deles, localmente pelos falantes de uma língua, na construção de estilos e identidades que são negociados em interações locais (ECKERT, 2008).

Neste capítulo, discutirei o conceito de variação linguística como prática social (ECKERT, 2000a), e as implicações dessa abordagem para a construção de identidades em comunidades de prática. Para este trabalho, essa abordagem se torna a mais adequada, uma vez que a variável aqui escolhida é a Concordância Nominal de Número. Essa variável, no português brasileiro, tem um significado macrohistórico e social bastante relacionado ao preconceito linguístico e ao estigma social, o que, muitas vezes, pode deslegitimar os falantes que recorrem às variantes não-padrão, como participantes plenos de determinadas práticas sociais, principalmente aquelas que se cruzam com práticas institucionais, como a prática escolar, que é o foco da análise que pretendo desenvolver aqui.

O trecho que destaquei no início do capítulo é bastante representativo, porque o objetivo de trabalhos de variação linguística, em geral, é mostrar que o uso das estruturas de uma língua obedece a regras variáveis de funcionamento, que são condicionadas por fatores linguísticos e sociais. No entanto, em um trabalho que assume que a variação linguística é uma prática social, como este, a interação acima é ainda mais relevante, porque o que se busca mostrar é como as variáveis linguísticas são utilizadas como recursos simbólicos carregados de significado social na construção de práticas locais. Aqui, mais especificamente, como explicado aos participantes da pesquisa, a discussão e análise do uso variável da Concordância Nominal de Número está a serviço da compreensão de como os participantes

usam a língua para construir suas práticas comuns, (re)construindo reificações e significados macrossociais, ao incorporá-los em suas participações na sala de aula.

Em linhas mais gerais, busco compreender porque os participantes desta pesquisa, bem como a sociedade como um todo, acreditam que usam a Língua Portuguesa ‘mal’ na sala de aula, ainda que esse mau uso da língua não impeça que eles construam mutuamente uma comunidade de prática na sala de aula, a qual, como mostra esta pesquisa, sustentam durante um semestre. Para isso, no entanto, é necessário que, neste capítulo, eu discuta os conceitos centrais para os estudos da variação linguística na sociolinguística como um todo, o conceito alternativo, ainda que complementar, de variação como prática social, oferecido por uma abordagem que recorre a conceitos da antropologia linguística, e a implicação das duas discussões para o entendimento mais local das relações sociais que se estabelecem em uma comunidade de prática.

3.1. As três vertentes nos estudos de variação: da ruptura à interface entre a Sociolinguística e a Antropologia Linguística

O objetivo principal desta seção é situar esta pesquisa no quadro teórico subjacente aos estudos de variação linguística, propondo uma discussão dos principais pontos em que a abordagem aqui proposta – variação como prática social – se distancia e se aproxima da abordagem mais comum e mais tradicional entre os estudos de variação, o da sociolinguística variacionista/quantitativa, proposta pelos estudos labovianos (LABOV, 1963; 1966; 1972), e adotada por estudos posteriores afiliados ao que será chamado aqui de primeira e segunda vertentes nos estudos de variação (ECKERT, 2000b; 2005). Desde já, observo que essas duas vertentes dizem respeito à metodologia que foi largamente adotada nos estudos de variação linguística envolvendo o português brasileiro e, mais especificamente, a Concordância Nominal de Número como variável linguística, como será discutido com mais ênfase no capítulo de metodologia desta dissertação.

De acordo com a linguista norte-americana Penelope Eckert (2005), os estudos de variação linguística, na sociolinguística como um todo, podem ser relacionados, metodologicamente e analiticamente, a três vertentes de estudos que, ainda que diferentes entre si, não se opõem umas às outras, mas, ao contrário, se complementam, tendo em vista que cada uma delas parte dos avanços alcançados pela anterior para se constituir:

Essas vertentes não são historicamente ordenadas estritamente, e nenhuma delas se sobrepõe à anterior, ao contrário, as três vertentes são parte de um todo. No entanto, eu as compreendo como vertentes, porque cada uma representa uma

maneira de pensar a respeito da variação, e uma prática metodológica e analítica que surgiu a partir das descobertas da vertente anterior.

A vertente que chamo de primeira vertente dos estudos de variação, criada pelo estudo de William Labov na cidade de Nova Iorque (LABOV, 1966), colocou uma sólida base para o estudo da variação por meio do estabelecimento de correlações mais amplas entre variáveis linguísticas e categorias sociais primárias de classe socioeconômica, sexo e idade. Estes padrões apontaram para questões sobre o que subjaz às categorias sociais primárias, dando origem a uma segunda vertente, caracterizada por estudos etnográficos de populações mais localmente definidas. Nos últimos anos, no que eu chamarei de “terceira vertente”, houve um foco emergente na variação não como um reflexo de determinado lugar social, mas como um recurso para construção de significado social. (ECKERT, 2005, p. 1)²³

Assim, como a autora argumenta, ainda que o estudo feito por Labov na cidade de Nova Iorque (LABOV, 1966) seja cronologicamente posterior ao estudo do mesmo autor realizado na ilha de Martha’s Vyneard (LABOV, 1963), aquele é considerado o estudo que fundou a primeira vertente nos estudos de variação, por ser um estudo altamente baseado em questionários de larga escala, que permitiram que fosse estabelecida uma correlação entre variação linguística, classe socioeconômica, sexo e idade. Além disso, o estudo em questão enfatizou ainda uma correlação entre monitoramento linguístico e o uso de variantes padrão e não-padrão do inglês, apontando uma relação direta entre o aumento do monitoramento linguístico e a aproximação à extremidade padrão do contínuo padrão x não-padrão. Assim, as principais qualidades dos estudos de larga escala pertencentes à primeira vertente dos estudos de variação são seu alcance e sua replicabilidade. No entanto, esses mesmos estudos apontaram para exceções instigantes nos padrões que estabeleceram. Foram essas exceções que motivaram o surgimento da vertente seguinte.

O estudo realizado pelo mesmo autor na ilha de Martha’s Vyneard, embora seja cronologicamente anterior, foi considerado como pertencente à segunda vertente nos estudos de variação, uma vez que a população escolhida para a coleta das amostras dos dados de variação, bem como as categorias sociais em que os participantes da pesquisa foram estratificados, foram encontradas a partir de uma pesquisa etnográfica realizada na ilha, o que apontou para o significado social da variação linguística, mostrando que os falantes utilizam as variáveis linguísticas como recurso para negociar suas identidades sociais. Outro ponto

²³ These waves are not strictly ordered historically, and no wave supersedes the previous, rather all three waves are part of a whole. But I think of them as waves because each represents a way of thinking about variation and a methodological and analytic practice that grew out of the findings of the previous one. What I call the first wave of variation studies, launched by William Labov’s New York City study (Labov, 1966), laid a solid foundation for the study of variation by establishing broad correlations between linguistic variables and the primary social categories of socioeconomic class, sex class, and age. These patterns pointed to questions about what underlies the primary social categories, giving rise to a second wave, characterized by ethnographic studies of more locally-defined populations. In recent years, in what I call the “third wave,” there has been an emerging focus on variation not as a reflection of social place, but as a resource for the construction of social meaning.

importante desta abordagem é o seu caráter local, uma vez que defende a ideia de que os lugares sociais são negociados pelos falantes, bem como de que a relação estabelecida entre monitoramento linguístico e uso de variantes padrão ou não-padrão é localmente determinada por questões de prestígio e estigma que só podem ser entendidas a partir do estudo das relações sociais que perpassam a comunidade.

Entretanto, estudos posteriores (ECKERT, 1989; 2000a) começaram a apontar algumas mudanças no entendimento do significado social da variação linguística. Ao estudar um grupo de adolescentes em uma escola pública de ensino médio, Eckert (1989) notou a emergência de categorias sociais locais – Jocks e Burnouts –, construídas pelos adolescentes em oposição uma à outra, tendo as classes média e operária como a base para constituição dos valores associados a cada categoria. Assim, a pesquisadora mostrou que as categorias macrosociais – neste caso, classe socioeconômica – podem orientar a construção de categorias locais, ainda que estas não sejam apenas uma reprodução da ordem macrosocial que as cerca:

Eu embarquei em uma etnografia, em uma escola de ensino médio, e descobri que a classe é mediada no ensino médio por categorias que redimensionam a classe no contexto escolar imediato. Essas categorias se baseiam fortemente no estilo. De fato, estilo – no vestuário, no comportamento, na escolha de atividades, bem como nas escolhas linguísticas – é central para a construção de categorias e significados sociais. (ECKERT, 2002, p.5)²⁴

Para a autora, na pesquisa em questão, os adolescentes mostraram em seus estilos pessoais, que envolvem roupas, gestos, acessórios, hábitos, gosto musical e uso de variáveis linguísticas – mais atentamente analisadas em Eckert (2000a) –, uma interpretação própria de suas comunidades de prática da ordem social que os cercava, sendo essa interpretação, portanto, local e acessível apenas por meio de estudos etnográficos e interpretativos que permitam ao pesquisador entender a maneira como os indivíduos constroem localmente e conjuntamente uma ordem social própria, e negociam, neste processo, os lugares que ocupam nessa ordem social.

²⁴ I embarked on an ethnography in a high school and found that class is mediated in the high school by categories that re-cast class in the immediate school context. These categories lean heavily on style. In fact, style – in dress, in demeanor, in activity choice as well as in language – is central to the construction of social categories and meaning.

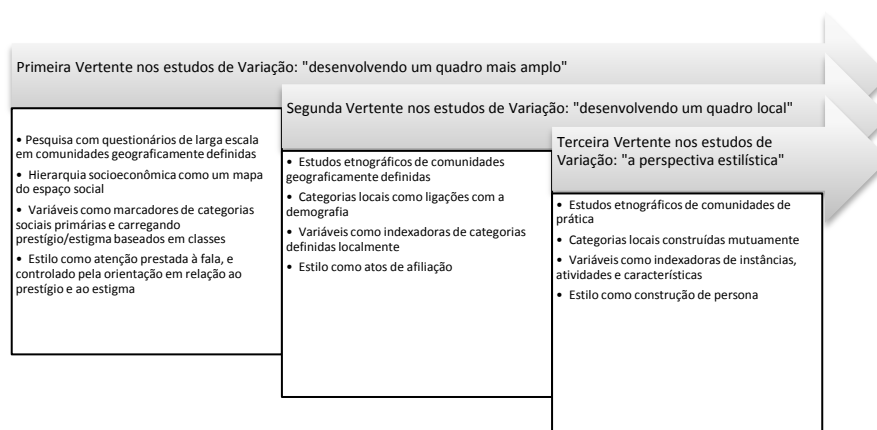


Figura 1 – Figura comparativa das três vertentes nos estudos de variação linguística²⁵

Assim, a principal diferença entre os estudos propostos pela terceira vertente e aqueles propostos pelas vertentes anteriores é a compreensão de que variáveis linguísticas não refletem categorias sociais, mas são utilizadas como recursos simbólicos para a construção e reprodução dessas categorias, bem como a visão do estilo como construção de *persona*²⁶, envolvendo, assim, um conjunto de recursos simbólicos de diversas naturezas, sendo as variáveis linguísticas uma parte integrante deste conjunto que precisa ser entendido como um todo. Uma discussão mais profunda da relação indireta e indicial estabelecida pela terceira vertente dos estudos de variação entre variáveis linguísticas, categorias sociais e significados sociais mediadores será conduzida na próxima seção deste capítulo.

A segunda e terceira vertentes, portanto, foram pioneiras em associar métodos qualitativos e quantitativos de pesquisa para analisar as relações entre variação linguística e ordem social, tendo os pesquisadores recorrido a métodos etnográficos de pesquisa para o entendimento de ordens sociais locais, e métodos quantitativos e estatísticos para a análise dos dados de variação coletados a partir de categorias sociais locais:

Estudos etnográficos se focam em comunidades menores por períodos de tempo relativamente longos e almejam descobrir, ao invés de pressupor, categorias sociais localmente salientes. Essas categorias podem ser instâncias de categorias primárias locais que guiam os estudos de larga escala, elas podem ser categorias diferentes – mas, mais importante, as categorias são descobertas em virtude de seu lugar na prática social. Consequentemente, os estudos etnográficos trouxeram a nós uma visão mais clara de como maneiras de falar são embebidas em significado social.

Isto ficou bastante claro no primeiro estudo etnográfico quantitativo de variação – o estudo de William Labov em Martha's Vineyard (LABOV, 1963). E aí está a prova de que essas vertentes não são puramente cronológicas, porque esse

²⁵As informações contidas nesta figura foram retiradas de ECKERT, 2005.

²⁶ Este termo é aqui utilizado com a mesma acepção que aparece na discussão proposta por Penelope Eckert nas obras já citadas: sendo a imagem com que uma pessoa se apresenta em público.

estudo pré-data a primeira vertente – na verdade, é o estudo de referência que estabeleceu que a segunda vertente poderia acontecer. (ECKERT, 2005, p.5)²⁷

Ainda que, assim como a segunda vertente, a terceira vertente nos estudos de variação se baseie fortemente nos métodos etnográficos para uma compreensão mais aprofundada do significado social da variação linguística, as duas vertentes se diferenciam em alguns pontos cruciais para este trabalho, por isso, serão discutidos agora esses pontos em que a terceira vertente se diferencia, e como essa diferenciação acaba por trazer à tona a discussão acerca da natureza disjunta ou complementar dos estudos que se afiliam à sociolinguística, e aqueles que buscam na antropologia linguística explicações para o caráter mais indicial e semiótico da variação linguística.

O movimento em direção à terceira vertente nos estudos da variação foi marcado principalmente pelo entendimento da variação linguística como recurso estilístico para a construção e manutenção de identidades em comunidades de prática, e não apenas como recurso simbólico para afiliação a categorias preexistentes, como nos estudos da segunda vertente. Nesse sentido, a relação entre variáveis linguísticas e categorias sociais deixa de ser entendida como uma relação direta, e passa a ser entendida como uma relação mediada por significados sociais:

A terceira vertente, foco deste trabalho, ainda se encontra em um estágio inicial. Enquanto as duas primeiras vertentes relacionaram o significado das variáveis diretamente às categorias sociais com as quais se correlacionavam, essa vertente de estudos vê as variáveis linguísticas como possuidoras de significados mais básicos que se combinam estilisticamente para construir os tipos de *persona* que habitam categorias sociais. Isso não impede o exame de relações entre variação e estrutura social, mas persegue as relações de poder que constituem a economia política em direção às suas realizações nas dinâmicas locais cotidianas de construção de significado. Essa abordagem inverte a perspectiva da variação como um reflexo de lugar social, para a variação como um recurso para a construção de significado social. (ECKERT, 2000b, p. 2)²⁸

²⁷ Ethnographic studies focus on smaller communities for relatively long periods of time, and aim to discover, rather than to assume, locally salient social categories. These categories may be local instantiations of the primary categories that guide the survey studies, they may be different categories – but most important, the categories are discovered in virtue of their place in local social practice. As a result, the ethnographic studies have brought us a clearer view of how ways of speaking are imbued with local meaning.

This was made quite clear in the first quantitative ethnographic study of variation – William Labov’s study of Martha’s Vineyard (Labov, 1963). And here is the proof that these waves are not purely chronological, because this study predates the first wave – indeed, it is the landmark study that established that the second wave could happen.

²⁸ The third wave, the focus of this paper, is still in an early stage. While the first two waves related the meaning of variables quite directly to the social categories with which they correlate, this wave of studies sees variables as having more basic meanings that combine stylistically to construct the kinds of personae that populate social categories. This does not retreat from the examination of the relation between variation and social structure, but follows the power relations that constitute the political economy down to their realizations in everyday local

Essa relação indireta entre variáveis sociais e categorias locais emerge nos estudos da variação linguística como uma contribuição do campo da antropologia linguística, mais especificamente das teorias da ordem indicial (SILVERSTEIN, 2003), originadas neste campo de estudo, como afirma Woolard (2008), ao discutir as contribuições que os estudos da antropologia têm a oferecer para o campo da sociolinguística, enfatizando a importância do estudo *in vivo* do significado pragmático das relações humanas como algo dinâmico, que está em processo contínuo de construção, e que, portanto, não pode ser tomado aprioristicamente pelos estudiosos da área.

Nesse sentido, a proposta de Eckert (2000a) para o estudo do significado social da variação linguística se mostra como uma proposta inovadora, à medida que a autora se propõe a associar todo o aparato metodológico da sociolinguística de origem laboviana, associando-o, no entanto, a um estudo etnográfico derivado da antropologia linguística, propondo que se busquem categorias locais de pertencimento, bem como se compreendam as práticas sociais por meio das quais essas categorias são construídas e reificadas em comunidades, para, a partir daí, fazer um estudo quantitativo da variação linguística, estratificando os dados nessas categorias locais, e não em categorias macrosociais estabelecidas aprioristicamente pelo pesquisador. Nas palavras de Eckert (2008):

A distinção entre a sociolinguística e a antropologia linguística se tornou uma questão à medida que o estudo quantitativo da variação ganhou hegemonia na sociolinguística, subordinando o exame do social a questões de teoria linguística e às necessidades da análise de regressão (...). Tomando o social como estrutura fixa e externa que é apenas refletida na variabilidade linguística, o estudo da variação sociolinguística se manteve seguro nos limites da linguística como uma ciência cognitiva. Eu afirmo isso não para negar o interesse e a importância do trabalho que foi feito nesta corrente, mas para notar que, em última instância, o empreendimento da variação (e da linguística como um todo) deve estar integrado em um entendimento mais abrangente da língua/linguagem como uma prática social. (ECKERT, 2008, p.1)²⁹

Dessa forma, a título de ilustrar um pouco melhor a discussão que a autora faz da ruptura entre as duas correntes de estudo da variação, será apresentado abaixo uma figura sinóptica das principais diferenças entre a antropologia linguística e a sociolinguística,

dynamics of meaning-making. This approach reverses the perspective from variation as a reflection of social place, to variation as a resource for the construction of social meaning.

²⁹ The distinction between sociolinguistics and linguistic anthropology became an issue as the quantitative study of variation gained hegemony in sociolinguistics, subordinating the examination of the social to questions of linguistic theory and to the needs of regression analysis (...). By viewing the social as a fixed and external structure that is only reflected in linguistic variability, the study of sociolinguistic variation has remained safely within the bounds of linguistics as a cognitive science. I say this not to deny the interest and importance of the work that has been done in this vein, but to note that ultimately the variation (and the entire linguistic) enterprise must be integrated into a more comprehensive understanding of language as social practice.

enfatizando que a figura sumariza a discussão presente em diversos artigos de Penelope Eckert que, por sua vez, estão listados nas referências bibliográficas deste trabalho.

Sociolinguística	Antropologia Linguística
<ul style="list-style-type: none"> ○ Ligações diretas entre o uso de variáveis linguísticas e variáveis sociais estabelecidas anteriormente pelo pesquisador; ○ Metodologia quantitativa de pesquisa; 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Variáveis linguísticas indexalizam significados sociais, que, por sua vez, se relacionam localmente com categorias identitárias, no uso de uma variável; ○ Pesquisa etnográfica e interpretativa, para se chegar a categorias identitárias êmicas, seguida de uma pesquisa quantitativa da variação, tendo em vista essas categorias locais.

Figura 2 – Figura comparativa entre as abordagens da Sociolinguística e da Antropologia Linguística³⁰

Woolard (2008) afirma que o trabalho realizado por Eckert representa um trabalho de vanguarda, e, como tal, deve ser tomado como um avanço na direção de trazer a antropologia linguística de volta ao quadro dos estudos da variação.

Pensar, entretanto, nas escolhas que as duas autoras acima citadas fazem ao utilizar as palavras “ruptura” e “trazer de volta” traz à tona a ideia de que, se houve uma ruptura entre as duas áreas, um dia, elas estiveram sob o mesmo domínio, ou, ao menos, caminhando na mesma direção e que, portanto, podem se realinhar em seus percursos.

Nesse sentido, Gumperz e Cook-Gumperz (2008) propõem uma discussão das duas áreas, buscando compreender seu passado comum, a ruptura que houve entre elas e um possível realinhamento contemporâneo que estaria acontecendo entre as duas áreas. Os autores afirmam que, ainda que existam divisões acadêmicas, as pesquisas sociolinguística e antropológica estiveram, por muito tempo, intimamente relacionadas, uma vez que compartilham uma visão teórica do uso local da linguagem, e estão metodologicamente comprometidas com a pesquisa de campo como a melhor maneira de se alcançar esse uso. No entanto, com a emergência da sociolinguística variacionista como uma força hegemônica na sociolinguística americana, em decorrência principalmente dos estudos de Labov na cidade de Nova Iorque, os estudos quantitativos e a preocupação com questões sociais mais concernentes às sociedades ocidentais no período pós-guerra afastaram as duas correntes, como afirmam Gumperz e Cook-Gumperz (2008):

(...) é possível afirmar que a sociolinguística se tornou separada da antropologia não pela falta de uma teoria social, mas por causa de seu engajamento prematuro com

³⁰ As figuras sobre as quais não forem feitas considerações em notas de rodapé são de autoria própria.

problemas específicos das sociedades ocidentais industrializadas, em um momento em que os antropólogos ainda tendiam a focar suas preocupações em grupos de pequena escala em sociedades não ocidentais. A sociolinguística se apropriou de teorias sociológicas no intuito de aplicar análises linguísticas à solução de problemas sociais contemporâneos (...). Enquanto os métodos da sociolinguística eram inovadores, as suposições sócio-teóricas da sociologia se mantiveram largamente não desafiadas em trabalhos sociolinguísticos que tomaram teorias sociais estabelecidas e suas categorizações como dadas aprioristicamente. (GUMPERZ e COOK-GUMPERZ, 2008, p. 538)³¹

Esses autores, entretanto, insistem na supremacia da base comum entre as duas áreas, em detrimento dos pontos que, em determinado momento da pesquisa sociolinguística, as separaram. Além disso, eles lançam mão de estudos como os de Eckert para argumentar na direção de que muitos linguistas que outrora estiveram afiliados à sociolinguística variacionista, em estudos contemporâneos, têm se reaproximado da antropologia linguística ao perceberem que a complexidade dos problemas das sociedades pós-modernas não podem ser explicados por estudos de larga escala apenas:

As agendas emergentes da sociolinguística contemporânea mostram um movimento em direção a uma nova antropologia linguística (...). Foi necessária uma nova teorização social reflexiva na antropologia e na sociologia, bem como uma mudança de ênfase no estudo da linguagem e da cultura para realinhar a sociolinguística e a antropologia linguística. A construção da antropologia linguística recente marca uma transição entre a compreensão da comunidade como uma unidade coesa e aprioristicamente dada, em direção a uma abordagem mais construtivista. Ao mesmo tempo, a antropologia linguística se engajou com a teoria crítica que ajudou a redimensionar a sociologia e seu envolvimento com questões sociais e políticas contemporâneas. Da ampla gama destes novos estudos, brevemente mencionamos dois temas: a ênfase na identidade, em detrimento da comunidade como foco da análise sociolinguística, e a preocupação com a dimensão política da linguagem na vida social. (GUMPERZ e COOK-GUMPERZ, 2008, pp. 538-539)³²

O objetivo de mapear esta discussão sobre uma possível ruptura ou interface entre a sociolinguística e a antropologia linguística em aspectos concernentes aos estudos de variação

³¹ (...) it may be said that sociolinguistics became separated from anthropology not because it lacked a social theory but because of its early engagement with specific problems of Western industrialized societies at a time when anthropologists still tended to focus their concerns on small-scale groups in non-Western societies. Sociolinguistics took over existing sociological theories in order to apply linguistic analyses to solve contemporary societal problems(...). While the methods of sociolinguistics were innovative, the social-theoretical assumptions of sociology went largely unchallenged in sociolinguistic work that took established social theories and their categorizations as a given.

³² The emerging agendas of contemporary sociolinguistics show a shift towards a new linguistic anthropology, a shift illustrated by the papers in this special issue. It took new reflexive social theorizing in anthropology and sociology as well as a change of emphasis in the study of language and culture to bring sociolinguistics and linguistic anthropology back into alignment. The making of recent linguistic anthropology marks a turn away from taking the community as a given bounded unit toward a more constructivist approach. At the same time, linguistic anthropology has engaged with the critical theory that has helped reshape sociology and its involvement with contemporary societal and political issues. From the wide range of these new studies, we briefly mention two themes: the emphasis on identity rather than community as the focus of sociolinguistic analysis and the concern with the political dimension of language in social life.

linguística foi de situar as análises que serão feitas em capítulos posteriores deste trabalho como mais alinhadas tanto à terceira vertente dos estudos de variação, quanto à antropologia linguística, tomando por base a separação proposta por Eckert (2008).

No entanto, ainda que o foco das análises linguísticas feitas neste trabalho esteja na construção de identidades locais e não em comunidades de larga escala, este trabalho reconhece a contribuição que os estudos macrossociolinguísticos têm a dar para a discussão que será desenvolvida aqui, se for assumida uma relação de complementariedade entre a sociolinguística e a antropologia linguística – e não de ruptura – com vistas a contribuir para o conjunto de trabalhos que se propõem a realinhar as duas áreas na direção de um entendimento mais profundo das relações complexas que são estabelecidas entre variáveis linguísticas e práticas sociais.

Além disso, este trabalho, tanto na geração como na análise de dados, busca seguir os pressupostos teóricos e metodológicos propostos por Eckert (1989, 2000a) – como será mais bem explorado na seção de metodologia –, sendo assim, não seria possível desmerecer toda a contribuição que a sociolinguística variacionista tem a oferecer, uma vez que essa autora afirma que:

Sem os estudos de larga escala, nós perdemos a estrutura maior, e sem os estudos de categorias locais nós perdemos a conexão entre o local e o macrossociológico. A terceira vertente nos move para longe do macrossociológico à medida que olha para a negociação de identidades das pessoas, momento a momento, como uma dinâmica pessoal e individual. Ao mesmo tempo, entretanto, está intrinsecamente ligada à ordem social mais ampla, à medida que nossos prazeres e nossos desgostos são modelados por sermos ricos ou pobres, homens ou mulheres, brancos ou afro-americanos, novos ou velhos. Eu estou propondo, em outras palavras, não uma mudança, mas uma expansão de como estudamos a variação. Seja qual for o potencial que os estudos de variação possam ter para o nosso entendimento do sistema linguístico formal, ele também constitui, em si mesmo, um poderoso sistema semiótico. (ECKERT, 2000b, p.27)³³

Assim, é possível situar este trabalho, no panorama acima discutido, como um trabalho que busca uma articulação entre a sociolinguística e a antropologia linguística, bem como uma complementariedade entre os métodos quantitativos e qualitativos de geração e

³³ Without survey studies of variation, we lose the larger structure, and without studies of local categories we lose the connection between the local and the macro-sociological. The third wave moves us away from the macro-sociological by looking into people's moment-to-moment negotiation of selves as a personal and individual dynamic. At the same time, though, it is tied inextricably to the larger social order as our joys and our woes are shaped by whether we're rich or poor, male or female, white or African American, old or young. I am proposing, in other words, not a change, but an expansion, of how we study variation. Whatever potential the study of variation may have for our understanding of the formal linguistic system, it also constitutes in itself a powerful semiotic system.

análise de dados, para compreender melhor a complexa e multifacetada natureza linguística das relações sociais em uma sala de aula.

3.2. Variação linguística como prática social: língua e linguagem como recursos simbólicos na construção de estilos e identidades em comunidades de prática

Como já discutido na seção anterior, os estudos afiliados à terceira vertente dos estudos de variação tem por objetivo entender qual o valor social das variáveis linguísticas, entendendo que estas, no entanto, só ganham significado social em seu uso local, na construção de estilos, entendidos aqui de uma maneira mais ampla.

Nesse sentido, o objetivo desta seção é discutir um pouco mais o que significa entender a variação linguística como uma prática social, e que papel as variáveis linguísticas ocupam na construção de identidades em comunidades de prática. Essas identidades, por sua vez, ganham vida por meio da construção de estilos individuais, no sentido de que colocam em foco a constituição agentiva do sujeito em meio a diversas práticas que, entretanto, são sociais. Assim, ao falar em estilos individuais, a intenção não está em diminuir a dimensão social da identidade, mas de enfatizar que o foco da análise está no indivíduo em meio às práticas em que se engaja cotidianamente, e não na comunidade como uma unidade coesa.

Para compreender o papel que o estilo desempenha na construção de identidades em comunidades de prática, no entanto, é necessário discutir o que se está entendendo aqui por estilo, e, mais importante, como as variáveis linguísticas atuam em sua constituição como recursos simbólicos, em meio a diversos outros recursos, linguísticos e não linguísticos, de que os indivíduos lançam mão em suas práticas do dia a dia.

Conceber a variação linguística como uma prática social não implica em dizer que toda variação linguística possui significado social, mas em afirmar que toda variação tem o potencial de adquirir significado social, uma vez que o uso da linguagem está sempre associado a práticas sociais diversas (ECKERT, 2000b). Esta abordagem da variação, como já discutido anteriormente, não se propõe a substituir, mas a dar continuidade a abordagens anteriores relacionadas ao mesmo tópico. Nesse sentido, para Eckert (2000b), existem questões muito relevantes a serem respondidas por este tipo de estudo, como: de que maneira o sistema de significado social é estruturado? Que tipos de significados sociais são expressos na variação? Como significados locais se articulam com padrões macrossociais e demográficos? Como a relação entre variantes e significados sociais se torna convencionalizada?

Assim, essa abordagem propõe que seja transformado em perguntas, em questionamentos, o que os estudos anteriores tomaram como um conhecimento posto e fixo, ou seja, os estudos anteriores entenderam que a variação de alguma forma se relaciona com o sistema de significado social, mas não desvelaram que sistema é esse; relações entre categorias macrosociais e variantes linguísticas foram mapeadas, mas não foi questionado que significados sociais mediavam essas relações e como essas relações se estabeleceram; por fim, se assumiu que a variação linguística segue padrões estáveis, mas como esses padrões surgiram e se estabilizaram permaneceu não respondido.

Dessa forma, entender a variação como uma prática social implica em fazer uma mudança no tipo de questionamento da área, colocando no cerne da questão a maneira pela qual estilos linguísticos são construídos, que tipos de significados locais uma variável pode adquirir, e como elas se combinam para expressar significados de estilos mais macrosociais. Para isso, no entanto, é necessário assumir que o significado social das variáveis linguísticas não é fixo, e não se relaciona com os falantes de uma maneira passiva, ou seja, ao utilizar determinada variável linguística o falante, agentivamente, ativa os significados em potencial desta variável, mas, ao mesmo tempo, ressignifica esta mesma variável, ampliando assim seu conjunto de significados em potencial; ou seja, realiza um movimento ideológico por meio da linguagem, dando à variável linguística novos valores sociais, que estarão disponíveis para futuros usos (ECKERT, 2008):

O próprio fato de que as mesmas variáveis podem estratificar regularmente múltiplas categorias – ex. gênero, etnia, e classe – indica que seus significados não estão diretamente relacionados a essas categorias, mas a algo que está relacionado a todas elas. Em outras palavras, variáveis indiciam categorias demográficas não diretamente, mas indiretamente (SILVERSTEIN, 1985), por meio de sua associação a qualidades e instâncias que entram na construção de categorias. (ECKERT, 2008, p.3)³⁴

Assim, Eckert (2008) argumenta que os significados das variáveis não são precisos ou fixos, mas constituem um campo de significados em potencial – um *campo indicial*, ou uma constelação de significados ideologicamente relacionados, podendo qualquer um deles ser ativado no uso situado de uma variável. Sendo esse campo dinâmico e em contínuo processo de transformação, cada nova ativação tem o potencial de mudar o campo através da construção de novas conexões ideológicas.

³⁴ The very fact that the same variables may stratify regularly with multiple categories – e.g. gender, ethnicity, and class – indicates that their meanings are not directly related to these categories but to something that is related to all of them. In other words, variables index demographic categories not directly but indirectly (Silverstein, 1985), through their association with qualities and stances that enter into the construction of categories.

A proposta de que os significados das variáveis linguísticas constituem um campo indicial de significados em potencial se apresenta como um passo adiante em relação a estudos de variação pertencentes às primeiras vertentes, uma vez que assume que o significado das variáveis linguísticas se define localmente, ao mesmo tempo em que não se opõe aos estudos anteriores, já que a ideia de que as variáveis carregam valores e significados em potencial assume que existe certa estabilidade no uso da língua e da linguagem, uma vez que novos significados podem ser criados, mas são criados a partir dos antigos, que podem ser reproduzidos, transformados e até recriados. Nesse sentido, as variáveis linguísticas carregam globalmente significados em potencial que, no entanto, só são definidos localmente. Para entender o significado da variação na prática, então, é necessário partir de seu campo ideológico, uma vez que a reconstrução contínua do valor indicial de uma variável cria, por fim, um campo indicial (ECKERT, 2008).

A natureza indicial das variáveis linguísticas embasa a ideia de que as relações estabelecidas entre variáveis linguísticas e categorias sociais não são diretas, mas indiretas. À medida que o campo indicial de uma variável linguística vai se constituindo, a variável em questão vai se ligando ideologicamente a diversos significados sociais, disponíveis em um plano mais macrossocial. Esses significados, por sua vez, se relacionam localmente com categorias sociais diversas, sendo as variáveis linguísticas o recurso simbólico – semiótico – utilizado pelos membros dessas categorias para incorporar a seus estilos determinados valores e significados sociais por ela indicados. É essa natureza indireta das ligações ideológicas entre variáveis linguísticas e categorias sociais que dão vida à terceira vertente dos estudos da variação, uma vez que permitem que as variáveis sejam um recurso disponível não só para reclamar significados sociais preexistentes, como também para construir novos significados.

A compreensão da natureza indicial das variáveis linguísticas permitiu ainda que uma nova concepção de estilo pudesse ser assumida nos estudos de variação, uma concepção de estilo – estilo de *persona* (ECKERT, 2004) – que é ortogonal à concepção de estilo como monitoramento linguístico.

Até o momento na variação, o estilo vem sendo tratado como os ajustes situacionais de um falante no uso de variáveis individuais. O outro lado do estilo diz respeito a como os falantes combinam variáveis para criar maneiras distintas de falar. (...) Os linguistas ficam nervosos diante da ideia de estudar indivíduos, mas eu diria que o indivíduo é a chave para muito do que precisamos aprender, mas somente

na medida em que a prática individual é vista em relação ao seu papel na comunidade de prática. (ECKERT, 2005, pp. 16/17)³⁵

Essa nova concepção de estilo assume que a prática estilística é um processo de bricolagem (ECKERT, 2004), no qual uma pessoa combina diferentes recursos já existentes para a construção de seu próprio estilo pessoal. A incorporação desses recursos, no entanto, não equivale a assumir um estilo anterior, mas sim a utilizar recursos disponíveis em estilos anteriores para a criação de um novo estilo, no qual esses recursos são redimensionados e ressignificados. Partindo dessa orientação, o estilo deixa de ser uma coisa e passa a ser uma prática, bem como a linguagem, e é nessa prática que as pessoas criam significados sociais e os associam a múltiplos recursos simbólicos, dentre eles, as variáveis linguísticas:

Sociolinguistas geralmente pensam em estilos como diferentes maneiras de se dizer a mesma coisa. Em todo campo que estuda o estilo de maneira séria, no entanto, isto não se aplica – estilo não é uma manifestação de superfície, mas se origina no conteúdo. A visão de estilo que eu apresento aqui evita a separação entre forma e conteúdo, uma vez que o social diz respeito, eminentemente, ao conteúdo das vidas das pessoas. Diferentes maneiras de dizer as coisas têm a intenção de sinalizar diferentes maneiras de ser, o que inclui diferentes coisas em potencial a dizer. (ECKERT, 2008, p.4)³⁶

Nesse sentido, o estudo de variáveis linguísticas voltado para sua dimensão social precisa estar associado a um estudo mais abrangente dos processos de estilização em que essas variáveis estão situadas, bem como ao estudo das identidades que se constituem por meio desses processos de estilização. Portanto, o estudo de outros recursos simbólicos empregados em processos de estilização, materiais e não materiais – ex. roupas, acessórios, comportamentos, práticas, atividades – pode fornecer pistas bastante importantes para a compreensão da dimensão social de variáveis linguísticas.

Os estilos, no entanto, ainda que individuais, não estão isolados em meio à ordem social em que se inserem; ao contrário, os estilos individuais ganham significados em meio a outros estilos individuais em construção nas comunidades de prática em que se inserem. A prática estilística, portanto, está no centro do processo de construção de identidades em

³⁵ So far in variation, style has been treated as a speaker's situational adjustments in use of individual variables. The other side of style is how speakers combine variables to create distinctive ways of speaking. (...) Linguists get nervous about studying individuals, but I would say that the individual is a key to much that we need to learn, but only inasmuch as individual practice is seen in its role in community practice.

³⁶ Sociolinguists generally think of styles as different ways of saying the same thing. In every field that studies style seriously, however, this is not so – style is not a surface manifestation, but originates in content. The view of style I present here precludes the separation of form from content, for the social is eminent about the content of people's lives. Different ways of saying things are intended to signal different ways of being, which includes different potential things to say.

comunidades de prática, uma vez que é por meio dessa prática que os indivíduos constroem tipos sociais – *personas* – que em comunidades de práticas são reificadas em categorias sociais locais. Essas categorias, portanto, não existem isoladamente na matriz social, mas surgem e são constantemente ressignificadas nas práticas de determinadas comunidades, sempre em oposição a outras categorias locais.

Sendo assim, essa concepção de variação linguística e, mais especificamente, de estilo se mostra bastante adequada para o estudo de variação linguística e da construção de identidades em comunidades de prática que se pretende com este trabalho. Além disso, a discussão acima está bastante alinhada à discussão de identidade e participação em comunidades de prática realizada no capítulo anterior deste texto.

3.3. Linguagem e poder simbólico em comunidades de prática

As variáveis linguísticas funcionam como recursos simbólicos na construção de estilos que, por sua vez, são utilizados em comunidades de prática para a construção e negociação de identidades diversas. No entanto, em uma comunidade de prática, a negociação de significados não acontece de maneira simétrica entre os participantes; ao contrário, relações de poder em comunidades de prática formam hierarquias que exercem uma influência direta sobre a economia de significados (WENGER, 1998) que se desenvolve na comunidade em questão.

Para Wenger e Eckert (2005), as relações que se estabelecem entre poder, hierarquia e influência linguística dentro e entre comunidades devem ser explicadas por estudos que utilizam a moldura conceitual das comunidades de prática, ao invés de serem utilizadas para explicar a própria comunidade. Além disso, é preciso compreender que as relações de poder e a influência linguística – aqui entendida como o poder de indexar novos significados às variáveis linguísticas – são estabelecidas e alojadas entre as hierarquias, mas não devem ser confundidos.

Vale ressaltar ainda que as hierarquias e as relações de poder em comunidades de práticas são locais e negociadas continuamente entre seus participantes. Isso não quer dizer que as relações de poder de uma comunidade não tenham influência sobre outra, mas que, ao migrar da prática de uma comunidade para outra, o participante precisa renegociar seu *status* de poder e sua posição na hierarquia local, e isso será tão mais fácil quanto forem os recursos simbólicos à sua disposição, dentre eles os recursos linguísticos.

Estudos dedicados a explorar comunidades de prática, bem como seu mercado linguístico local (BOURDIEU, 1996, p.42), não podem perder de vista as particularidades de

cada comunidade de prática, mas não podem também ignorar o fato de que as identidades dos indivíduos são negociadas em diversas práticas de diversas comunidades:

O foco em uma comunidade de prática pode levar o leitor a enxergar as identidades dos falantes puramente em relação à sua participação naquela comunidade. Mas, como a discussão de Labov claramente sugere, identidade é algo construído na negociação da participação em múltiplas comunidades de prática, e uma abordagem baseada em comunidades de prática levaria o investigador a perseguir estas ligações. (WENGER e ECKERT, 2005, p. 4)³⁷

Esta questão se torna ainda mais relevante para estudos que estudam a variação linguística como uma prática social. Isso porque as variáveis linguísticas são utilizadas em comunidades de prática como recursos simbólicos para a condução das negociações acima mencionadas. Tendo em vista que o significado de uma variável linguística ganha vida apenas localmente, mas que as variáveis possuem significados em potencial provenientes de outros usos, situados em outras práticas, entender os processos de negociação de significado considerando apenas as práticas de uma comunidade de prática torna a compreensão do significado social da variação isolado em relação à ordem social mais ampla. Nesse aspecto, os estudos pertencentes às primeiras vertentes dos estudos de variação, de larga escala, se apresentam como bons norteadores para situar essas interpretações mais locais.

Tendo em vista que movimentos estilísticos em comunidades de prática serão interpretados pelos outros participantes da comunidade, influenciando assim as negociações em andamento na comunidade, os falantes escolhem seus recursos simbólicos com base em seu potencial de compreensibilidade pelos outros participantes, bem como com base em seu valor simbólico na negociação em andamento.

Além disso, esses movimentos estilísticos podem ser bastante locais, mas, no caso de variáveis linguísticas, eles unem o signo linguístico sistematicamente à economia linguística tanto local quanto global, bem como às categorias sociais que são redefinidas pela prática da comunidade, ao mesmo tempo em que as definem. Para Eckert (2008), outra questão importante ao se tratar de estilo em comunidades de prática é o posicionamento dessa noção em relação à economia de significados da comunidade; sendo assim, a autora afirma que, ao falar em prática estilística em comunidades de prática, ela se refere tanto à interpretação

³⁷ A focus on one community of practice can lead the reader to view speakers' identities purely in terms of participation in that community. But, as Labov's discussion clearly suggests, identity is constructed in the negotiation of participation in multiple communities of practice, and a community of practice approach would move the investigator to pursue these links.

quanto à produção de estilos, uma vez que as duas coisas acontecem constantemente e iterativamente.

Assim, no caso das variáveis linguísticas, ter legitimidade em uma comunidade de prática não envolve somente saber quando e como utilizar as variáveis linguísticas como recursos simbólicos, mas também utilizá-las em movimentos estilísticos que deem origem a novos significados:

Legitimidade em qualquer comunidade de prática envolve não apenas ter acesso ao conhecimento necessário a respeito de como ‘acertar’, mas estar na mesa na qual ‘o que é certo’ é continuamente negociado.

O que conta como competência e por quem é algo que a comunidade negocia ao longo do tempo; na verdade, é esta negociação que define a comunidade. Uma comunidade de prática pode ser definida como uma negociação contínua coletiva de um regime de competência, o qual não é estático ou completamente explícito. Nesse sentido, o construto da comunidade de prática ‘politiza’ o conceito de aprendizagem, uma vez que o situa em um contexto social no qual a experiência de participação e, logo, de aprendizagem demanda competência constantemente. (WENGER e ECKERT, 2005, p. 2)³⁸

Dessa maneira, os participantes que alcançam uma maior legitimidade na comunidade alcançam também um poder simbólico maior nas negociações que se dão na prática cotidiana, isso porque, por diversas razões, possuem mais acesso aos recursos simbólicos necessários para negociar os significados em jogo, ou porque, em algumas situações, têm acesso direto ao capital de valor na comunidade, não precisando recorrer a recursos simbólicos como mediadores deste acesso.

A esse respeito, Eckert (2000a) mostra que, entre os adolescentes de sua pesquisa, as mulheres, em geral, recorrem mais do que os homens às variáveis linguísticas como recurso simbólico para negociar suas identidades de Jocks e Burnouts. Isso porque essas identidades se constituem em uma série de práticas e envolvem traços diversos. Algumas dessas práticas estão mais acessíveis diretamente aos homens, que não precisam, então, negociar sua identidade por meio do recurso linguístico. Os Burnouts, por exemplo, se constituem como uma categoria que se orienta para os valores da classe operária, dentre eles, os valores urbanos. Para os meninos do subúrbio de Detroit, ir à cidade e se engajar em práticas urbanas é mais permitido do que para as meninas, que recorrem, então, ao uso de variáveis linguísticas

³⁸ Legitimacy in any community of practice involves not just having access to knowledge necessary for ‘getting it right’, but being at the table at which ‘what is right’ is continually negotiated.

What counts as competence and by whom is something that the community negotiates over time; indeed, it is this negotiation that defines the community. A community of practice can be defined as an ongoing collective negotiation of a regime of competence, which is neither static nor fully explicit. In this sense, the construct of community of practice ‘politicizes’ the concept of learning by locating it in a social context where the experience of participation and therefore learning is always a claim to competence.

mais associadas ao estilo Burnout. Já entre os Jocks, uma categoria social orientada para os valores da classe média, como o alinhamento institucional à escola, os meninos têm acesso direto ao sucesso na hierarquia Jock, uma vez que têm mais oportunidades de participar nas atividades esportivas na escola, nas quais alcançam o poder na hierarquia social pelo bom desempenho esportivo. As meninas, por sua vez, têm um acesso limitado a atividades em que possam alcançar uma posição hierárquica alta por meio de bom desempenho, por isso recorrem mais do que os homens a recursos simbólicos como roupas, acessórios e variáveis linguísticas associadas ao estilo Jock.

No entanto, em geral, os participantes de comunidades de prática recorrem aos recursos simbólicos nelas disponíveis, ainda que em intensidades diferentes. Ao recorrer a esses recursos, os participantes podem, como já foi dito, utilizar os recursos disponíveis para se alinhar a determinados estilos e identidades já existentes, ou podem recriar esses estilos a partir dos recursos disponíveis, desde que possuam legitimidade e capital simbólico suficientes para realizar este movimento estilístico inovador. Wenger e Eckert (2005) afirmam que, muitas vezes, tentar fazer movimentos estilísticos não condizentes com sua posição na hierarquia da comunidade pode acarretar em uma perda ainda maior de legitimidade.

Os participantes que conseguem criar novos estilos na comunidade e torná-los proeminentes o suficiente para que os outros membros possam interpretá-los e utilizá-los como base para a construção de seus próprios estilos se tornam ícones na comunidade. Em geral, os ícones de uma comunidade estão associados a um estilo já bastante reificado na comunidade, ou constroem estilos novos que se alinham bastante às categorias sociais mais proeminentes na prática local. Esses membros que se tornam ícones, em geral, têm bastante capital simbólico para a negociação de suas identidades na prática, e logo possuem bastante poder simbólico na comunidade. Essa relação entre capital e poder simbólico em comunidades de prática se estende às variáveis linguísticas que são incorporadas à prática em andamento.

3.4. Concordância Nominal de Número e a terceira vertente nos estudos de variação: língua, estigma e prestígio na construção local de categorias identitárias na EJA

Esta seção tem o objetivo de concluir o capítulo propondo uma reflexão entre os pontos discutidos nas sessões anteriores – concernentes à orientação teórica que norteia este trabalho – e a variável linguística que será analisada aqui, a Concordância Nominal de Número no português brasileiro.

Segundo Eckert (2000a), para que uma variável linguística possa ser utilizada como recurso simbólico em movimentos estilísticos é importante que ela seja uma variável que já tenha um valor social bastante reificado, para que seu uso já esteja no nível da consciência dos falantes.

Nesse sentido, um estudo de variação linguística que objetiva estudar a Concordância Nominal de Número como variável dependente, e que busca entender seu papel enquanto recurso simbólico na construção de identidades em uma comunidade de prática, bem como sua relação com categorias sociais relacionadas localmente, se alinha bastante aos pressupostos teóricos e metodológicos da terceira vertente nos estudos da variação, e mais ainda com o trabalho da linguista Penelope Eckert.

Além disso, sendo a Concordância Nominal de Número uma variável linguística que carrega um grande valor social no português brasileiro, como já foi mapeado por diversos trabalhos³⁹, é importantíssimo que se busque entender as relações de poder e legitimidade que emergem em comunidades de prática e que são negociadas por meio do uso dessa variável.

Além disso, essa variável tem uma relação muito polêmica com a norma padrão do português brasileiro, uma vez que muitos assumem que sua variante padrão é sempre escolhida quando o que está em jogo é o uso da norma culta⁴⁰. Outra questão polêmica envolvendo a escolha entre as variantes dessa variável é a sua relação com a escolarização dos falantes, e ainda mais com o alinhamento à escola enquanto instituição pública, bem como sua relação com o ensino de Língua Portuguesa como língua materna na escola.

Assim, tendo em vista que este trabalho foi conduzido em uma sala de aula de Língua Portuguesa em uma instituição pública, acredito que a discussão que foi proposta neste capítulo foi bastante clarificadora em relação ao que se entende aqui por variação linguística, significado social, estilo, identidade e poder simbólico em comunidades de prática.

³⁹ Uma discussão mais específica do histórico das pesquisas que já foram feitas envolvendo essa variável no português brasileiro, bem como as razões da escolha da variável, será feita na sessão de metodologia.

⁴⁰ A discussão acerca da escolha dos termos “padrão” e “culto” será também conduzida na sessão de metodologia deste trabalho, uma vez que envolve questões muito relevantes para a escolha da variável.

“O PONTO DE VISTA CRIA O OBJETO”⁴¹: PERCURSO METODOLÓGICO DA GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

*“You pack your suitcase for a place
No one else has been
A place that has to be believed to be seen(...)”
(Walk on – U2)*

4.1. O esboço do projeto

Determinada a encontrar novos caminhos para minha pesquisa, conheci, na disciplina Ensino e Aprendizagem de Língua Materna, cursada no primeiro semestre de 2010, com a professora Luciene Simões, o trabalho da linguista americana Penelope Eckert, com ênfase em seus estudos relacionados à variação linguística como prática social.

Eu, como uma baiana que residiu cinco anos em São Paulo e cinco meses no Rio Grande do Sul, até aquele momento, me senti muito entusiasmada ao saber que o fenômeno da variação linguística, tão saliente para mim em meu dia a dia de “estrangeira”, podia ser estudado em correlação com fenômenos identitários, com a escola, e ainda com o ensino e aprendizagem de línguas, acrescentando que, até então, variação linguística como conheci na graduação, mais por minha falta de interesse do que pelo currículo do curso, se limitava a gráficos e números, uma vez que havia tido apenas um contato superficial com estudos quantitativos de variação linguística, predominantemente aqueles relacionados à fonética e à fonologia, áreas da linguística pelas quais nunca me interessei o suficiente para entender a complexidade dos trabalhos.

Estava resolvido, eu reproduziria os estudos que Eckert conduziu, analisando a fala de alunos americanos, estudando a variação na escrita de alunos de EJA. Foi nesse momento que a minha orientadora na ocasião, com muito bom senso e experiência acadêmica, apontou para a ambição exacerbada para um mestrado, que seria pouco tempo para estudar toda discussão proposta por Eckert para a variação na fala, entender como essa se relacionava com a escrita, desenhar um projeto de pesquisa voltado para a variação na escrita, gerar os dados, analisá-los e escrever a dissertação, trabalho para um mestrado e um doutorado.

Foi então que me deparei com um dos maiores desafios envolvidos em escrever um projeto de pesquisa, que me proporcionou um dos maiores aprendizados do mestrado,

⁴¹ SAUSSURE, 1975.

como me desapegar do meu questionamento como um todo, fazendo um recorte adequado em tamanho e profundidade a uma dissertação de mestrado? Como delimitar o tema do projeto?

Ciente da minha necessidade de delimitar o escopo da pesquisa, comecei a refletir a respeito de questões identitárias e interacionais com as quais já havia tido contato na EJA, que pudessem ser relacionadas à variação linguística como uma prática social, para que pudesse ter um ponto de partida na elaboração de meu problema de pesquisa central.

Assim, a pesquisa foi inicialmente motivada pela percepção de que a heterogeneidade de idade nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) é vista como um entrave pedagógico e interacional em pesquisas, e na literatura que abordam essa modalidade de ensino, ainda que não existam pesquisas que abordem essa questão de maneira central e sistematizada e, mais especificamente, pela perspectiva dos participantes, no intuito de investigar que traços de identidade são de fato tornados relevantes pelos mesmos na interação. Esta preocupação envolve o caráter qualitativo/interpretativo da pesquisa, bem como seu cunho etnográfico, que implicam, portanto, uma análise que privilegie uma perspectiva êmica, ou seja, dos participantes da pesquisa, em relação aos fenômenos descritos e analisados. Nesse sentido, resolvi partir da minha percepção de que a diferença de idade como uma questão problemática estava mais reificada no discurso pedagógico relacionado à EJA do que presente em investigações empíricas que mostrassem que essa questão, de fato, se torna problemática no dia a dia da sala de aula.

Além disso, de um ponto de vista mais relacionado aos estudos da linguagem, notei a existência de uma lacuna em estudos que abordem a variação na fala sob uma perspectiva microsocial, nas relações estabelecidas no contexto da sala de aula, bem como na abordagem da variação na fala como recurso simbólico, na construção e manutenção de identidades em uma sala de aula; estudos mais locais que pudessem dialogar com os diversos estudos variacionistas já realizados com variáveis linguísticas do português brasileiro.

Assim, esse projeto ofereceria contribuições em relação à área de ensino e aprendizagem de língua materna na EJA, devido ao seu intento de mostrar como os participantes lidam com a heterogeneidade (em diversos aspectos, não só a idade) na interação em uma sala de aula específica; para a reflexão acerca das relações que podem ser estabelecidas entre o estudo da variação linguística e o ensino e aprendizagem de língua materna; e ainda para a consolidação do estudo da variação como uma prática social no Brasil.

Ademais, contribuiria ainda para suscitar uma discussão acerca do caráter de complementariedade entre estudos de variação afiliados à sociolinguística laboviana (quantitativos) e à antropologia linguística (qualitativos e quantitativos - mistos), uma vez que

a escolha da variável linguística se daria em decorrência da existência de estudos afiliados à sociolinguística quantitativa/laboviana, que fizessem uma macroanálise da variável escolhida no Brasil e, mais especificamente, em Porto Alegre, com os quais esta pesquisa pudesse dialogar.

4.2. As escolhas dos pressupostos teóricos e metodológicos

A tradição em pesquisa sociolinguística, por muito tempo, abordou a variação linguística na fala apenas como um fenômeno generalizável e passível de ser entendido através de ligações diretas entre variáveis linguísticas e variáveis sociais previamente selecionadas pelo pesquisador. Essa é a concepção que subjaz aos estudos sociolinguísticos acerca da variação, principalmente os de tradição laboviana, no Brasil. Dentro dessa tradição, estudos quantitativos são realizados com um grande número de participantes, divididos em categorias sociais selecionadas pelo pesquisador, que faz associações diretas entre o comportamento linguístico dos falantes e as categorias sociais a que pertencem. Esses estudos oferecem, assim, um panorama macrossocial do uso de variáveis linguísticas, fazendo um mapeamento das relações que se estabelecem, de forma geral, entre uma comunidade de fala e o uso que faz da língua.

Assim, como já explicitado na introdução, e no capítulo teórico concernente à variação linguística como prática social, ainda que este trabalho não se oponha à sociolinguística quantitativa, está mais alinhado à perspectiva da antropologia linguística, principalmente por não propor uma análise estatística completa⁴² dos dados, como é relevante ressaltar. Esse alinhamento se dá pelos aspectos metodológicos seguidos na geração de dados – e que serão descritos na próxima seção –, mas também e principalmente pela concepção de variação linguística aqui adotada, que entende que essa é uma prática social, como já discutido anteriormente.

O conceito de variação linguística como prática social é, assim, um dos conceitos mais centrais para a discussão que proponho nessa pesquisa tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico, principalmente a discussão levantada pela linguista americana Penelope Eckert, acerca do valor social das variáveis linguísticas (ECKERT, 2000a; 2008). A autora, em seu principal trabalho (ECKERT, 1989; 2000a), consolidou a relevância de se associar a pesquisa etnográfica, em busca de categorias identitárias locais, à pesquisa sociolinguística

⁴² Ao afirmar que não foi realizada uma análise estatística completa dos dados, me refiro ao fato de que foram analisadas apenas as frequências brutas de aplicação da variável linguística, sem, no entanto, ter sido feito um levantamento de outros fatores como o peso relativo das variáveis externas, que são essenciais para a afirmação de correlações entre a variável dependente e as variáveis independentes.

quantitativa. Esta associação permite uma interpretação dos dados quantitativos/estatísticos que revela o valor social local do uso de variáveis linguísticas como recurso simbólico na negociação de identidades, enfatizando o *status* da variação linguística como prática social.

No entanto, manter-se fiel aos procedimentos metodológicos dos estudos realizados por Eckert, em um estudo de proporções menores como este, tornou-se um desafio metodológico para a pesquisa aqui descrita, já que fazer um longo estudo etnográfico da comunidade em questão, bem como do contexto em que está inserida, fugia ao alcance e às possibilidades de uma dissertação de mestrado.

Assim, com vistas a solucionar esta questão, esta pesquisa recorreu a uma combinação entre métodos etnográficos de pesquisa (HEATH e STREET, 2008; HAMMERSLEY e ATKINSON, 1983) e a observação participante de uma sala de aula específica, com vistas a reduzir o número de participantes da pesquisa.

Ainda para tratar deste desafio metodológico, uma vez que se pretendia observar relações microssociais na sala de aula, para entender questões identitárias que envolvem questões de ordem macrosocial, recorreu-se ainda, nesta pesquisa, à noção de estrutura de participação como conceito analítico também proposta por Schulz (2007), com vistas a compreender melhor a maneira como reificações de ordem mais macrosocial são incorporadas à participação em uma comunidade de prática:

Assim, a noção de estrutura de participação como conceito analítico que é proposta neste trabalho diz respeito a todos esses aspectos: dos mais microssociais, como a organização da fala, a disposição física dos participantes, as relações de adaptação mútua e de ajustes das ações dos interagentes em relação aos demais, até os mais macrosociais, como a relação de todos esses elementos com os aspectos sociais e culturais presentes nas interações, especialmente com os cenários históricos, sociais e culturais dos quais os participantes fazem parte. (SCHULZ, 2007, p.31)

Os aspectos teórico-metodológicos apontados nesta seção foram aqueles mais centrais para o ponto de partida desta pesquisa, nas próximas seções, no entanto, eles serão retomados de maneira mais aprofundada, à medida que forem se apresentando relevantes para o relato do percurso desta pesquisa. É importante ressaltar, ainda, que outros aspectos metodológicos subjacentes à realização desta pesquisa serão ainda discutidos nas seções que se seguem.

4.3. A escolha do campo de pesquisa

Como já discutido em trechos anteriores deste trabalho, no momento da escolha do campo de pesquisa onde os dados seriam gerados, diversas questões ligadas ao meu percurso

de investigação já haviam determinado que a escola, como uma instituição pública de ensino, deveria ser o local onde essa pesquisa seria desenvolvida.

No entanto, realizar um estudo de variação linguística em uma instituição escolar é uma questão um tanto polêmica na sociolinguística variacionista, que aponta esse local como um local que não favorece à emergência das formas vernaculares da língua, uma vez que a escola está associada à norma padrão ou *standard*. Argumento, entretanto, que esta visão da escola e das relações sociais que nela se estabelecem é um tanto superficial, uma vez que, como argumenta Eckert (2002):

A sabedoria convencional da sociolinguística nos diz que as escolas e outras instituições normativas são locais altamente problemáticos para o estudo do vernáculo. No entanto, como um local central para a vida social entre as crianças, a escola é o local de uma boa quantidade de fala vernacular. Enquanto algumas configurações e eventos que são específicos da escola exercem pressão linguística contra o uso do vernáculo, há também algumas configurações e eventos na escola que, na verdade, encorajam o uso do vernáculo.

Assim, enquanto a escola impõe poderosas barreiras para o sociolinguista, também apresenta oportunidades desiguais ao sociolinguista que ganha acesso a discussões calorosas. A chave para esse acesso é engajamento pessoal e confiança. (ECKERT, 2002, p.58)⁴³

Nesse sentido, assim como a escola é um local central para a vida social das crianças, é também central para a vida social de jovens e adultos que investem de quatro a cinco horas do seu dia – praticamente o tempo que resta à maioria dos alunos, subtraídas as poucas horas de sono e muitas horas de trabalho em casa ou fora dela -, durante toda a semana, em construir relações sociais com colegas, professores e funcionários, como afirma Lúcia, uma das participantes da pesquisa:

“(...) eu vejo assim, eu com a minha colega e os meus colega, eu convivo mais com eles do que com a minha irmã, com meu irmão, eles viraram a minha família (...) tu não pegou ainda a Isabel trazer os quitute dela, os salgadinho dela? Ela traz assim as bandeja pra todos nós, como se fosse uma festa (...)” (Excerto de entrevista realizada com Lúcia em 08/07/2011)

A escolha da EJA como modalidade de ensino a ser estudada, por sua vez, já foi justificada tanto na introdução deste trabalho – de um ponto de vista mais pessoal – quanto na

⁴³ Conventional sociolinguistic wisdom tells us that schools and other normative institutions are highly problematic sites for the study of the vernacular. However, as a central site for social life among kids, the school is the locus of a good deal of vernacular speech. While certain settings and events that are specific to the school exert linguistic pressure against the use of vernacular, there are also certain settings and events in school that actually encourage the use of vernacular. (...)

Thus while the school poses powerful deterrents for the sociolinguist, it also poses unequalled opportunities for the sociolinguist who gains access to these impassioned discussions. The key to this access is personal engagement and trust.

seção deste capítulo que tratou do esboço do projeto – de um ponto de vista mais teórico e metodológico.

No entanto, a escolha da escola de EJA na qual a pesquisa viria a ser desenvolvida não foi aleatória, portanto, vale ser brevemente discutida aqui, uma vez que, a meu ver, a constituição sóciohistórica desta escola, que chamarei aqui de Centro do Trabalhador⁴⁴, como uma escola de EJA, e não uma escola que oferece turmas de EJA conjuntamente com o ensino regular, foi fundamental para as análises que serão feitas nos capítulos que se seguem.

Em uma reunião de orientação, anterior à escolha da escola, eu e minha orientadora discutimos por algum tempo a respeito da escola onde os dados seriam gerados. Levamos em consideração o acesso, ter ou não um professor ou membro da equipe diretiva conhecido que nos garantisse um primeiro contato⁴⁵, a questão da localização geográfica da escola que exerce forte influência sobre o perfil dos alunos que a frequentam, e, mais importante, o histórico da escola como uma escola de EJA, bem como sua orientação pedagógica, uma vez que, como já mencionado, desta vez, eu buscava relatar experiências positivas na Educação de Jovens e Adultos.

Com isso em vista, selecionamos duas escolas com as quais seria feito um primeiro contato; no entanto, eu ainda não estava satisfeita com as opções e realizei uma breve pesquisa acerca das escolas de EJA em Porto Alegre, que envolveu pesquisas nos *websites* das Secretarias Municipal e Estadual de Educação, e conversas com professores mais experientes em relação à pesquisa em EJA⁴⁶. Depois de feito este levantamento, não tive dúvidas de que o Centro do Trabalhador era o lugar que eu buscava para a realização desta pesquisa, por diversas razões que serão discutidas na caracterização da escola.

Minha chegada ao Centro do Trabalhador (doravante CT) mostrou como o acesso ao campo de pesquisa é algo que se conquista por meio de confiança e persistência e não somente de acordos burocráticos com a direção da escola; afinal, ainda que esses sejam também importantes por uma série de razões, não são determinantes.

O primeiro contato que fiz com a escola foi mediado por uma professora de história, à qual fui apresentada em um evento de minha vida pessoal, e que me apresentou à professora

⁴⁴ Centro do Trabalhador é um pseudônimo adotado por mim, na pesquisa, com vistas a proteger a identidade da escola, bem como dos participantes da pesquisa.

⁴⁵ Ainda que esteja me referindo aqui à questão de conhecer alguém na escola como uma questão de acesso, tenho consciência de que o acesso ao campo de pesquisa e a seus participantes envolve outras questões de ordem menos operacional do que esta, como será discutido em sessões posteriores.

⁴⁶ Neste ponto, gostaria de agradecer à professora Simone Valdete dos Santos da Faculdade de Educação da UFRGS, que me chamou a atenção para o Centro do Trabalhador, como uma escola de referência em EJA em Porto Alegre.

de Língua Portuguesa da escola, com a qual, então, comecei a estabelecer um contato que foi se tornando cada vez mais frequente e sólido, entre agosto de 2010 – quando iniciei a aproximação ao campo de pesquisa – e Julho de 2011 – quando encerrei a geração de dados na escola⁴⁷.

4.4. A escolha da variável linguística

Esta seção tem o objetivo de explicitar as razões pelas quais a Concordância Nominal de Número foi escolhida como a variável linguística dependente (TARALLO, 1985) deste trabalho, bem como situar essa escolha no percurso de desenho e execução da pesquisa.

Primeiramente, esta seção apareceria no capítulo de pressupostos teóricos, no entanto, após refletir a respeito do histórico da pesquisa, percebi que as razões que guiaram essa escolha são de origem metodológica e não teórica, uma vez que, após ter decidido que orientação teórico-metodológica eu seguiria na pesquisa, busquei uma variável linguística que servisse aos propósitos da pesquisa, fosse acessível do ponto de vista do campo de pesquisa escolhido, estivesse relacionada macrossociolinguisticamente às variáveis sociais independentes (TARALLO, 1985) que me despertaram um questionamento genuíno, e, por fim, estivesse já mapeada dos pontos de vista quantitativo e estatístico no português brasileiro, uma vez que este levantamento estava além das possibilidades e limites desta pesquisa⁴⁸.

A Concordância Nominal de Número é um fenômeno gramatical morfossintático que pode ser de número ou gênero. A gramática normativa do português brasileiro exige que a marca de plural seja aplicada em todos os elementos do sintagma nominal, bem como nos predicativos e nos participios passivos, como afirma Câmara Jr. (1970):

Os nomes são vocábulos suscetíveis das flexões de gênero e número (apresentados nesta ordem). O gênero, que condiciona uma oposição entre forma masculina e forma feminina, tem como flexão básica um sufixo flexional, ou desinência *-a* (átomo final) para a marca do feminino. A flexão de número, que cria o contraste entre forma singular e forma plural, decorre da presença, no plural, de um sufixo flexional, ou desinência */S/*, com que a última sílaba do nome passa a terminar.

Assim, o masculino e o singular se caracterizam pela ausência das marcas de feminino e de plural, respectivamente, como *peru*, masculino singular; *perus*, masculino plural; *perua*, feminino singular; *peruas*, feminino plural. Em outros termos, pode-se dizer que ambos são assinalados por um morfema gramatical zero (∅). (CÂMARA JR., 1970, p.83)

⁴⁷ Ainda que a geração de dados tenha sido encerrada em Julho de 2011, meu contato com a professora de Língua Portuguesa e com a equipe diretiva da escola prosseguiu até o final do ano, à medida que fomos desenvolvendo juntas diversas ações de devolução para a comunidade escolar.

⁴⁸ A questão da saliência da variável para mim, uma vez que vinha de outra região geográfica do país também foi bastante relevante, como já explicado na introdução, no entanto, as razões aqui enumeradas é que foram determinantes para a escolha da variável em questão.

No entanto, para a sociolinguística, os fenômenos linguísticos podem assumir dois tipos de regras: as regras categóricas – quando só existe uma opção para a construção da estrutura em questão; e as regras variáveis – que são aplicadas quando duas ou mais formas estão em concorrência num mesmo contexto, neste caso, a escolha de uma das formas pelo falante depende de uma série de fatores internos (estruturais) e externos (sociais) ao sistema linguístico, como afirma Monteiro (2000).

Assim, a Concordância Nominal de Número, de acordo com as gramáticas normativas do português brasileiro, segue uma regra categórica, que pode ser chamada de concordância redundante, uma vez que a marca de plural é aplicada a todos os elementos do sintagma nominal, predicativos e participios passados.

Esse fenômeno linguístico, entretanto, já foi exaustivamente descrito pela sociolinguística que afirma que a regra que se aplica ao seu uso é uma regra variável, e, por esta razão, é considerado uma variável linguística.

De acordo com Tarallo (1985), em uma pesquisa sociolinguística, deve-se escolher uma variável dependente que é constituída pelo fenômeno linguístico investigado e que terá seu uso condicionado por fatores de natureza linguística e social, a esses fatores dá-se o nome de variáveis independentes. As variáveis independentes, por sua vez, podem ser internas ao sistema linguístico, sendo assim chamadas de variáveis independentes internas, linguísticas ou estruturais; ou podem ser externas ao sistema linguístico, sendo assim chamadas de variáveis independentes externas ou sociais.

Além disso, segundo Scherre (1988), as análises variacionistas da Concordância Nominal de Número podem ser atomísticas, nas quais cada elemento do sintagma é analisado individualmente; ou não atomísticas, nas quais o que está sob análise é o sintagma nominal como um todo.

Nesta pesquisa, a Concordância Nominal de Número foi selecionada como variável dependente, no entanto, nas análises, foram considerados apenas os fatores sociais locais que podem ser relacionados à variável dependente, e foi realizada uma análise de natureza não atomística, ou seja, o sintagma nominal como um todo, bem como os predicativos e participios passados, é que foi considerado como dado linguístico.

Como será melhor descrito nas seções de geração e análise dos dados, essa pesquisa não realizou uma análise estatística completa, mas apenas descritiva, dos dados quantitativos, uma vez que este tipo de análise fugia ao escopo das perguntas de pesquisa, e às possibilidades de uma pesquisa de mestrado que precisaria ser concluída em dois anos. No entanto, como foi discutido no capítulo anterior, esta pesquisa parte de uma concepção de

variáveis linguísticas como indiciadoras de significados sociais, formando assim um campo indicial de significados de natureza macrossocial e histórica. Assim, reconhecendo a importância do entendimento das correlações macrossociais já mapeadas por outros trabalhos para esta variável linguística, e a relevância destes padrões para o uso local da variável, que será aqui interpretado, descrevo abaixo, em um quadro⁴⁹, os principais trabalhos relacionados à Concordância Nominal de Número no português brasileiro, e no português da cidade de Porto Alegre, bem como as variáveis sociais que foram selecionadas como relevantes por estes trabalhos.

Autor/Variáveis Sociais Independentes	Localidade	Variáveis Pesquisadas
Scherre (1976)	Rio de Janeiro (RJ)	Classe Social Grau de Formalismo
Braga (1977)	Triângulo Mineiro (MG)	Classe Social Grau de Formalismo
Ponte (1979)	Porto Alegre (RS)	Sexo
Nina (1980)	Bragantina (PA)	Sexo Idade
Guy (1981)	Rio de Janeiro (RJ)	Estilo de Fala Idade Sexo
Scherre (1988)	Rio de Janeiro (RJ)	Sexo Grau de Escolaridade Faixa Etária
Fernandes (1996)	Santa Catarina	Escolaridade Sexo Etnia Formalidade
Koelling (2003)	Porto Alegre (RS)	Sexo Idade ⁵⁰ Anos de Escolarização

Quadro 1 - Trabalhos sobre a Concordância Nominal de Número no PB e as variáveis sociais por eles analisadas

No que concerne às variáveis independentes linguísticas, foi realizado um levantamento dos trabalhos realizados – como pode ser visto no quadro abaixo -, uma vez que esta pesquisa reconhece a relevância destas variáveis independentes para a explicação desta regra variável; no entanto, essas não serão analisadas neste trabalho.

⁴⁹ Faço aqui referência ao trabalho de ALMEIDA, 2006, no qual foi apresentado pela primeira vez um quadro sinóptico desta natureza, para a revisão de literatura na sociolinguística. Além disso, refiro o leitor a SCHNEIDER, 2012, trabalho cujo quadro sinóptico de estudos referentes à variação na concordância de número é mais detalhado e completo do que este, tendo, inclusive, servido como fonte para a elaboração do quadro acima.

⁵⁰ As variáveis que não estão em negrito foram analisadas, mas não foram consideradas relevantes do ponto de vista estatístico para a aplicação da regra variável.

Autor/Variáveis Linguísticas Independentes	Localidade	Variáveis Pesquisadas
Scherre (1976)	Rio de Janeiro (RJ)	Posição Linear do Elemento Grau de Saliência Fônica da Oposição Singular/Plural Natureza Fonológica do Contexto Seguinte Categoria Morfológica do Primeiro Elemento do Sintagma Nominal ⁵¹
Braga (1977)	Triângulo Mineiro (MG)	Contexto Fonológico Seguinte Distância dos Elementos no Sintagma Grau de Saliência Fônica da Oposição Singular/Plural Presença/Ausência de Flexão no Elemento Anterior
Ponte (1979)	Porto Alegre (RS)	Posição do Elemento no Sintagma Processos Morfológicos de Formação do Plural
Nina (1980)	Bragantina (PA)	Posição do Elemento no Sintagma Grau de Saliência Fônica da Oposição Singular/Plural Elemento Precedente
Guy (1981)	Rio de Janeiro (RJ)	Tonicidade Contexto Seguinte Pausa Sonoridade das Consoantes Posição do Elemento no Sintagma Plural Precedente à Palavra Morfologia de Transformação do Item Singular para o Plural
Scherre (1988)	Rio de Janeiro (RJ)	Marcas Precedentes Pluralidade Processos Morfológicos de Formação do Plural Tonicidade Número de Sílabas Animacidade dos Substantivos Localização dos Sintagmas Nominais Pluralidade do Sintagma Nominal Relação dos Elementos Não-Nucleares em Função do Núcleo Posição dos Elementos Nucleares no Sintagma Configuração Sintagmática Posição do Elemento no Sintagma
Fernandes (1996)	Santa Catarina	Posição do Elemento no Sintagma Relação com o Núcleo Saliência Fônica Marcas Precedentes Classe Gramatical dos Elementos Contexto Seguinte Traço (+/- animado)
Koelling (2003)		Processos Morfológicos de Formação do Plural Tonicidade Posição Linear do Elemento no Sintagma Nominal Posição do Elemento em Relação ao Núcleo do Sintagma Nominal Contexto Fonológico Seguinte Traço [+/- humano] dos Substantivos Marcas Precedentes ao Elemento Analisado

Quadro 2 - Trabalhos sobre a Concordância Nominal de Número no PB e as variáveis linguísticas por eles analisadas

Além do diálogo produtivo com outros trabalhos realizados na sociolinguística brasileira que a escolha desta variável dependente proporciona à pesquisa em questão, algumas outras questões de ordem social, envolvendo a Concordância Nominal de Número no português brasileiro, também foram relevantes para a escolha realizada.

Uma vez que a pesquisa aqui descrita foi conduzida em uma escola pública, considerei relevante que fatores como classe social e escolarização já houvessem sido associados como fatores que exercem influência sobre a variável dependente, uma vez que, no contexto escolar

⁵¹ As variáveis que não estão em negrito foram analisadas, mas não foram consideradas relevantes do ponto de vista estatístico para a aplicação da regra variável.

específico dessa pesquisa, os participantes têm origens socioeconômicas diversas e não possuem a mesma quantidade de anos de escolarização, já que a escola em questão é uma escola de EJA, na qual os alunos são avaliados continuamente e avançam nas totalidades quando o corpo docente julga apropriado. Também pela modalidade de ensino em que a escola está inserida, era relevante estudar uma variável que já houvesse sido correlacionada à idade, uma vez que a heterogeneidade etária dos alunos na sala de aula esteve no cerne da pesquisa desde o começo.

Desta maneira, essa variável dependente se mostrou bastante adequada aos meus planos de pesquisa, uma vez que, como afirma Eckert (2000b), “Um foco no significado social requer que comecemos com uma visão não apenas de variáveis regionais e mudanças em progresso, mas das variáveis que aparentam ser exploradas para construção de significado social, seja qual for a sua origem.” (ECKERT, 2000b, p.28)⁵².

Além disso, esta pesquisa teve o objetivo de encontrar possíveis correlações entre o uso desta variável linguística e a construção de categorias e estilos emergentes na sala de aula em questão, portanto, seguiu uma abordagem da variação que parte do significado em potencial das variáveis – como descrito no Quadro 1 – e investiga os desdobramentos desses significados em estilos e categorias locais (ECKERT, 2004, p. 9).

Uma vez justificada a escolha da variável dependente a ser estudada, é necessário explicitar que variantes (TARALLO, 1985) desta variável estão sendo consideradas neste trabalho, ou seja, que formas estão em alternância nos dados da pesquisa.

Assim, devido à natureza polêmica da variável escolhida, considero importante discutir brevemente alguns conceitos políticos, sociais e linguísticos relacionados à denominação dada a essas variantes.

A Concordância Nominal de Número, como já explicitado pelos trabalhos que ilustram os Quadros 1 e 2, possui uma relação bastante consolidada, no Brasil, com a escolarização e a classe socioeconômica dos falantes. Isso porque é uma variável que está bastante associada à norma de correção gramatical normativa do português brasileiro, também chamada de norma padrão ou *standard* (FARACO, 2008), a norma que está bastante associada a ambientes institucionais, dentre eles a sala de aula de Língua Portuguesa que é o foco desta pesquisa, como afirma Eckert (2000b):

O termo *standard* foi utilizado para se referir à fala que está livre de características regionais ou socialmente estigmatizadas – a variedade legitimada por,

⁵² A focus on social meaning requires that we begin with a view not just to regional variables and changes in progress, but to the variables that appear to be exploited for social meaning, whatever their origins.

e requisitada para participações significativas em instituições de educação e de poder político e econômico. Esta é a variedade típica da classe média alta educada. Desde o início, assumiu-se que as variedades linguísticas carregam o *status* social de seus falantes, tornando a estratificação da língua por classes um contínuo de prestígio linguístico. (...) O termo vernáculo se tornou ocasionalmente problemático, porque foi utilizado para se referir a duas coisas bastante distintas: (1) a fala não *standard* da classe operária localmente construída (que chamarei de vernáculo da comunidade), e (2) a fala mais natural de todo falante (ou ‘vernáculo pessoal’). (ECKERT, 2000b, p.3)⁵³

Nesse sentido, com vistas a manter uma coerência em relação à autora citada acima, que vem sendo referida com frequência neste trabalho, e cuja obra orientou a pesquisa em todas as suas etapas, optei inicialmente por denominar as variantes da Concordância Nominal de Número de *standard e vernacular*⁵⁴, sendo *standard* as ocorrências em que a marca de plural é aplicada em todos os elementos do sintagma nominal, predicativos e participios passados – ex. *Os colegas são legais* – e vernaculares as ocorrências em que a marca é retida em qualquer dos elementos descritos acima – ex. *Os colegas são legal*; *Os colega são legais*; *Os colega são legal*; etc.

No entanto, em uma das entrevistas realizadas por mim, Cátia, participante da pesquisa, se refere a uma dessas variantes como *padrão*:

“(...) a Língua Portuguesa, a linguagem, no caso, tem que estar a serviço disso, dessa expressão, seja oral, seja escrita, valorizando o que eles já sabem e ir transformando cada vez mais até chegar na norma padrão, mostro que isso é um processo contínuo, deixo claro que não termina aqui, e que esse processo de aquisição dessa norma padrão, ele é ao longo da vida (...)” (**Excerto de entrevista realizada com Cátia em 22/06/2011**)

Diante desse uso encontrado nos próprios dados, passei a denominar as variantes *standard e vernacular* de padrão e não-padrão, respectivamente. Essa decisão foi tomada porque esta pesquisa se alinha também aos procedimentos de pesquisa etnográfica (HEATH e STREET, 2008; HAMMERSLEY e ATKINSON, 1983), cuja orientação é tentar se aproximar ao máximo da visão dos participantes da pesquisa sobre o fenômeno investigado, e isso inclui utilizar a nomenclatura utilizada pelos participantes, quando ela aparece no conjunto de dados da pesquisa. Ressalvo, entretanto, que, como esses termos têm relevância

⁵³ The term *standard* has been used to refer to speech that lacks clear regional and/or socially stigmatized features – the variety legitimized by, and required for meaningful participation in, institutions of education and economic and political power. This is the variety typical of the educated upper middle class. The assumption from the start has been that language varieties carry the social status of their speakers, making the class stratification of language a continuum of linguistic prestige. (...) The term *vernacular* has been occasionally problematic because it has been used to refer to two quite distinct things: (1) the non-standard speech of the locally-based working class (what I will call the ‘community vernacular’), and (2) every speaker's most natural speech (or ‘personal vernacular’).

⁵⁴ Ainda que originadas do inglês, as palavras em questão já foram bastante utilizadas no léxico da pesquisa sociolinguística brasileira.

para a rede conceitual da literatura que apoia este estudo, serão usados na acepção acima definida por Eckert, quando define o conceito *standard*, em inglês. Assim, *padrão* no emprego do termo ao longo deste texto, ancora-se na noção de “fala que está livre de características regionais ou socialmente estigmatizadas – a variedade legitimada por, e requisitada para participações significativas em instituições de educação e de poder político e econômico.” (ECKERT, 2000b, p. 3)⁵⁵.

4.5. A aproximação ao campo e o desenho das perguntas de pesquisa

Como descrito nas sessões anteriores, antes de iniciar minha aproximação ao campo de pesquisa, as decisões tomadas em relação ao meu projeto de pesquisa eram um tanto genéricas e não-palpáveis. A curiosidade suscitada por minha experiência anterior com a EJA e pela revisão da bibliografia na área permitiu que eu selecionasse um problema de pesquisa, e elaborasse um objetivo geral para o que viria a ser meu projeto de pesquisa, norteado pelas perguntas de pesquisa que emergiram e se definiram apenas após minha entrada em campo.

Heath e Street (2008) discutem a questão do percurso que um pesquisador comprometido com um trabalho de campo afiliado a métodos etnográficos traça em sua pesquisa. Para os autores, as fases de trabalho de campo, análise de dados, revisão bibliográfica, e desenho do projeto de pesquisa não têm uma ordem cronológica engessada; ao contrário, o pesquisador transita entre essas fases, indo e voltando a cada uma delas sempre que necessário, segundo os autores:

(...) essa natureza de ziguezague, de ir e voltar do trabalho de campo para a literatura e retornar para ele novamente pode distinguir o trabalho do etnógrafo da maioria dos cientistas sociais. (...) Etnógrafos não iniciam sua pesquisa com uma pergunta de pesquisa ou uma hipótese delimitadora claramente definida. (HEATH e STREET, 2008, p. 50)⁵⁶

A definição das perguntas de pesquisa após a aproximação ao campo é um dos pontos que os autores seguem discutindo como uma questão crucial, uma vez que essas precisam responder problemas genuínos e específicos do campo, que só se apresentam ao pesquisador após um primeiro contato:

(...) a curiosidade não se transforma suavemente em questões específicas. No entanto, olhar para o campo de pesquisa, selecionar subtópicos para as revisões

⁵⁵ The term *standard* has been used to refer to speech that lacks clear regional and/or socially stigmatized features – the variety legitimized by, and required for meaningful participation in, institutions of education and economic and political power.

⁵⁶ (...) this zigzag nature of going back and forth from fieldwork to literature and back again may distinguish the ethnographer’s work from that of most social scientists (...). Ethnographers do not begin their research with a clearly defined research question or delimiting hypothesis.

de literatura, colocar limites de tempo, e tomar decisões a respeito de como você irá operar no campo trará à tona questões factíveis. (HEATH e STREET, 2008, p. 69)⁵⁷

Nesse sentido, descreverei a seguir as relações que podem ser estabelecidas entre a minha aproximação ao campo, meu primeiro contato com o CT, e as perguntas de pesquisa que foram então formuladas para guiar a geração dos dados focais desta pesquisa.

A pesquisa em questão foi desenvolvida em uma escola de EJA na região central da cidade de Porto Alegre, aqui denominada Centro do Trabalhador (CT), mais especificamente, em uma T4, primeira totalidade do segundo ciclo do Ensino Fundamental na EJA, entre agosto de 2010 e julho de 2011. No início do segundo semestre de 2010, assim, por meio de observação participante em uma T6, foi realizada uma aproximação ao campo, com o objetivo de conseguir uma aproximação com a professora e com a escola, bem como de delinear melhor os rumos do projeto de pesquisa definitivo.

Não era possível, no entanto, realizar uma aproximação ao campo com a professora e com os alunos, uma vez que, ao fim do semestre, os alunos mudariam de totalidade, assim, precisei escolher entre seguir com a mesma professora ou com a mesma turma de alunos. Optei então por me aproximar da professora, uma vez que ela era minha ligação com a escola, e os alunos demonstravam uma grande confiança nela. Assim, minha aproximação ao campo se deu por meio da observação de uma T6 que não foi, entretanto, a turma na qual gerei os dados focais da pesquisa.

Ainda que essa observação não tenha originado os dados focais da pesquisa, julguei importante, nesta etapa, obter o consentimento esclarecido⁵⁸ de todos os participantes, com vistas a manter a ética da pesquisa.

Durante essa aproximação, a questão da participação emergiu como um índice na negociação de categorias identitárias na sala de aula, e a idade como uma dessas possíveis categorias. Isso pode ser visto nos trechos a seguir, retirados do diário de campo feito em 23/09/2010:

“Nesta aula, pela primeira vez, pude perceber que os alunos se agrupam espacialmente na sala de aula por idade e gênero. (...) Os alunos presentes estavam agrupados da seguinte maneira: 2 mulheres (15/20); 2 mulheres (20/30); 3 homens (25/50); 4 homens (15/25). Como nunca tive acesso à idade dos alunos, me guio apenas pela idade aparente desses. (...)

Terminada a apresentação, os alunos começam a comentar. Os alunos que iniciam o comentário são duas mulheres entre 20-30 anos, essas são as que mais se autosselecionam para falar durante a discussão. Os 3 homens mais velhos

⁵⁷ (...) curiosity does not transfer smoothly into specific questions. However, looking ahead at the field site, selecting subtopics for literature reviews, setting time frames, and making decisions about how you will operate in the field will bring manageable questions into focus.

⁵⁸ Dentre outras questões, o consentimento esclarecido garante aos participantes da pesquisa a proteção de suas identidades no relato de pesquisa.

permanecem calados a maior parte do tempo, mas pela direção dos olhares, tenho a impressão de estarem atentos à discussão. Já as três mulheres mais novas (15-20) conversam baixo entre si sobre a cor da unha de uma delas. A mulher que chegou mais tarde fala no celular na sala de aula, durante a discussão, em seguida, pede para sair da sala.”(Diário de Campo – 23/09/2010)

Partindo então desta observação, foi possível delinear as perguntas de pesquisa que nortearam a continuação da geração de dados, bem como sua análise, sendo elas:

1. **Como os participantes organizam sua participação na sala de aula de Língua Portuguesa?**
 - 1.1. *É possível estabelecer padrões locais de participação na realização de atividades pedagógicas de Língua Portuguesa?*
 - 1.1.1. *Se sim, é possível relacionar esses padrões à natureza da atividade pedagógica em andamento?*
 - 1.1.2. *Se sim, é possível estabelecer relações entre esses padrões e categorias sociais relacionadas à idade dos participantes?*
 - 1.1.3. *Se sim, é possível estabelecer relações entre esses padrões e categorias sociais relacionadas a:*
 - 1.1.3.1. *Gênero?*
 - 1.1.3.2. *Ocupação?*
 - 1.1.3.3. *Desempenho Escolar?*
 - 1.1.3.4. *Outras categorias emergentes?*
 - 1.2. *Há uma organização física recorrente dos participantes no espaço da sala de aula?*
 - 1.2.1. *Se sim, é possível estabelecer relações entre essa organização e categorias sociais relacionadas à idade dos participantes?*
 - 1.2.2. *Se sim, é possível estabelecer relações entre essa organização e categorias sociais relacionadas a:*
 - 1.2.2.1. *Gênero?*
 - 1.2.2.2. *Ocupação?*
 - 1.2.2.3. *Desempenho Escolar?*
 - 1.2.2.4. *Outras categorias emergentes?*
 - 1.3. *Que significados sociais podem ser interpretados como mediadores das relações abordadas nas perguntas acima?*
2. **Em atividades pedagógicas de Língua Portuguesa, os participantes apresentam variação na fala em relação à Concordância Nominal de Número?**
 - 2.1. *Se sim, que variantes dessa variável podem ser encontradas na fala desses participantes?*
 - 2.2. *Se sim, é possível relacionar o uso local dessas variantes à natureza da atividade pedagógica em andamento?*
 - 2.3. *Se sim, é possível relacionar o uso local dessas variantes a categorias sociais relacionadas à idade?*
 - 2.4. *Se sim, é possível relacionar o uso local dessas variantes a categorias sociais relacionadas a:*
 - 2.4.1. *Gênero?*
 - 2.4.2. *Ocupação?*

- 2.4.3. *Desempenho Escolar?*
- 2.4.4. *Outras categorias emergentes?*
- 2.5. *Que significados sociais podem ser interpretados como mediadores das relações abordadas nas perguntas acima?*
- 3. ***Em entrevistas semiestruturadas, os participantes apresentam variação na fala em relação à Concordância Nominal de Número?***
 - 3.1. *Se sim, que variantes dessa variável podem ser encontradas na fala desses participantes?*
 - 3.2. *Se sim, é possível relacionar o uso local dessas variantes a categorias sociais relacionadas à idade?*
 - 3.3. *Se sim, é possível relacionar o uso local dessas variantes a categorias sociais relacionadas a:*
 - 3.3.1. *Gênero?*
 - 3.3.2. *Ocupação?*
 - 3.3.3. *Desempenho Escolar?*
 - 3.3.4. *Outras categorias emergentes?*
 - 3.4. *Se sim, é possível relacionar o uso local dessas variantes a questões relacionadas ao andamento da entrevista como:*
 - 3.4.1. *Tópico?*
 - 3.4.2. *Interlocução?*
 - 3.4.3. *Outros aspectos emergentes?*
 - 3.5. *Que significados sociais podem ser interpretados como mediadores das relações abordadas nas perguntas acima?*

Assim, definidas as perguntas que norteariam a pesquisa, foi possível tomar decisões acerca dos tipos de dados que seriam gerados no semestre seguinte, para compor o *corpus* focal de análise, uma vez que os dados gerados devem ser adequados às perguntas de pesquisa elaboradas. Esta seleção de métodos para a geração de dados, bem como sua efetivação serão descritos nas seções a seguir.

4.6. O CT como campo de investigação: a construção social e histórica do ambiente e as implicações das escolhas do investigador para os dados da pesquisa

Esta seção é uma parte imprescindível, a meu ver, deste relato de pesquisa tanto do ponto de vista metodológico, quanto do ponto de vista analítico. Metodologicamente ela faz parte da caracterização do cenário da pesquisa, o que permite ao leitor uma aproximação maior com os dados que serão analisados nos capítulos que se seguem, bem como uma maior clareza acerca das escolhas que foram feitas por mim, como pesquisadora, na geração de dados, e suas implicações para o conjunto final de dados, e logo para os resultados da pesquisa. Por outro lado, analiticamente, esta seção é fundamental para uma primeira

aproximação com as reificações e participações que serão analisadas na comunidade de prática em questão, porque inicia o percurso analítico da pesquisa, que parte das questões mais históricas e macrossociais que perpassam a constituição desta escola, sua origem, e seu atual perfil como escola de EJA.

Como já relatado na seção que tratou da escolha e aproximação ao campo de pesquisa, a opção por observar o cotidiano escolar do CT, com vistas a compreender melhor a EJA como modalidade de ensino, incluindo suas peculiaridades e sua diversidade, não foi aleatória. O CT é considerado uma escola de referência em EJA em Porto Alegre, dentre outros motivos que serão destacados ao longo do trabalho, pela maneira como surgiu na rede municipal de ensino, e pela maneira como foi se constituindo como uma escola que preza por um tratamento igualitário em relação ao seu corpo discente, respeitando, no entanto, a grande diversidade que o constitui. A escola recebe atualmente alunos de origens muito diversas, devido ao seu destaque em relação às outras escolas, ao fato de ser uma escola que funciona exclusivamente para a EJA, nos três turnos, e à sua localização geográfica central na cidade de Porto Alegre, que atrai então alunos que residem em diversas áreas da cidade e de sua região metropolitana, mas que, por razões diversas, consideram viável estar em uma escola localizada no centro da cidade, não sendo assim uma escola cujo corpo discente é constituído pela comunidade que reside no entorno da escola, como será representado na caracterização dos participantes desta pesquisa.

Atualmente, a escola acolhe uma média de 800 alunos, que, por razões distintas, não tiveram a oportunidade de frequentar a educação básica regular, e vieram ao CT para continuar estudando, como explica Rosa, coordenadora pedagógica da escola:

“O perfil dos alunos, a gente pode tá dizendo que a gente tem aqui os excluídos dos excluídos. Hoje a EJA ela mudou bastante, não é aquela EJA lá de 89 que nós...a EJA de 89 era focada pra Jovens e Adultos trabalhadores, hoje a EJA é o espaço daqueles alunos que não conseguiram estudar, que nunca foram pra a escola, muitos são alunos especiais, alunos...é...comprometidos do ponto de vista neurológico, psicológico que não conseguiram frequentar a escola, hoje a gente tem esses alunos na EJA, por outro lado a gente tem uma juventude, as nossas turmas são lotadas de jovens, na faixa dos quinze anos, a gente fez uma pesquisa no ano passado e cerca de 70%, quase 80, chegando a 80% dos alunos eram até 18 anos, o que mudou radicalmente o nosso perfil. Esses jovens são os alunos que não deram certo no ensino regular, a gente vai ter desde aqueles expulsos, desde aqueles que ficaram grandes e a escola pediu pra ir pra a EJA, alunos que tiveram que sair pra trabalhar, pararam de estudar, alunos...muitos alunos de abrigo, a escola tem mais de 50 alunos de abrigos na cidade, ou seja, uma juventude aí que, institucionalizada, que não tem a família que a instituição que cuida, a gente tem muitos alunos que foram encaminhados pelo ministério público, pelo conselho tutelar, que cometeram infrações, e que agora têm que dar conta disso, inclusive de estudar, e a gente tem alguns trabalhadores, alunos que trabalham de dia, e não é trabalho assim do ponto de vista de carteira assinada, os trabalhadores aqui é tudo na informalidade, né...temos muitos alunos que são da cooperativa, a gente vai ter senhoras, principalmente à tarde. Assim, de manhã tem muitos jovens, de tarde tem

um pouco mais de senhoras, mas muitos jovens, de noite, têm jovens, alguns trabalhadores, e... e algumas senhoras assim na faixa de cinquenta anos, de tarde a gente vai ter senhoras bem mais, na faixa de sessenta, setenta anos. (...)É mais ou menos isso, o perfil, muitas mulheres, de uma faixa empobrecida, nós temos alunos com muitas necessidades aqui na escola, e a gente tem assim um mapeamento de alunos especiais, a gente tá assim com uns 800 alunos, no ano passado a gente fez um mapeamento e a gente tinha cerca de 250 alunos especiais, com laudo, mas tem muitos alunos que não têm laudo...então é uma escola que tem essa diversidade.”
(*Excerto de entrevista realizada com Rosa em 21/06/2011*)

Ao ser questionada, por mim, acerca do perfil dos alunos da escola, Rosa os caracteriza primeiramente como “os excluídos dos excluídos”, em seguida, afirma que o perfil dos alunos na escola atualmente difere muito do perfil dos alunos em 1989, ano de criação da SEJA (Serviço de Educação de Jovens e Adultos)⁵⁹ em Porto Alegre, e ano em que o CT surgiu, na mesma cidade, como uma iniciativa de alguns professores da rede municipal, como será relatado a seguir. Esta diferença entre o público original e atual da escola foi se apresentando, ao longo da pesquisa, como um aspecto emergente de extrema relevância para o entendimento da configuração complexa deste espaço de EJA e, mais especificamente, da comunidade de prática observada mais atentamente, se tornando, assim, um dos problemas de pesquisa aqui investigados.

A história da escola, então, se confunde com a história do SEJA em Porto Alegre, uma vez que, no momento em que o ensino fundamental se tornou obrigatório para todos, incluindo a parcela da população que não frequentou a escola em idade regular, o poder público precisou lidar com um grande número de trabalhadores do município e de convênios de prestação de serviço relacionados a ele que não tinha o ensino fundamental completo, ou não eram alfabetizados. O CT surgiu como uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (doravante SMED), funcionando com professores cedidos pelo município, que davam aulas nas salas do piso superior do mercado público, como relatado no Projeto Político Pedagógico da escola:

“A história do Centro do Trabalhador⁶⁰ se confunde com a história do SEJA, Serviço de Educação de Jovens e Adultos, uma proposta de política pública originada na SMED. O CT teve seu início nos idos de 1989, com quatro salas de aula funcionando nos três turnos, nos altos do Mercado Público porque ali já

⁵⁹ O Serviço de Educação de Jovens e Adultos, criado em 1989 na cidade de Porto Alegre, instituía o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos aqueles que não tiveram acesso à escola na idade regular. Como tal, o SEJA se constituiu como uma das primeiras iniciativas públicas em direção à EJA no município em questão.

⁶⁰ Ainda que esta seja uma citação direta do Projeto Político Pedagógico do Centro do Trabalhador, o nome da escola foi alterado por mim, com vistas a manter em sigilo a identidade da escola; pela mesma razão, o documento não estará listado nas referências bibliográficas desta dissertação. Além disso, quando os participantes da pesquisa, ou os documentos analisados, se referirem à escola pelo nome, acompanharei o movimento utilizando o nome fictício, ao se referirem à mesma por sua sigla, utilizarei a sigla fictícia, CT.

existiam turmas de alfabetização do antigo MOBRAL e depois da Fundação Educar. Os professores que ali trabalhavam tiveram sua vida funcional ligada à SMED. Havia, na época, da parte do poder público, a explícita intenção de que o município assumisse uma política pública de EJA para a cidade e que garantisse de fato o direito constitucional a uma educação para todos independente da idade.” (Excerto do Projeto Político Pedagógico do CT)

Ao longo de sua história, a escola ocupou diferentes localizações físicas, uma vez que, com a reforma do Mercado Público em 1990, a escola passou a ocupar outros espaços públicos, como salas de aula da Faculdade de Educação da UFRGS, salas do INSS e câmara de vereadores, concedidos depois que seus alunos e professores acamparam na prefeitura do município, uma vez que não protestavam por um espaço nas escolas de ensino regular da SMED, mas por um espaço próprio, onde pudessem se constituir como instituição de ensino. Nesse sentido, as reivindicações continuaram até que, em 2000, a escola conquistou seu atual prédio no centro da cidade, por meio de orçamento participativo. Esse prédio conta com quatro pavimentos de salas de aula, auditório, e instalações para alunos com necessidades especiais, como banheiros adaptados e elevador.

Desta forma, a escola se constituiu historicamente como uma escola planejada e criada para jovens e adultos trabalhadores, como afirmado em seu Projeto Político Pedagógico:

“O Centro do Trabalhador existe para os jovens e adultos trabalhadores⁶¹, sendo, portanto, necessário oferecer-lhes a Educação Básica modalidade EJA (alfabetização, ensino fundamental, ensino médio e profissionalizante, articulados à educação ao longo da vida).

(...)

Essa história contorna um desenho diferente para o território do CT em relação ao que conhecemos como escola: suas salas de aula continuaram se espalhando pela cidade, muitas vezes indo ao encontro das demandas educativas desses jovens e adultos. Identifica-se para além de um prédio, desafiando para que a escolarização de jovens e adultos possa funcionar em locais de trabalho, em vilas que não têm escolas, em cooperativas. Assim o CT, ao mudar sua forma, muda seu conteúdo, marcando o lugar da escola como um novo jeito de ser, abrindo seus muros e portões para o diálogo aberto entre currículo e questões da vida dos jovens e adultos. A dimensão educativa desse espaço facilita que cheguem na escola aqueles que nunca tiveram acesso a ela ou dela foram excluídos.” (Excerto do Projeto Político Pedagógico do CT)

No entanto, este caráter inclusivo da escola, voltado para as diferenças de seus alunos, fez com que, ao longo de sua história, o perfil da escola começasse a se modificar, respondendo às condições sócio-históricas da educação pública brasileira, e da própria EJA, regulamentada, em 2000, como modalidade oficial e independente de ensino (BRASIL,

⁶¹Entendemos “trabalhadores” como uma questão de classe social. Trabalhador é aquele que vende sua força de trabalho (físico e/ou intelectual) ao capital. Portanto, cabem aqui empregados, desempregados, subempregados, aposentados e filhos destes. (Nota pertencente à citação direta feita do PPP da escola)

2000). Assim, como será discutido, aos poucos a escola pensada para alunos trabalhadores foi se reconfigurando até assumir o perfil descrito por Rosa no excerto que foi destacado acima.

Ao ser criada, em 1989, a escola pretendia atender uma parcela da população que havia sido privada da escolarização regular, uma vez que, neste momento histórico, a educação pública regular e obrigatória era garantida apenas às crianças e adolescentes. Em 2000, com a regulamentação da EJA, a educação básica e obrigatória passa a incluir jovens e adultos, que ganham seu espaço na educação do país, uma modalidade de ensino que deve ser planejada e voltada para este público em especial.

Neste cenário, o CT se constitui como uma escola para trabalhadores, de diversas idades, que buscam retomar a oportunidade que não tiveram antes, nas palavras de Cátia, participante da pesquisa, “agora é a vez deles”. Este caráter de escola para adultos, começa então a ser reificado das mais diversas maneiras na história da escola, a começar por seu nome “Centro do Trabalhador” que, ainda que fictício, foi cuidadosamente escolhido para que mantivesse a reificação da história da escola, assim como o faz o nome original. Além do nome da escola, esse caráter de escola para trabalhadores, e, posteriormente, trabalhadores adultos, é reificado também nos discursos dos participantes, e até mesmo na configuração física da escola, como pode ser visto no excerto abaixo, retirado do diário de campo produzido por mim, no momento da entrevista com Rosa:

“Rosa me relata a história de um aluno que veio da educação regular, e andava triste pela escola, e, quando questionado por ela se não estava gostando da escola, diz que não, que a escola não tem onde correr, só tem velho, não tem espaço. Assim, Rosa começa a falar da questão do aluno “Jovem”, nas palavras dela, que quer correr, brincar de pegar, porque tem energia, e o CT, como uma escola pensada para adultos, não tem espaço, não tem pátio, somente salas de aula.” (Diário de campo – 21/06/2011)

Esta mudança no perfil dos alunos do CT está compreendido em um fenômeno de proporções maiores na EJA, o fenômeno da Juvenilização da EJA, já discutido em diversas pesquisas e trabalhos que analisam esta modalidade de ensino como objeto de pesquisa (BRUNEL, 2004; DA SILVA, 2010), destacando Brunel (2004) que recorta como cerne de seu trabalho esse fenômeno, com ênfase nos depoimentos dos alunos adolescentes da EJA, acerca desse fenômeno. De acordo com Brunel (2004):

O rejuvenescimento da população que frequenta a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um fato que vem progressivamente ocupando a atenção de educadores e pesquisadores na área de educação. O número de jovens e adolescentes nesta modalidade de ensino cresce a cada ano, modificando o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam este espaço. (BRUNEL, 2004, p. 9)

Assim, a figura abaixo sintetiza este cruzamento entre a história do CT e as condições mais macrossociais e históricas relacionadas à sociedade brasileira, e à educação pública como um todo, a que a configuração social atual da escola responde.

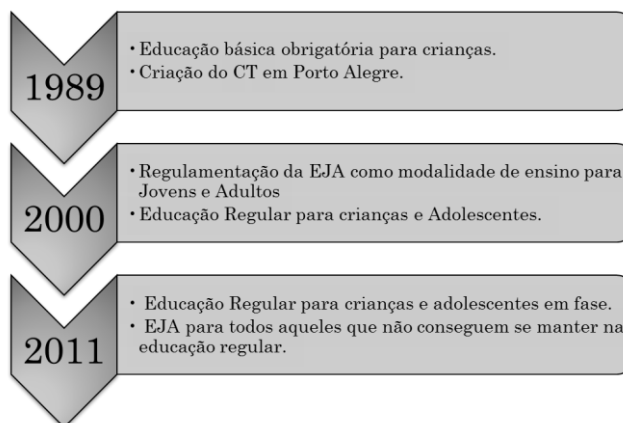


Figura 3 – História do CT em Porto Alegre e da EJA no Brasil⁶²

Entretanto, ainda que a juvenilização seja um fenômeno que abrange a EJA no Brasil como um todo, neste trabalho, ela será discutida indiretamente, por meio da análise de seus reflexos na configuração das relações sociais que se estabelecem na escola observada.

O perfil dos alunos do CT, então, como descrito por Rosa, passou por uma transformação. A escola deixa de atender aos jovens e adultos trabalhadores apenas, e passa a atender aos “excluídos dos excluídos”: mulheres privadas de escolarização por seus maridos, adolescentes marginalizados da educação regular devido à repetência, alunos egressos do sistema penal, alunos com necessidades especiais, e “alguns alunos trabalhadores”, nas palavras de Rosa. Nesse sentido, apesar da enorme heterogeneidade que os constitui, os alunos do CT dividem um traço em comum: o fracasso em se manter na educação básica regular em algum momento de seu percurso escolar.

Embora a escola tenha tido seu público alvo modificado, mantém uma história de escola para jovens e adultos trabalhadores, que passa a se refletir na divisão dos alunos em duas categorias, sendo que uma se constrói em oposição à chegada da outra, a Educação de Jovens e Adultos se torna a Educação de Jovens vs. Adultos, como será posteriormente sustentado pelos dados desta pesquisa.

O espaço que anteriormente era reservado para jovens e adultos trabalhadores, sendo o uso de ‘jovens’ e de ‘adultos’ uma referência à idade cronológica desses alunos, passa a ser dividido com outros alunos, que trazem outra história de vida e de exclusão social; em grande

⁶² Figura elaborada pela autora, baseada em informações contidas em documentos diversos, tanto concernentes à EJA no Brasil, como um todo, quanto em relação ao Centro do Trabalhador.

parte, adolescentes egressos da educação regular, que constituirão aqui a categoria social que será chamada de Jovens, em oposição aos Adultos, da EJA. Refiro-me a essas categorias como Jovens e Adultos da EJA, porque, como será argumentado aqui, a idade cronológica desses alunos é apenas um dos traços identitários que constituem essas categorias reificadas nos discursos de professores, alunos e equipe diretiva do CT, um dos aspectos centrais a serem analisados no capítulo seguinte.

Para Brunel (2004), os alunos jovens e adolescentes que chegam à EJA estão desmotivados com a escola regular, uma vez que trazem um histórico de repetência, que se cruza com um momento de vida em que as demandas do mercado de trabalho exigem que permaneçam na escola. Por outro lado, Rosa, a coordenadora pedagógica da escola, afirma que as diferenças entre Jovens e Adultos geram reclamações das duas partes, e que a escola busca integrar os dois grupos, na medida do possível:

“(...) As matrículas elas abrem em fevereiro, chegou, tem vaga, tá matriculado naquela turma, claro que, ao longo do ano, a gente tenta fazer algumas trocas de turma, como a gente chama, quê que a gente faz, em geral, a gente vê um pouquinho o perfil, não é, a gente tenta não formar nem uma turma só de jovens, nem uma turma só de pessoas de mais idade, a gente tenta mesclar, em função de essa convivência, já tivemos turmas assim que tu podia ir com um pique maior de conteúdo, que tinham mais facilidade, e outras que eram mais lentas, que tinham alunos que vinham da nossa T3, não é, então teve um momento que a gente acabou fazendo isso, uma turma mais com aqueles alunos que vêm da T3, que se alfabetizou aqui na escola, que é diferente daquele aluno que rodou na sexta série e vem buscar uma vaga aqui, é completamente diferente, ele tem bem mais vivência escolar, e esse aluno que vem da T3 não tem quase vivência, não é, principalmente se ele se alfabetizou aqui, ultimamente assim, a gente tem feito mais uma mistura mesmo.

A gente procura ao máximo colocar pra a noite quem trabalha de dia, né, porque quem não trabalha tem o dia todo pra estudar, quem trabalha não, né, então...só tem a noite pra estudar.” (Excerto de entrevista realizada com Rosa em 21/06/2011)

Assim, esta relação que passa a se estabelecer entre as categorias de Jovens e Adultos, na escola, começa a se tornar conflituosa em algumas situações, ainda que, como argumento por meio dos dados analisados neste trabalho, como categorias reificadas, elas possam ser redimensionadas e reconfiguradas por meio da participação em uma comunidade de prática que emerge na sala de aula.

É relevante apontar ainda que esta pesquisa lançou seu olhar apenas sobre um grupo dos alunos do CT, que, como será descrito na próxima seção, é constituído de Jovens e Adultos, sem necessidades especiais, do turno da noite. Este recorte já é um posicionamento analítico de minha parte, como pesquisadora, que, ao escolher os participantes para os quais eu olharia, excluí outros. Assim, ressalto a localidade e a especificidade das asserções que

serão feitas aqui, uma vez que, escolhidos participantes diferentes, possivelmente eu chegasse a diferentes resultados no trabalho de análise.

4.7. Os participantes da pesquisa: por que falar em comunidades de prática na turma 41?

Esta seção relata a escolha da turma 41 como turma na qual o *corpus* focal de dados seria gerado para a pesquisa, e sua relação com a escolha da moldura teórica das comunidades de prática como referencial teórico para a análise dos dados. Como pode ser visto nas perguntas de pesquisa, que foram definidas antes mesmo de a turma 41 ser escolhida por mim para observação, no início da pesquisa, eu me referia a essa turma como uma sala de aula de Língua Portuguesa e não como uma comunidade de prática, como consta no título desta seção.

As comunidades de prática, como já discutido nos capítulos anteriores, são emergentes, não podem ser criadas, ou delimitadas por um olhar externo, devido à sua natureza fenomenológica. No entanto, iniciado o meu contato com a turma 41, percebi que alguns participantes construía no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa uma comunidade de prática de aprendizagem. Isto porque, analisando alguns dados, pude perceber que naquelas aulas de Língua Portuguesa participar da aula era aprender⁶³, não só no sentido de aprendizagem de regras interacionais, e de participação em espaços públicos, mas também no sentido de aprender o conteúdo pedagógico proposto pela professora.

Em um primeiro momento, a escolha da turma 41 foi um tanto aleatória, o que me preocupava do ponto de vista de pesquisadora inexperiente, uma vez que eu acreditava que precisava encontrar uma turma ideal para as perguntas que guiavam meu projeto de pesquisa. Esse primeiro momento está relatado no excerto de diário de campo produzido a partir de uma reunião minha com Cátia, participante da pesquisa, com vistas a escolher uma turma a ser observada por mim:

“Continuei, dizendo que gostaria de estar em uma T5, já que os alunos da T6 (última totalidade) deixariam a escola no fim do semestre, e os da T5, teoricamente, continuariam ali para finalizar o ensino fundamental, o que tornaria as coisas mais fáceis pra mim, se viesse a precisar de alguma informação adicional. Ela me disse que para ela não fazia diferença, mas que, se eu estava buscando alunos que continuariam na escola, a turma ideal era um T4 da quarta-feira à noite, que era composta, em sua maioria, por alunos que vinham da T3, ou que

⁶³ Aqui, gostaria de mencionar a contribuição intelectual do trabalho de Schulz (2007) em relação às relações entre a participação escolar e a participação social, que orientou o questionamento inicial desta pesquisa. Gostaria ainda de fazer um agradecimento pessoal à colega e amiga Lia, por ter despertado em mim a curiosidade e a sensibilidade necessárias para descobrir as relações que unem os ambientes micro e macrosociais, isto só foi possível graças à sua disposição em dividir os casos e experiências de pesquisadora que os relatos acadêmicos costumam deixar de fora do texto final.

repetiram a T4, com um índice quase inexistente de evasão, e que, sendo assim, provavelmente, ficariam para completar a T5 no semestre seguinte. Além disso, enfatizou que aquela era uma turma “bem EJA”, uma turma bem adulta.” (Diário de campo – 25/03)

Assim, como combinado com Cátia, comecei a observar a turma 41 e, ao longo dessa observação, minha preocupação inicial em encontrar uma turma ideal para a geração dos dados começou a se converter em novos questionamentos, ou melhor, um redimensionamento dos questionamentos antigos. A convivência com a turma 41 me mostrou que os questionamentos levantados por mim no semestre anterior, por meio da aproximação ao campo de pesquisa, poderiam ser mantidos, desde que eu estivesse aberta a redimensioná-los com vistas a adequá-los àqueles participantes, ao invés de buscar participantes que se adequassem aos questionamentos.

Nesse sentido, prossegui no ziguezague entre trabalho de campo e referencial teórico, mencionado anteriormente neste capítulo, chegando, a partir de algumas relações⁶⁴ que se estabeleciam na turma 41, das conversas com Cátia e da busca por entender questões identitárias por meio da participação na sala de aula a uma orientação para o conceito de comunidades de prática. Com relação a isso, trago os seguintes excertos de diários de campo:

“(…)isso tá muito vinculado à questão da linguagem, como eles se expressam, como eles se sentem. Então, num primeiro momento, eu faço eles se sentirem à vontade comigo, faço eles perceberem que eles têm sim uma vivência, uma bagagem, né? Faço eles perceberem que eu aprendo com eles (...) a Língua Portuguesa tem que estar a serviço disso, dessa expressão, seja oral, seja escrita. (...) atividades em que eles possam se expressar oralmente, se eles já estão naquela fase de perder aquela rigidez, aquele receio, aí eles começam e não param mais. Depois, eu percebo que, com o tempo, a gente consegue diminuir essa distância entre a língua falada e a língua escrita, ao longo do processo deles aqui, quando eles já estão ali na T6 é muito mais tranquilo sentar e poder se expressar de forma escrita.” (Excerto de entrevista realizada com Cátia em 17/06/2011)

“A professora, lendo a história, faz uma interrupção ao pronunciar a palavra ‘silício’. Pergunta aos alunos se eles sabem o que significa essa palavra, todos permanecem em silêncio, então Cátia explica que é uma espécie de cinto com pontas de metal, usado por religiosos para pagar penitência. Ao dizer isso, os alunos expressam o entendimento, através de sons como “aahhh”, dentre as expressões, se destacam a de Joseane que diz “que nem as pulseira de hippie”, contribuição que é muito bem recebida por Cátia, que repete a frase da aluna para a turma; e a de Lúcia, que diz “que nem a coleira do César”, pela reação da professora e dos alunos, percebo que essa é um referência a alguém ou alguma história de conhecimento geral, mas não consigo identificar o que é. Enquanto todos comentam o assunto, Fernando abaixa a cabeça e Cida diz a ele que não durma(...). Os alunos estão comentando o fim da história que a professora leu, falam ao mesmo tempo, em som alto, e riem bastante. Percebo que, entre os comentários, Fernando fala de ‘padre Quevedo’ do ‘exorcista’, pois estão comentando o sentido que a palavra ‘demônios’, presente no título, ganha na história. Cátia pede que falem um de cada vez, Nilda toma o turno e começa a

⁶⁴ Acho importante ressaltar a parcialidade das relações analisadas e referidas por mim na turma 41, uma vez que esta, como um agrupamento institucional, abrange alunos que não são participantes da comunidade de prática observada, e possíveis relações sociais na sala de aula que escaparam ao meu olhar de pesquisadora.

explicar a história, Cida continua a explicação da colega e Fernando prossegue na explicação. Cátia segue fazendo perguntas sobre a história.” (Diário de Campo – 30/03/2011)

Isso porque, considerando o que Cátia entende como o papel do ensino de Língua Portuguesa na EJA, e as práticas de sala de aula nas quais os participantes se engajam nas atividades pedagógicas realizadas na aula de Língua Portuguesa, considerei possível afirmar, como será mais bem sustentado nos capítulos de análise, que existe um encontro entre o projeto pedagógico de Cátia, e as práticas de sala de aula que acontecem na turma 41, fazendo com que os participantes que integram a comunidade de prática em questão sustentem um empreendimento comum, a aprendizagem de Língua Portuguesa, originando uma prática que se constrói nas aulas de Língua Portuguesa da turma 41, por meio de um engajamento mútuo – que será discutido no capítulo de análise que trata da participação nessa comunidade de prática –, e da construção de um repertório comum, que envolve a produção de categorias identitárias reificadas e de significados sociais locais para a variação linguística – como será discutido no capítulo de análise que trata da variação na Concordância Nominal de Número –, dentre outras coisas.

Além disso, o conceito de comunidades de prática deu uma unidade maior a esta pesquisa, uma vez que uniu a construção de identidades de participação na sala de aula, e a variação linguística também na sala de aula em um entendimento mais profundo das relações subjacentes a esta comunidade de prática, uma vez que, para Eckert (2004):

(...) a comunidade de prática (Lave e Wenger 1991; Wenger 2000) é o *locus* primário da construção estilística. Todo falante participa em uma variedade de comunidades de prática, ou coleções de pessoas que se engajam juntas em um empreendimento particular – uma banda de garagem, uma família, uma gangue, um grupo de carona, um escritório. A comunidade observa conjuntamente o horizonte social, interpretando o horizonte, e construindo seu lugar e postura em relação a este horizonte. E o lugar dos indivíduos em uma comunidade está muito relacionado à sua participação nesse processo de construção. Uma parte importante desta construção de significado é a caracterização e avaliação social das pessoas e dos grupos nesse horizonte, bem como de suas práticas estilísticas. É nesse processo de construção de significado que os falantes atribuem significado a recursos estilísticos, e lançam mão deles como recursos em potencial para os seus próprios movimentos estilísticos. (ECKERT, 2004, p.3)⁶⁵

⁶⁵ (...) the community of practice (Lave and Wenger 1991; Wenger 2000) is a prime locus of stylistic construction. Every speaker participates in a variety of communities of practice, or collections of people who engage together in a particular enterprise – a garage band, a family, a gang, a car pool, an office. The community looks out jointly on the social landscape, interpreting the landscape, and constructing their place and stance within that landscape. And individuals’ place in the community is closely related to their participation in that process of construction. An important part of this meaning-making is the social characterization and evaluation of people and groups out in that landscape, and of their stylistic practices. It is in this process of meaning-making that speakers assign meaning to stylistic resources, and assess them as potential resources for their own stylistic moves.

Nesse sentido, uma vez delimitada a comunidade de prática que seria observada, foi possível determinar quem seriam os participantes focais da pesquisa, tendo sido um dos critérios mais determinantes a assiduidade às aulas, uma vez que isso permitiu uma quantidade maior de dados acerca de suas participações na comunidade de prática.

Além disto, como poderá ser visto na análise dos dados, alguns participantes que aparecem em diários de campo, e na transcrição da aula que será focalizada na análise, não foram considerados participantes focais por terem deixado de ir à escola ao longo do semestre, como Joseane, e Rafaela, por exemplo; ou por terem chegado à comunidade de prática apenas no fim do semestre, o que fez com que fossem enquadrados como novos membros, uma categoria de participantes que, ainda que relevante, não pode ser tratada neste trabalho, como Cláudio, Telma, Jeferson e Rafaela Santos, por exemplo. Tanto os participantes que deixaram de frequentar a escola, quanto os que chegaram mais tarde à comunidade de prática não foram focalizados na análise, porque a quantidade e qualidade de dados que se pode obter sobre eles não foram suficientes para interpretar sua participação na comunidade.

Desta forma, os participantes focais desta pesquisa foram escolhidos já na etapa de análise dos dados, de acordo com os tipos e quantidades de dados gerados, como será discutido nas próximas sessões deste capítulo, sendo eles:

Participantes Focais da Pesquisa
Aline
Alexandre
Berenice
Carla
Cátia
Cida
Eliana
Fernando
Isabel
Laura
Lúcia
Leandro
Marília

Quadro 3 – Participantes focais da pesquisa

Além dos dados concernentes aos participantes focais, foram analisados, ainda, dados concernentes a membros da equipe diretiva da escola, que, ainda que tenham sido participantes da pesquisa, não foram considerados participantes focais nas análises, pelas questões já explicitadas acima.

4.8. A geração dos dados: interface entre a pesquisa qualitativa e quantitativa

Início esta seção justificando o porquê da escolha do termo **geração** de dados, em detrimento de **coleta** de dados. A razão da escolha é principalmente a busca por um alinhamento com as metodologias de pesquisa qualitativa, interpretativa e etnográfica, para as quais o pesquisador não assume um papel neutro, de observação imparcial em relação ao contexto de pesquisa, mas se posiciona em relação aos dados, de maneira analítica, desde o início da pesquisa, sendo cada decisão tomada em relação ao trabalho de campo, desde o começo, crucial para a natureza dos dados da pesquisa, como afirma Mason (1996):

Acredito ser mais prudente falar em *geração* de dados do que em *coleta* de dados, precisamente porque a maior parte das perspectivas qualitativas rejeitaria a ideia de que um pesquisador pode ser completamente neutro na coleta de informações a respeito do universo social. Ao contrário, o pesquisador é visto como construtor ativo de conhecimento a respeito desse universo, em conformidade com certos princípios e utilizando certos métodos derivados de sua posição epistemológica. Portanto, como um pesquisador, você não simplesmente resolve onde encontrar dados que já existem em um estado de coleta. Ao contrário, você resolve qual a melhor maneira de gerar dados, a partir das fontes de dados escolhidas. Por esta razão, o termo *método* em pesquisa qualitativa, em geral, significa mais do que uma técnica ou procedimento prático para se conseguir dados. O termo implica também um processo de geração de dados, envolvendo atividades que são intelectuais, analíticas e interpretativas. (MASON, 1996, p. 36)⁶⁶

Nesse sentido, o planejamento da geração dos dados que constituíram o *corpus* de análise deste trabalho foi feito com vistas a contemplar os questionamentos presentes nas perguntas de pesquisa, mas também com vistas a manter uma coerência com as posições epistemológicas assumidas no restante do trabalho, o que é fundamental principalmente em um trabalho como este, que buscou associar duas posições epistemológicas: as perspectivas qualitativa e quantitativa.

Outra preocupação presente na fase de planejamento da geração de dados foi a de obter dados gerados qualitativamente para uma posterior análise qualitativa dos mesmos, e dados gerados quantitativamente para uma posterior análise quantitativa⁶⁷, diferença esta que

⁶⁶ I think it is more accurate to speak about *generating* data than *collecting* data, precisely because most qualitative perspectives would reject the idea that a researcher can be a completely neutral collector of information about the social world. Instead the researcher is seen as actively constructing knowledge about that world according to certain principles and using certain methods derived from their epistemological position. Therefore, as a researcher you do not simply work out where to find data which already exist in a collectable state. Instead, you work out how best you can generate data from your chosen data sources. For this reason, the term *method* in qualitative research generally is meant to imply more than a practical technique or procedure for gaining data. It implies also a data generation process involving activities which are intellectual, analytical and interpretive.

⁶⁷ Gostaria aqui de agradecer ao professor Pedro Garcez por ter me apresentado à pesquisa qualitativa/interpretativa no primeiro semestre de mestrado, bem como por ter feito questão de enfatizar com os alunos da disciplina da qual fiz parte a importância da diferença entre análise interpretativa de dados e análise de dados interpretativos. Sem dúvida, grande parte deste capítulo de metodologia, bem como da bibliografia aqui referida, se deve a toda a aprendizagem que tive o prazer de experimentar na disciplina oferecida e pelo professor.

será mais bem discutida em relação ao roteiro das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa. Esta diferenciação é relevante principalmente pela fidelidade aos princípios epistemológicos assumidos pelo pesquisador desde o início da pesquisa, que precisa ser coerente durante a geração e análise dos dados.

Além disto, como afirmam Heath e Street (2008), qualquer pesquisador que olhe de perto seu campo de pesquisa encontrará contradições entre o que é acreditado e expresso pelos participantes, e o que é, de fato, feito e, muitas vezes, não expressado pelos mesmos, sendo crucial que o pesquisador esteja atento para reconhecer e documentar as duas coisas. Por esta razão, outro aspecto relevante do planejamento da geração de dados desta pesquisa foi obter uma variedade grande de dados, para que suas análises pudessem ser posteriormente trianguladas, com vistas a alcançar uma interpretação êmica do contexto em questão.

Nesse sentido, a geração de dados deste trabalho durou um semestre, uma vez que este é o período letivo na EJA, a duração de uma totalidade⁶⁸. Durante este período, o contato com os participantes da pesquisa se deu quase exclusivamente no horário regular das aulas, uma vez que o contato com participantes trabalhadores em um horário que não seja este é quase impossível, assim como é difícil o contato com professores e equipe diretiva da escola fora deste horário, uma vez que, grande parte deles trabalha em regime de 40 ou 60 horas semanais. Assim, com vistas a alcançar o maior contato e aproximação possível com os participantes da pesquisa, passei a frequentar a escola em todas as quartas-feiras à noite, no horário das aulas de Português e, posteriormente, Artes. Além disso, estive presente também em eventos da escola, atividades extracurriculares e reuniões pedagógicas, sempre que convidada pelos participantes da pesquisa.

As aulas no Centro do Trabalhador, no período noturno, acontecem entre 19h e 23h, oficialmente. No entanto, em todas as ocasiões observadas por mim, as aulas foram encerradas às 22h15minh, não só pelo professor ou representante institucional presente, que, como me relataram, planejam a aula para ter esta duração, como também pelos alunos, que arrumam seu material e vão embora a partir deste horário, com a justificativa de que aquele é o horário do seu ônibus, sempre que questionados por mim.

Nesse sentido, gerar os dados da pesquisa acompanhando o período letivo, bem como o horário das aulas no Centro do Trabalhador, teve uma série de implicações para os dados

⁶⁸ Com vistas a manter uma fidelidade à nomenclatura utilizada pelos participantes da pesquisa, bem como por acreditar que a EJA tenha suas especificidades, neste trabalho, as totalidades de ensino da EJA não serão equiparadas às séries ou anos da educação regular, uma vez que são assim denominadas por uma série de razões práticas e ideológicas, concernentes à modalidade de ensino, que estão descritas em seus documentos de referência.

gerados, como suspensão de aulas por falta de alunos, aulas com professor substituto em ocasião de falta da professora de Português, feriados coincidentes com o único dia da semana em que as aulas de Português acontecem nesta turma, greve de professores da rede municipal de Porto Alegre, eventos e atividades extracurriculares de diversas naturezas na escola que ocasionaram a suspensão da aula regular.

O *corpus* de dados analisado neste trabalho foi constituído então, primeiramente, por notas de campo produzidas em momentos de observação participante da aula de Língua Portuguesa, artes, atividades extracurriculares e aula com a professora substituta, conforme o quadro abaixo:

Data	25/03/2011	30/03/2011	06/04/2011	27/04/2011	04/05/2011	11/05/2011	18/05/2011	01/06/2011
Momento(s) observado(s)	Conversa Inicial com Cátia.	Aula de Português.	Aula de Português.	Aula de Artes.	Ida ao teatro.	Aula com a professora substituta e aula de Artes.	Aula de Português.	Aula de Português.

Quadro 4 – Momentos de observação participante

As notas de campo produzidas nos momentos acima foram posteriormente convertidas em diários de campo, escritos com mais detalhes e de maneira mais organizada, sempre na mesma semana em que a observação aconteceu, com vistas a manter um registro mais fiel destes momentos.

Além do registro em diários de campo, duas das aulas de Português foram registradas em áudio e vídeo, as aulas de 18/05 e 01/06, com vistas a triangular a análise dos dados obtidos por meio de métodos etnográficos, como diários de campo, com revisitações aos momentos registrados em áudio e vídeo, com vistas a analisar como os participantes organizavam sua participação na sala de aula.

Além disto, o registro das aulas referidas, em áudio e vídeo, teve o objetivo de gerar dados de variação na fala dos participantes na sala de aula, com vistas a fazer uma análise local e qualitativa da variação na Concordância Nominal de Número no contexto em questão.

Para contribuir, ainda, com a triangulação da análise dos dados, foram realizadas com alguns dos participantes focais e alguns não focais entrevistas semiestruturadas (MASON, 1996), com o objetivo de obter mais informações acerca dos participantes e das relações sociais que estabelecem na escola, além de obter uma diversidade maior de dados para constituir o *corpus* da pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas tinham também o objetivo de obter dados de variação na fala dos participantes em contexto de entrevista, por isto, a elaboração do roteiro das entrevistas foi um grande desafio para a pesquisa, uma vez que este precisava se manter fiel aos princípios epistemológicos da pesquisa interpretativa e da sociolinguística laboviana, com vistas à geração de dados de natureza quantitativa e qualitativa.

Realizar duas entrevistas, uma semiestruturada e uma sociolinguística, com os participantes não era viável, uma vez que, pelas razões já discutidas acima, as entrevistas precisaram ser conduzidas no horário de aula da escola, sendo que ceder dois momentos para cada participante seria pedir demais aos professores da escola. Nesse sentido, foi necessário integrar os dois métodos no mesmo roteiro de entrevista, o que, de acordo com Mason (1996), é viável, desde que o pesquisador seja cauteloso:

A chave para a integração de métodos de qualquer natureza, como deverei argumentar ao longo deste livro, é estabelecer o que se está tentando alcançar com esta integração, e compreender as implicações da combinação de abordagens que podem vir a ter lógicas subjacentes diferentes, e que podem sugerir formas diferentes de análise e construção de explicações sociais. (MASON, 1996, p.5)⁶⁹

Nesse sentido, busquei chegar aos estilos de fala recomendados para o roteiro da entrevista sociolinguística (LABOV, [1972] 2008), por meio dos tópicos selecionados para o roteiro da entrevista semiestruturada (MASON, 1996), tentando encontrar um equilíbrio entre as demandas e limitações do campo de pesquisa e da geração de dados⁷⁰.

Por fim, foram utilizados ainda como dados de natureza documental, no *corpus* de análise deste trabalho, o projeto político pedagógico do Centro do Trabalhador e atividades pedagógicas escritas produzidas na aula de Português de 01/06/2011.

Desta forma, os dados que formaram o *corpus* de análise deste trabalho, bem como suas relações com as perguntas de pesquisa norteadoras da análise estão representadas no quadro abaixo:

⁶⁹ The key to integrating methods of any description, as I shall argue throughout the book, is to establish what you are trying to achieve in so doing, and to understand the implications of combining approaches which may have different underpinning logics, and which may suggest different forms of analysis and different ways of constructing social explanations.

⁷⁰ Os roteiros de entrevistas semiestruturadas/sociolinguísticas realizadas com os participantes da pesquisa estão anexados a este trabalho.

Perguntas de pesquisa	Fontes de dados/métodos
1	Diários de campo Registros audiovisuais Mapas físicos dos participantes na sala de aula Projeto político pedagógico da escola Atividades pedagógicas escritas Entrevistas semiestruturadas/sociolinguísticas
2	Diários de campo Registros audiovisuais
3	Entrevistas semiestruturadas/sociolinguísticas

Quadro 5 – Perguntas de pesquisa e fontes de dados/métodos⁷¹

4.9. “Ô, sôra, a senhora é estagiária?": a trajetória de participação do pesquisador em uma comunidade de prática

Em uma pesquisa interpretativa como a que vem sendo descrita neste capítulo, principalmente se ela recorre a métodos etnográficos de geração e análise de dados, é fundamental que se reflita acerca do papel do pesquisador no campo de pesquisa, principalmente se esse campo de pesquisa é constituído por uma comunidade de prática.

Isto acontece porque, em uma comunidade desta natureza, toda e qualquer participação, por mais periférica que venha a ser, tem o potencial de alterar e ser alterada pela prática da comunidade. Nesse sentido, em uma comunidade de prática, compreender o significado de ser um observador participante, para o observador, é uma tarefa bastante desafiadora e relevante.

O termo *observação participante*, bastante comum nas pesquisas que se orientam epistemologicamente para a metodologia de pesquisa qualitativa/interpretativa, implica a noção de que a visão de um pesquisador observador no campo de pesquisa, como já mencionado na seção anterior, nunca é neutra ou imparcial, mas implica sempre um recorte que é analítico desde o princípio, uma vez que cada escolha feita pelo pesquisador na geração de dados tem grande influência sobre a natureza destes dados que serão posteriormente analisados. Além disso, a observação é sempre considerada participante, porque, uma vez inserido no campo de pesquisa, o pesquisador passa a constituir e alterar as relações sociais estabelecidas neste contexto.

Assim, é bastante importante que, desde a fase de planejamento do projeto de pesquisa, o pesquisador reflita acerca do caráter da identidade que deseja/precisa/pode

⁷¹ Este quadro foi criado com base no quadro presente e sugerido em MASON, 1996, p.24.

assumir no contexto a ser observado, ainda que estas decisões precisem ser flexíveis às demandas do campo de pesquisa e de seus participantes, como observa Mason (1996):

Mesmo em grupos pequenos, não é sempre possível antecipar toda interação ou encontro com algumas palavras bem escolhidas sobre seu papel como pesquisador. Você pode, é claro, assumir outros papéis em seu ambiente: você pode adentrar uma fábrica como um trabalhador da linha de montagem, uma escola como um professor, um clube como um membro, e assim por diante. Você precisará pensar a respeito das implicações do(s) seu(s) papel/papéis para a geração de dados e para a sua habilidade de circular pelo ambiente. (...) Não estou sugerindo que você pode ou deve planejar tudo isto antecipadamente, e então simplesmente agir como em um *script*. Mas, ao menos, você deve pensar sobre estas questões anteriormente, e tentar estar continuamente consciente delas, bem como compreender sua relevância nas interações, situações e ambientes que você está estudando. (MASON, 1996, p.65)⁷²

Nesse sentido, para Heath e Street (2008), a reflexividade é um processo por meio do qual os pesquisadores revelam suas autopercepções, contratempos metodológicos, e, até mesmo, seu estado de espírito. Estas questões, muitas vezes, incluem críticas ao próprio campo. A reflexividade, segundo os autores, permite ao pesquisador ver sua pesquisa em uma moldura que possui barreiras históricas e sociais que resultam de uma distribuição assimétrica de poder.

A questão da reflexividade esteve, então, presente em todo o processo deste trabalho, principalmente a partir do momento em que comecei a entender meu campo de pesquisa como uma comunidade de prática, na qual, a meta dos participantes é aprender a participar desta prática, uma vez que o domínio desta é o que legitima um indivíduo como membro da comunidade. O excerto de diário de campo abaixo expressa o meu primeiro contato com os participantes desta pesquisa:

“Cátia confirmou a resposta, e avisou a eles que hoje não iriam mais trabalhar com o jornal, mas que antes de explicar o que fariam, ia explicar outra coisa para que eles entendessem o que estava acontecendo. Enquanto dizia isso, olhava em minha direção. Achei que ela iria dizer a eles quem eu era, como no semestre anterior, mas, contrariando minhas expectativas, ela pediu que eu fosse até a frente da sala, e explicasse a eles quem eu era, e o que estava fazendo ali. O convite me pegou de surpresa, e me colocou diante de uma tarefa nada fácil para um pesquisador: como explicar aos alunos o que é a pesquisa, sem subestimá-los, mas sem usar jargões de difícil compreensão para qualquer um que não seja da área e, principalmente, do meio acadêmico?”

Comecei perguntando a eles se já haviam estado numa sala de aula com uma estagiária, eles responderam que sim. Em seguida, expliquei que o que estava

⁷² Even in small groups, it is not always possible to preface every interaction or meeting with a few well chosen words about your role as a researcher. You may of course take on other roles in your setting: you might join a factory as an assembly line worker, a school as a teacher, a club as a member, and so on. You will need to think about the implications of your role(s) for data generation and for your ability for moving around the setting. (...) I am not suggesting that you can or should plan all of this in advance, and then simply act out a script. But at the very least you should think about these issues in advance, and try continually to be aware of them and to understand their relevance in the interactions, situations and settings you are studying.

fazendo ali era semelhante, que um estagiário entrava na sala, na graduação, na faculdade, para entender melhor como funciona uma sala de aula na vida real. Disse que, no meu caso, eu estava fazendo uma pesquisa de mestrado, que vinha depois da faculdade, porque queria ser uma professora melhor.” (Diário de campo – 30/03/2011)

No momento registrado acima, eu fiz escolhas, em relação à maneira como me apresentei aos participantes da pesquisa, que tiveram implicações na identidade que acabei por desenvolver na comunidade de prática. A fala de Fernando, presente no título desta seção, expressa bem estas implicações e a maneira como me projetei, em termos identitários, para aqueles que me conheciam naquele momento, como Fernando, que, em um mesmo enunciado me categorizou como “senhora”, “sôra” e, possivelmente, “estagiária”, uma série de categorias comuns no contexto pesquisado, ao contrário da categoria de pesquisadora.

Ao longo da geração de dados, à medida que fui me apropriando da prática da comunidade, e estreitando os laços sociais e afetivos com seus participantes, aos poucos, a minha identidade de participação foi se moldando, meu lugar foi sendo encontrado, e os participantes passaram a me categorizar simplesmente como Andréa, ainda que, em alguns momentos, tenham continuado recorrendo a mim para tirar dúvidas relacionadas às atividades pedagógicas, e para fazer perguntas acerca da dinâmica institucional. Acredito que minha proximidade constante com Cátia, uma participante mediadora entre a instituição e a comunidade de prática, fez com que eu assumisse também este papel para os outros participantes, ainda que, perante o Centro do Trabalhador, como instituição, eu nunca tenha ganhado a mesma legitimidade de Cátia.

A busca por entender e me inserir na prática em andamento naquela comunidade fez de mim, gradativamente, uma participante periférica, cujo acesso à prática foi garantido por certo grau de legitimidade que foi sendo negociado na comunidade ao longo do semestre, o que me permitiu compreender algumas regras e parte do funcionamento da comunidade de prática em questão. No entanto, não acredito que eu tenha me tornado uma participante plena, ou que poderia vir a me tornar um dia, afinal, como afirmam Heath e Street (2008):

Nossas características físicas (como idade, gênero, tamanho e fenótipo), bem como nossas próprias identidades culturais e experiências de vida, nos impedem de participar plenamente como o “outro”. Reflexividade, ao invés de inocência, caracteriza a etnografia contemporânea. (HEATH e STREET, 2008, p. 34)⁷³

⁷³ Our physical features (such as age, gender, size, and phenotype), as well as our own cultural identities and life experiences, prevent our fully participating as the ‘other’. Reflexivity, rather than innocence, characterizes contemporary ethnography.

Nesse sentido, acredito que eu tenha desenvolvido, na comunidade de prática da turma 41, uma trajetória que Wenger (1998) denomina de trajetória interna, na qual, o participante periférico, ainda que legitimado e em constante processo de aprendizagem e apropriação da prática em andamento, não se move na direção de se tornar um participante pleno.

4.10. A indexação dos dados interpretativos

Com vistas a analisar os dados gerados nesta pesquisa foi realizada uma primeira leitura dos diários de campo produzidos, para que fosse possível indexar os registros ali contidos, em um primeiro momento, por meio das perguntas de pesquisa, principalmente a pergunta de número 1.

Neste processo, como parte dos diários de campo, foram também analisados os mapas físicos produzidos durante todo o semestre, com o objetivo de registrar a localização física dos participantes na sala de aula, uma vez que este traço havia emergido como um traço relevante para a participação em sala de aula desde a aproximação ao campo.

Cumprida esta primeira etapa da análise dos dados, foi possível constatar a existência de uma categorização reificada nos discursos dos participantes da pesquisa: Jovens vs. Adultos; bem como a negociação na prática da comunidade do *status* dos participantes como plenos, periféricos ou marginalizados. Assim, foi construída uma primeira matriz de traços identitários⁷⁴ para cada uma destas categorias de reificação e participação na comunidade de prática.

Listados os traços concernentes a cada uma das categorias, estes foram confrontados com o restante dos dados presentes no *corpus* de análise: as entrevistas semiestruturadas realizadas com diversos participantes da pesquisa, os registros audiovisuais das duas aulas gravadas, o projeto político pedagógico do Centro do Trabalhador e as atividades pedagógicas escritas produzidas em 01/06/2011.

A partir desta segunda indexação dos dados, foi possível excluir alguns traços identitários que não foram sustentados pela triangulação das análises e manter outros, que deram origem às matrizes de traços identitários presentes nos capítulos de análise deste trabalho, sendo a matriz de traços Jovens, abaixo, um exemplo.

⁷⁴ As matrizes de traços identitários aqui presentes foram baseadas naquelas construídas por JUNG, 2003.

Traços Jovens	Idade cronológica entre 15 e 18 anos	Fracasso escolar (repetência na educ. regular)	Vive sob tutela familiar ou institucional	Bagunça na sala de aula	Atrasos e faltas não justificadas pelo trabalho	Discurso positivo em relação à educação regular
Participantes						
Lúcia	-	-	-	-	-	-
Alexandre	-	-	-	-	-	-
Leandro	-	-	-	-	-	-
Berenice	-	-	-	-	-	-
Laura	-	-	-	-	-	-
Isabel	-	-	-	-	-	-
Fernando	-	-	-	-	-	-
Marília	+	+	+	-	+	-
Cida	-	-	-	-	-	-
Carla	+	+	+	-	-	-
Eliana	-	-	-	-	+	-
Cátia	-	-	-	-	-	-
Aline	+	+	+	-	-	-

Após esta etapa, foi realizado um novo visionamento das aulas de 18/05 e 01/06/2011, com vistas a indexar os dados ali presentes de acordo com a matriz de participantes plenos vs. marginalizados – sendo os periféricos aqueles que negociam alguns traços de uma e outra matriz. Feito isto, chegou-se à conclusão de que a aula de 01/06/2011 se constituía como uma aula típica na comunidade em questão, uma vez que continha muitas ocorrências representativas das asserções analíticas sustentadas pelos dados analisados.

Assim, a aula de 01/06/2011 foi transcrita integralmente, por meio de uma transcrição ortográfica simples, e, em seguida, alguns excertos foram selecionados para integrar os capítulos de análise de participação e variação. No primeiro caso, a escolha dos excertos esteve relacionada a mostrar, ao leitor, ocorrências representativas do que se pretendia argumentar neste capítulo, e, no segundo caso, os excertos foram selecionados por conterem ocorrências em que a Concordância Nominal de Número se tornou relevante na comunidade de prática, com vistas a interpretar a maneira como esta variável linguística estava sendo utilizada ali como um recurso simbólico e estilístico pelos participantes.

Uma vez selecionados os excertos, estes foram transcritos ainda por meio de uma transcrição ortográfica simples, mas com descrição de alguns aspectos não verbais que foram julgados relevantes para que o leitor pudesse compreender a cena descrita, como direcionamento de olhares e gestos dos participantes. A transcrição ortográfica, bem como os aspectos não verbais descritos foram selecionados devido à demanda da análise dos dados, tendo sido evidenciados apenas os aspectos que foram considerados essenciais ao entendimento da ocorrência destacada, como o tempo entre um enunciado e outro, que foi

registrado em segundos. Esta mesma convenção foi seguida para a transcrição de excertos de entrevistas.

Os capítulos de análise contaram também com alguns quadros sinópticos após a apresentação de dados diversos, com vistas a justificar sua escolha como dados representativos, uma vez que, segundo Erickson (1990):

Dados descritivos generalizáveis são reportados de maneira sinóptica; isto é, são apresentados de forma a serem vistos juntos em um mesmo momento. Um tipo de relato sinóptico é um quadro simples de frequência, mostrando frequências brutas, cujos padrões de distribuição são aparentes por inspeção. (ERICKSON, 1990, p.168)⁷⁵

Além disto, foram produzidos também mapas físicos sinópticos, com vistas a sintetizar alguns aspectos presentes nos mapas físicos produzidos como registro de campo ao longo do semestre. A indexação das informações contidas nos mapas físicos seguiu a subpergunta 1.2, e as categorias já mencionadas.

4.11. O alcance e as limitações da análise quantitativa

Uma vez finalizada a fase de interpretação dos dados qualitativos, foi iniciada a etapa de análise dos dados quantitativos referentes à Concordância Nominal de Número. Esta parte do trabalho foi bastante desafiadora, uma vez que, como já discutido em outras seções deste capítulo, a metodologia deste trabalho não se alinhou na geração de dados à sociolinguística quantitativa, o que impossibilitou um alinhamento com esta tradição de pesquisa também na fase de análise.

Nesse sentido, foram quantificadas apenas as frequências brutas de aplicação da Concordância Padrão e Não-padrão por participante na sala de aula – quando havia dados de fala na sala de aula do participante —, e nas entrevistas.

No caso das entrevistas, foram transcritos os excertos onde os dados de concordância apareciam, tanto os dados de Concordância Padrão quanto os de Concordância Não-padrão. Em seguida, essas frequências brutas de aplicação foram quantificadas por participante, e por categorias como gênero, Jovens, Adultos, (+) ou (-) plenos.

Ainda que esta associação entre frequências de aplicação da marca padrão e categorias locais tenha sido sugerida no capítulo de análise de variação, esta pesquisa não teve o objetivo de fazer afirmações acerca do condicionamento destas variáveis linguísticas por essas

⁷⁵ General descriptive data are reported synoptically; that is, they are presented so that they can be seen together at one time. One kind of synoptic reporting medium is the simple frequency table showing raw frequencies, whose patterns of distribution are apparent by inspection.

categorias como variáveis sociais, uma vez que o fato de não ter sido realizada uma análise estatística completa dos dados limitou o alcance da análise quantitativa.

Com vistas a diminuir esta limitação, um diálogo entre estas frequências brutas encontradas entre os participantes da pesquisa e algumas pesquisas já realizadas com a Concordância Nominal de Número no português brasileiro foi estabelecido, buscando relacionar estes padrões locais em potencial⁷⁶ com os padrões macrossociais encontrados por estas pesquisas anteriores.

Por fim, uma vez interpretados os dados qualitativos de participação e variação, e analisados os dados quantitativos de variação, buscou-se aqui fazer uma interpretação de todo o conjunto de dados da pesquisa, com vistas a tentar compreender a natureza complexa e multifacetada das relações sociolinguísticas emergentes em uma sala de aula de Língua Portuguesa na EJA.

⁷⁶ Afirmando que são padrões locais em potencial, uma vez que, como não foi realizada uma análise estatística completa, não é possível afirmar que estes padrões se estabelecem, mesmo localmente. No entanto, a análise das frequências aponta na direção do estabelecimento de possíveis padrões locais de uso desta variável linguística.

REIFICAÇÃO E PARTICIPAÇÃO EM COMUNIDADES DE PRÁTICA NA EJA: A (RE)CONSTRUÇÃO DE CATEGORIAS SOCIAIS DE JOVENS E ADULTOS NA SALA DE AULA E NA ESCOLA

*“A 41 é uma turma que a gente tem que ir mais devagar, tu percebe assim a diferença com os jovens assim que tão na nossa T4 e têm oito anos de escola, entraram no jardim e seguiram na escola regular, que rodou lá pela 5ª ou 6ª série e tá aqui na T4 com 16 anos, e tem diferença duma senhora que nunca estudou, que entrou aqui, que se alfabetizou conosco, e que tá com três, quatro anos de experiência de escola, tem um ritmo mais lento (...) ‘nas primeiras linhas da segunda folha’ isso é uma linguagem extremamente escolar, tu vai ter que explicar (...) isso, quem tem esse trânsito maior é quem tem mais anos de escola, isso é puro treino (...) por exemplo, numeração de página, pra algumas pessoas que tem baixa escolaridade, poucos anos de escola, número, em qualquer lugar que eles veem, é preço, é tudo preço (...) último parágrafo ‘o quê que é parágrafo?’ claro, eles têm que dominar isso, mas aí a gente tem que usar a linguagem deles e ir explicando o que é parágrafo, linha, página...isso daqui é uma imagem ‘imagem?’, imagem é imagem de santa, não é ?”***(Excerto de entrevista realizada com Rosa em 21/06/2011)**

A escolha de iniciar este capítulo de análise com o excerto acima está bastante relacionada ao relato feito na introdução e no capítulo de metodologia deste trabalho, nos quais, explicitarei as razões que me levaram a escolher a EJA como campo de pesquisa, bem como, uma vez escolhida esta modalidade de ensino, recortar a organização de categorias sociais na escola em questão como ponto de partida para o entendimento do significado social local da variação linguística. Isso porque a construção das categorias de Jovens e Adultos no discurso dos participantes da pesquisa, reificando identidades de participação em comunidades de prática, é bastante recorrente, como pode ser visto no excerto acima, retirado de uma entrevista realizada com a coordenadora pedagógica da escola; também em trechos de entrevista com a participante Cátia, que já apareceram no capítulo de metodologia, e que aparecerão neste capítulo, e ainda nas próprias metanarrativas de alguns participantes da pesquisa, que são também incorporadas à participação em sala de aula.

Proponho com a análise que será desenvolvida aqui que as identidades dos participantes de comunidades de prática são construídas por meio da articulação entre os processos de reificação e participação que se desenvolvem na comunidade. Nesse sentido, as categorias sociais se apresentam como reificações de certas identidades de participação que, no entanto, são (re)construídas constantemente ao serem incorporadas

à participação, e, portanto, precisam ser compreendidas dinamicamente, e não como agrupamentos estanques e determinísticos que funcionem como prescrições de comportamentos em determinadas situações sociais.

O próprio nome atribuído à EJA no Brasil, a meu ver, já se constitui como uma reificação de sua construção social e histórica como modalidade de ensino⁷⁷, uma vez que a EJA se origina da discussão presente em documentos internacionais já mencionados neste trabalho, nos quais se fala em educação de adultos apenas. No Brasil e em alguns outros países da América Latina, no entanto, a demanda da população privada de educação básica em idade considerada regular exigia um nome mais abrangente, que incluísse uma população jovem e, mais tarde, adolescente, que fora também excluída do direito à escolarização por diversas razões.

Acredito ainda que exista uma forte relação entre as razões sociais que privam os cidadãos de frequentarem a educação regular e a diferença de nomenclatura entre a EJA, na América Latina, e a educação de adultos, principalmente nos Estados Unidos e na Europa, uma vez que a educação de adultos, como destacam os documentos de referência da UNESCO⁷⁸, nasceu principalmente da demanda criada pela população imigrante em países ditos desenvolvidos, em sua maioria adulta. A EJA, no entanto, foi criada para sanar a falta de escolarização de uma grande parcela da população nativa, vítima de um grande déficit nos sistemas de educação básica, nos países latino americanos, que afeta crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Dessa forma, as categorias sociais de Jovens e Adultos, por estarem fortemente reificadas, apareceram ao meu olhar de pesquisadora antes de outros aspectos de igual relevância para a configuração deste espaço social, porque acredito que seja mais fácil perceber o que nos chega por meio de discursos, do que interpretar os significados que são sutilmente negociados pelos participantes nas ações sociais que levam a cabo cotidianamente. No entanto, um olhar um pouco mais cuidadoso e sensível às pistas que emergiram na triangulação da análise de dados de diferentes naturezas me fez perceber que essas duas categorias, de fato, existiam no ambiente observado, e eram relevantes para os participantes da pesquisa, ainda que ocupassem um papel diferente na constituição de suas identidades sociais.

⁷⁷ Agradeço aqui à minha querida orientadora Luciene por ter ido além da tarefa de orientar, nesta pesquisa, se tornando companheira de análise dos dados, e tendo levantado diversas discussões que talvez tivessem passado despercebidas ao meu olhar, como é o caso desta relação que pude estabelecer entre a nomenclatura oficial da modalidade de ensino e o referencial teórico ao qual recorri para analisar os dados.

⁷⁸ UNESCO (1997; 2010)

Nesse sentido, nas sessões a seguir, discutirei primeiramente como cheguei a um primeiro retrato dessas categorias e de seus traços constitutivos na escola, por meio da exposição de dados representativos do caminho analítico que me levaram a esta primeira constatação, bem como dos dados discrepantes que me fizeram enxergar a incompletude deste primeiro ponto de vista, me fazendo buscar outros significados sociais relevantes. Portanto, na primeira seção, o objetivo é compreender a partir das reificações presentes nos discursos dos participantes, o que significa ser Jovem e ser Adulto no contexto pesquisado.

Em seguida, passo à discussão dos dados gerados em sala de aula, relacionando-os oportunamente a excertos de entrevistas semiestruturadas, com vistas a compreender melhor como essas reificações são incorporadas à participação na sala de aula, e como conjuntamente os dois processos contribuem para a construção da comunidade de prática que observei na turma 41, na qual os participantes – sejam eles Jovens ou Adultos – se engajam mutuamente no empreendimento de aprender a Língua Portuguesa, criando o seu próprio repertório comum que inclui regras locais de legitimação e marginalização, pautados por paradigmas de prestígio que são (re)negociados a cada momento por todos os seus membros, ainda que dialogando com o ambiente mais macro que cerca a comunidade, na escola e na sociedade como um todo.

5.1. A reificação das categorias de Jovens e Adultos no Centro do Trabalhador: “uma escola pra adultos”⁷⁹

Acredito que a melhor maneira de tornar o meu percurso analítico claro para o leitor deste relato de pesquisa seja colocar os dados mais representativos da pesquisa em uma sequência que, ao invés de seguir a ordem cronológica da geração de dados, segue a ordem seguida por mim para construir os entendimentos a que pude chegar com este trabalho.

Nesse sentido, falar de como me orientei, em um primeiro momento, para estas categorias me remete às justificativas desta pesquisa, e à minha aproximação ao campo de pesquisa, às quais somente menciono aqui, por já terem sido discutidas em capítulos anteriores. Em busca de categorias sociais emergentes na EJA, comecei a me interrogar, na ocasião da elaboração de meu projeto de mestrado definitivo, acerca da relevância da diferença de idade nas salas de aula de EJA para os participantes das interações que ali se estabeleciam, uma vez que esta heterogeneidade está bastante presente nas pesquisas e publicações que se referem a essa modalidade de ensino no meio acadêmico, mas sempre

⁷⁹ O último segmento do título desta sessão aparece entre aspas, por ter sido retirado de um excerto de entrevista realizada com a coordenadora da escola em 22/06/2011, já discutido no capítulo de metodologia.

analisada do ponto de vista de professores e pesquisadores da área, e, na maioria das vezes, apontada como um problema a ser superado por práticas pedagógicas mais eficientes.

Desse modo, em um primeiro contato com uma turma de T6 no CT, fiquei inclinada a acreditar que a idade de fato era relevante para a organização da participação na sala de aula, mas, por outro lado, percebi que esta não era necessariamente uma questão problemática para os participantes na sala de aula em questão. Nesse sentido, elaborei perguntas de pesquisa com vistas a interrogar meus dados a respeito de que aspectos identitários eram relevantes para a organização da participação na sala de aula de EJA que seria observada, dando, portanto, uma ênfase especial a possíveis categorias relacionadas à idade dos participantes, mas deixando as perguntas abertas a outros aspectos que poderiam também ser relevantes, como gênero, ocupação, desempenho escolar, ou outros aspectos que viessem a emergir nos dados.

Com este projeto em mente, iniciei, em março de 2011, minha observação participante em uma T4, a turma 41, uma turma ‘bem adulta’, nas palavras de Cátia, com a qual era preciso ‘ir mais devagar’, nas palavras de Rosa, por ser composta em sua maioria por Adultos, vindos da T3 da escola, que teriam, assim, menos vivência escolar, e mais dificuldade em alguns aspectos relacionados ao acompanhamento das aulas.

Nesse sentido, passei a prestar mais atenção a essa separação entre como seriam os Jovens e os Adultos na sala de aula, uma vez que a descrição das categorias era sempre positiva em alguns aspectos e negativa em outros. Como já explicitado no excerto de diário de campo que introduz este capítulo, no discurso do corpo docente e da equipe diretiva da escola, os Adultos têm mais dificuldade em acompanhar as aulas, como afirma Cátia quando a questiono a respeito da relevância da idade dos participantes para o seu desempenho na sala de aula: “Ah, idade sim, os adultos, os jovens, tem que ver as turmas da tarde, é outra característica.” (*Excerto de entrevista realizada com Cátia em 22/06/2011*).

A relação de diferença entre os dois grupos na sala de aula, no entanto, é também apontada como positiva do ponto de vista da coordenadora pedagógica, uma vez que eles aprendem uns com os outros a serem mais respeitosos e mais tolerantes, em relação a aspectos diferentes das relações que se travam na escola:

“Os...os jovens, a gente trata eles como adultos na sala de aula, não tem aquela coisa de ser criança, a gente chama eles à responsabilidade do estudo(...)Então assim, todos os assuntos que surgem dentro da sala de aula vai ter o ponto de vista daqueles que têm mais idade, mais experiência de vida, que vão poder dar opinião a respeito, e a gente não vai deixar que...a gente dá a possibilidade pra que todos se expressem, então se dentro da sala de aula tem aquela pessoa mais velha que já tem uma certa experiência, e tem um menino de quinze anos que tá com a família ainda,

ele vai tá escutando coisas da vida de uma pessoa adulta, diferente de quinze anos lá quando ele tá no ensino fundamental, que as conversas lá entre os colegas é sobre...sei lá, sobre o skate, sobre o celular, sobre a festa, ele vai tá escutando na sala de aula diariamente uma dona de casa dizer que tem dificuldades de comprar comida, então ele vai tá passando muito pelo mundo adulto, não é...então a gente acha que essa relação de jovens com pessoas mais velhas ela não só ajuda os jovens, como também ajuda os adultos com relação a tolerância, então a gente procura nas nossas salas integrar, não é absolutamente nada fácil, não é, os mais velhos reclamam que os mais jovens são ruidosos, fazem bagunça, que não querem nada, que não querem estudar, né, os mais novos dizem 'ah, eu não consigo...eu não gosto dessa turma, tem muito velho'(...)." (Excerto de entrevista realizada com Rosa em 22/06/2011)

No excerto acima, é possível perceber que existe um conflito entre os dois grupos na sala de aula, mas que a escola acredita que, ainda que conflituosa, esta convivência deve ser alimentada, fazendo com que os grupos aprendam com a diferença, que é o princípio que rege a escola, como pode ser visto no excerto abaixo, retirado do seu Projeto Político Pedagógico:

A educação como direito de todos⁸⁰ tem como base o direito de ser diferente, mas preservando a igualdade de direitos⁸¹ em todas as situações práticas e teóricas. É condição fundamental o conhecimento das diferenças, da diversidade dentro das diferenças e do enfoque participativo. (Excerto do Projeto Político Pedagógico do Centro do Trabalhador)

No entanto, é possível perceber também uma orientação no sentido de que os Jovens aprendem com os Adultos aspectos positivos de sua experiência de vida, aspectos relevantes para o cotidiano escolar, como bom comportamento, responsabilidade com os estudos e, ainda, questões relacionadas à experiência pessoal dos Adultos, uma vez que os Jovens ainda estão sob os cuidados da família, e, na educação regular, teriam contato com assuntos menos ligados ao mundo adulto. Os Adultos, por sua vez, aprendem a tolerar o comportamento dos Jovens na sala de aula, e a conviver com a diferença, o que pode ser relacionado ao histórico da escola, como uma escola construída para trabalhadores, para Adultos, onde os Jovens começam a chegar. Nesse sentido, enquanto os Jovens são tratados como Adultos na sala de aula, num movimento de adequação ao público alvo da escola, os Adultos precisam aprender a ser tolerantes com esses Jovens que estão chegando, num movimento de adaptação às mudanças que esse público alvo vem sofrendo.

Tanto os Jovens, quanto os Adultos da escola, portanto, precisam se adaptar às diferenças que os constituem, mas argumento aqui que são essas próprias diferenças que os constituem como categorias sociais, bem como as diferenças no tratamento que recebem na

⁸⁰ Grifos no original.

⁸¹ Grifos no original.

escola, uma vez que as identidades são construídas tanto por meio da maneira como os indivíduos se mostram para o mundo, como se projetam nas interações, quanto pelo modo como essas projeções são interpretadas. No Centro do Trabalhador, os representantes institucionais – professores e equipe diretiva – demonstram interpretar a construção dessas categorias de maneira bastante diferente, como pode ser visto abaixo:

“(...) com essa juvenilização da EJA, a gente precisa ter a questão das regras de convivência mais trabalhadas, então essa juventude, eles têm um outro ritmo e um outro jeito de encarar as coisas, por exemplo, eles são extremamente...ãhn...tudo que a gente...entende e é contra, essa juventude, eles são, e eles reproduzem, por exemplo, eles são extremamente racistas, eles fazem bullying, eles fazem bullying e dizem que fazem, eles não escondem os preconceitos, eles expõem os preconceitos, eles são extremamente homofóbicos, e tudo isso pra conviver na escola, tu precisa de regras, por exemplo, se algum aluno chega pra um aluno especial e usa palavras que ofendam, tipo ‘ah, tu é burro, tu não consegue’, ou ‘tu é feio’, ‘que é que tá me olhando com essa cara’, ‘não gosto de ti’ todas essas coisas a coordenação de turno, é...e situações mais difíceis, tô te relatando assim as situações mais do dia a dia (...) a gente faz também no sentido positivo, né, de passar nas salas, de incentivar eles a participar dos cursos, de incentivar a procurar estágio (...) aquele aluno que chega atrasado, a coordenação procura ele pra saber porque que chegou atrasado (...).” (Excerto de entrevista realizada com Rosa em 22/06/2011)

Pelo discurso de Rosa, é possível perceber que existe uma diferença na avaliação que se faz entre o comportamento dos Jovens e dos Adultos na escola, sendo o comportamento dos Jovens visto como um comportamento que precisa ser trabalhado, que requer mais atenção da equipe diretiva e do corpo docente.

Considero coerente esta visão de que o comportamento dos Jovens não é adequado ao comportamento esperado, se considerada a construção social e histórica da escola, descrita na metodologia. Os Jovens, em sua maioria, egressos da educação regular, precisam aprender o que se espera de um aluno no CT, que é uma escola construída para Adultos. Essa diferença na interpretação do comportamento de Jovens e Adultos aparece não só no discurso dos representantes institucionais do CT, mas também em suas ações, como pode ser observado no excerto de diário de campo abaixo, produzido por mim ao observar um momento da aula em que Lili, coordenadora de turno da escola, e Gabriela, orientadora pedagógica, entram na sala de aula para uma conversa com os participantes:

“Gabriela começa a falar a respeito da situação dos alunos adultos. A orientadora diz que qualquer escola de educação básica é obrigada por lei a aceitar alunos menores de 18 anos, e não pode aceitar alunos maiores de 18 anos. Por isso, o

Centro do Trabalhador é uma escola para adultos. A orientadora diz que entende o motivo de alguns alunos adolescentes estarem ali, por precisarem trabalhar o dia todo, e por terem uma “vida de adulto”. Lili toma o turno, e diz que o nome da escola já diz que é uma escola para trabalhadores, seja de que idade for, e que não é uma escola para quem quer ficar fazendo o que for durante o dia, e prefere estudar a noite, sem levar a escola a sério. Gabriela diz que a escola, dali em diante, tomará medidas protetivas que favoreçam os alunos trabalhadores, para que seja garantido que eles possam estudar. Durante toda a fala, as duas mulheres enfatizam bastante a questão de os alunos mais novos estarem importunando os mais velhos.” (Diário de campo - 11/05/2011)

Assim, no excerto acima, além de Gabriela e Lili afirmarem que a escola tomará medidas protetivas com relação aos Adultos, trabalhadores, para garantir que eles consigam estudar, a própria ação de irem à sala de aula e colocar a questão para os alunos como um problema revela a relevância das duas categorias para o estabelecimento de códigos de conduta nas metanarrativas dos participantes.

Além de essa categorização dos participantes aparecer reificada nos discursos e ações de Cátia e da equipe diretiva, ela aparece também nos discursos e nas ações dos outros participantes que participaram da pesquisa, que, em sua maioria, tornaram a categorização relevante tanto nas entrevistas semiestruturadas, quanto em falas encaixadas em ações na sala de aula.

Os dados que concernem aos participantes da turma 41, em geral, se alinham aos dados que apresentei até então relacionados a Cátia e à equipe diretiva, ao se referirem ao fato de que os Jovens são menos disciplinados e não se comportam bem na sala de aula, como afirma a participante Berenice da turma 41:

*“Berenice - Acho que sim, nosso grupo ali é bom, né, nossa turma, agora a outra não dá pra aguentar
 Andréa - Qual delas?
 Berenice - A outra bagunceira, bom...nem tem mais
 Andréa - E por que cê acha que a outra turma é tão bagunceira e essa é tão...
 Berenice - Acho que tem mais gurizada nova, né, a nossa tem mais, não tem tanta gurizada, acho”
 (Excerto retirado de entrevista realizada com Berenice em 08/07/2011)*

Ao se referir à outra turma de T4, a turma 42, Berenice afirma que fazem muita bagunça, e que acredita que isto seja em decorrência de serem mais novos, pela turma ser formada pela ‘gurizada’. Assim, as duas turmas de T4 do período noturno se constituem em oposição uma à outra como a turma 41 ‘adulta’, como classificou Cátia, e a turma 42 da ‘gurizada’, como afirma Berenice. A turma 42 aparece constantemente no discurso dos participantes da turma 41, em meio a queixas de mal comportamento, porque o comportamento da turma 42, muitas vezes, se torna relevante para o andamento da aula na

turma 41, pelo fato de, às vezes, as turmas terem aulas juntas, como afirma Lúcia, também participante da turma 41:

“Andréa – E o pessoal ali da 42, você se dá bem com eles?”

Lúcia - Eu me dou bem, só que esses dia, eu nem ouvi, pra falar bem a verdade, vieram me falar que eles é muito bagunceiro, né? Então quando a gente tinha aula junto eles não deixava a gente entender a aula, não dava pra escutar a aula (...)

(Excerto de entrevista realizada com Lúcia em 08/07/2011)

Os dados desta pesquisa não são suficientes para fazer afirmações acerca da constituição da turma 42 como turma, uma vez que meu trabalho de campo envolveu apenas a observação da turma 41. No entanto, o posicionamento dos participantes da turma 41 em relação à turma 42 emergiu como um aspecto relevante para esta pesquisa, uma vez que por meio do que Wenger (1998) chama de imaginação como forma de participação ou não-participação, em comunidades de prática, esses participantes se constituem como não participantes deste agrupamento de pessoas caracterizado como ‘bagunceiro’ e ‘gurizada’. Reafirmo que os dados da pesquisa não são suficientes para fazer afirmações sobre a turma 42, porque o que meus dados apontam é a construção metanarrativa que os participantes da turma 41, ‘adulta’, fazem da turma 42, da ‘gurizada’. Uma das participantes da turma 41 chega a sugerir que um dos participantes mais velhos da turma 42 seja transferido para a turma 41:

“Vejo que Eliana fala com Rita a respeito da outra turma, dizendo que ‘a gurizada’ faz muita bagunça, e fala de uma aluna ‘a colega coitada fica sozinha lá, podiam trazer ela pra nossa turma, né, professora?’, Rita faz um movimento afirmativo com a cabeça, e diz que vai ver com o pessoal o que podem fazer.” (Diário de campo - 11/05/2011)

Considero seguro afirmar que os participantes da turma 41 fazem essa construção metanarrativa da turma 42, porque os dados de entrevista de Lúcia e Berenice que apresentei acima representam o seguinte de número de ocorrências em relação ao *corpus* completo de análises:

Tipo de dado	Diário de Campo	Entrevista
Ocorrências	1	7
Participantes entre os quais as ocorrências se distribuem	Eliana	Lúcia
	Rita	Berenice
		Carla
		Marília
		Eliana

Quadro 6 – Quadro sinóptico de ocorrências de referências discursivas negativas dos participantes da turma 41 em relação à turma 42.

Em relação aos dados acima descritos, é interessante apontar ainda que os comentários nos quais a turma 42 é caracterizada como uma turma ‘bagunceira’, em decorrência de ser uma turma com perfil mais Jovem, não partem apenas dos Adultos da turma 41. Nas entrevistas realizadas com duas participantes com idade cronológica que as agruparia no grupo dos Jovens da turma, Marília e Carla, ambas de 16 anos, há mais de uma menção acerca da turma 42 como uma turma com o perfil descrito acima, como pode ser visto abaixo:

“Andréa - E como é que são os colegas aqui no CT?

Mariana - Eles são bem legais, tem uns bem problemático aqui, um caso assim outro ali, mas eles são bem legais

(...) acho que cada um tem um perfil. Aqui na nossa turma todo mundo já é mais adulto, aqui nessa outra aqui não (apontando para a sala ao lado, onde fica a turma 42) eles são mais criança, eles fazem muita bagunça, eu não vim na aula segunda, mas disseram que três conseguiram bagunçar toda a nossa turma, né?”

(Excerto de entrevista realizada com Marília em 22/06/2011)

Marília aponta a presença dos colegas da outra turma como importuna em sua turma, uma vez que eles tiram o grupo de sua ordem normal. Ela estabelece essa diferença entre as duas turmas no momento em que é questionada em relação ao perfil dos colegas da escola, mostrando assim como a oposição entre as duas turmas é relevante para a maneira como ela declara interpretar a constituição do grupo de alunos da escola de maneira mais ampla, como constituído de Jovens e Adultos. Carla, por sua vez, afirma que, ao entrar na escola, foi colocada na turma 42, sendo depois transferida para a turma 41, devido ao perfil da outra turma:

“Andréa - E cê sempre foi dessa turma ou mudou?

Carla - Não, eu comecei aqui do lado (aponta para a sala ao lado, 42), daí fiquei uma semana e vim pra essa, porque aquela turma é muita gente nova, daí é muita bagunça, daí eu vim pra essa.”

(Excerto de entrevista realizada com Carla em 22/06/2011)

Assim, as duas categorias se constituem na escola em oposição uma à outra, ser um Adulto significa, acima de tudo, não ser um Jovem, na medida em que as duas categorias gozam de *status* diferentes em relação à escola, enquanto instituição, como pode ser visto nos discursos e ações dos professores e equipe diretiva. Essa diferença entre o prestígio dos Adultos, como público-alvo da escola, e estigma dos Jovens, como bagunceiros, pode ser relacionada então a uma série de traços identitários que fazem com que ser Jovem ou ser Adulto no centro do trabalhador seja reificado como muito mais do que fazer parte de um grupo etário baseado em idade cronológica.

Essa oposição entre as duas categorias é reificada também por meio das justificativas, ou falta de justificativas, que são, em geral, apresentadas por diferentes alunos na ocasião de

faltas e atrasos. Caso cheguem atrasados, os alunos, maiores e menores de idade, precisam ir à coordenação de turno e justificar seu atraso; após essa justificativa, recebem uma autorização para entrada em sala de aula. Sobre esta questão, Rosa me relata uma diversidade muito grande de justificativas apresentadas pelos alunos:

*“**Andréa** – Eu sempre vejo eles entregarem um papelzinho pra professora quando se atrasam*

***Rosa** - Tem que passar lá, tem que justificar porque que chegou tarde, em geral, é coisa de trabalho né, teve que fazer coisa do trabalho, ficar até mais tarde no serviço, mas tem outros que as justificativas são assim ‘ah eu tive que ir na farmácia comprar remédio’, ‘pra tomar agora?’, ‘não, não pra tomar de noite’, ‘mas a farmácia então fecha, né, ela não fica aberta quando sai da escola?’, coisas assim, tudo isso tem que ir mediando, as coisas mais óbvias que você possa imaginar tem que dizer, que o horário da aula não é o horário de comprar remédio, o horário da aula é o horário da aula. Então tu vai ver que algumas coisas que são naturais pra a gente, pra alguns dos nossos alunos não são, porque ninguém nunca orientou eles nesse sentido, ‘ah, porque que tu chegou agora, porque que não chegou na hora?’, ‘Ah, professora, porque eu tava na casa do meu namorado’, ‘tá, mas tu tava na casa do teu namorado e tu sabia que tinha aula?’, ‘Sabia, né, mas é namorado, eu ia vir pra aula?’, então tu tem que dizer ‘olha, tem horário pra namorar e tem horário pra aula’, não tem uma mãe ou um cuidador que diga isso (...) esse abandono que essa juventude vive, em relação aos pais, porque eles têm que trabalhar, muitos não tão preparados pra ter filhos, não tiveram orientação, não é.” (Excerto de entrevista realizada com Rosa em 22/06/2011)*

Nesse sentido, as justificativas com relação aos atrasos e faltas também são reificadas em grupos que podem ser relacionados aos Jovens e aos Adultos. De acordo com Rosa, a maior parte das justificativas se relaciona a questões de trabalho, mas a coordenadora ressalta que, algumas vezes, os alunos apresentam justificativas que se relacionam a uma falta de orientação em relação aos momentos adequados para realizar atividades cotidianas. Em seguida, ela relaciona essa falta de orientação à ausência dos pais, que precisam trabalhar, ou que tiveram filhos muitos novos, quando ainda não estavam preparados para educá-los. Por último, Rosa estabelece uma ligação entre o abandono a que vinha se referindo e a juventude.

A questão das faltas e de sua justificativa por questões de trabalho – fora ou dentro de casa - aparece não só no depoimento de Rosa, como também em diversos momentos das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, como pode ser observado no quadro abaixo:

Tipo de dado	Diário de Campo	Entrevista
Ocorrências	5	7
Participantes entre os quais as ocorrências se distribuem	Eliana	Lúcia
	Cátia	Marília
	Leandro	Eliana
	Fernando	Alexandre
		Cida

Quadro 7 – Quadro sinóptico de ocorrências de referências discursivas dos participantes às justificativas de faltas e atrasos

Além disso, não é possível negar que a idade cronológica dos participantes exerce um importante papel no estabelecimento dessas categorias sociais; afinal, como afirma Rosa, ser Jovem no CT, dentre outras coisas, é ser menor de idade, e isso implica uma série de questões em relação à maneira como o aluno é tratado pela escola:

“Andréa – E os jovens que você diz são menores de idade?”

Rosa – De quinze a dezoito, que é o que a gente aceita, menor de quinze não. (...)É...a escola tem assim todo um cuidado com os menores, né, a gente tem uma coordenação de turno que diariamente revisa os cadernos de chamada, e...por exemplo, se os alunos menores vêm pra a escola, e não ficam pro segundo período, porque aqui, diferente de outras escolas, a gente fica com a porta de entrada aberta, e no intervalo eles descem e ficam na rua, nós não temos pátio, nós não temos quadra, nós não temos um espaço...eles ficam aí, se eles querem entrar pra a aula, eles entram, se eles querem ir embora, eles vão, então uma das nossas preocupações é diariamente avisar à família, se a gente percebe que ele veio à escola, mas não ficou pro segundo período, a gente considera como fuga, a gente liga pros familiares, a gente avisa que ele não tava, porque a família tá pensando que ele tá dentro da escola (...) e os menores tem também toda aquela questão do controle da presença, que a gente tem uma coordenadora disso, que ela avisa ao conselho tutelar se eles não tão vindo, a gente também, por ser menores, a gente faz duas reuniões por ano com os pais, explicando como é o funcionamento da escola, como é que tá o desempenho dos alunos, pro responsável, né, além disso na orientação educacional, a orientadora chama as famílias e faz entrevista com as famílias de todos os alunos novos (...) também nas nossas reuniões de sexta a gente encaminha...se a gente percebe alguma questão familiar, assim de conduta, se eles não vão, por exemplo, nessa sexta uma aluna nos disse, ela disse que não vem no colégio porque não tem vontade, aí nós perguntamos se a mãe dela não manda ela vir pro o colégio, ela disse “não, minha mãe nem dá bola pra mim”, bom, e isso revela que ela tá sozinha, que ela tá sem acompanhamento, da mãe, da família, então a gente já chamou essa aluna pra conversar, vamos chamar a mãe, tentamos dar um encaminhamento assim pra essas situações.” (Excerto de entrevista realizada com Rosa em 22/06/2011)

A questão da relevância do aluno ser ou não menor de idade é apontada não somente pela declaração de Rosa, acima, mas também pelos próprios participantes em suas interações em sala de aula, nas quais a questão se torna ainda mais complexa, porque envolve uma diferença na maneira como é tratada a depender do interlocutor da interação:

“O grupo que está na outra ponta trabalhando com Fernando está procurando a figura de uma lua, Nilda começa a cantar uma música de pagode que fala de lua, Carla ri bastante alto da colega. Começam a brincar sobre Cida e Fernando, insinuando haver algo entre os dois, a brincadeira começa com a própria Cida, e

Fernando continua recortando figuras, Marília ri bastante e repete três vezes “eu sempre desconfiei da Cida e do Fernando”, Lúcia diz “eu não, sou devagar”, rindo, e Marília completa “eu sim, sempre”, ela e Carla continuam brincando sobre o assunto, Nilda diz “ô de menor fica quieta aí”, Marília ri (...).” (Diário de campo – 27/04/2011)

No excerto acima, a participante Nilda inicia uma brincadeira na aula, em relação à atividade pedagógica que estão realizando, as participantes Marília e Carla, ambas Jovens, se engajam na brincadeira, e passam a insinuar uma relação amorosa entre Cida e Fernando. Marília é a participante que mais faz referência à brincadeira, até que a participante Nilda comenta o fato de que a colega é menor de idade para solicitar que ela encerre a brincadeira, a ação de Nilda é bem aceita por Marília que apenas ri.

Em outro momento, no entanto, Marília, que é menor de idade, chama a atenção de outra colega, Rafaela, lembrando que, por ela ser menor, não pode assinar o termo de consentimento, como pode ser observado abaixo:

“Há uma aluna nova na turma, vou até ela, me apresento, explico a pesquisa e pergunto seu nome, ela diz que se chama Rafaela, e que é menor de idade. Pergunto se pode levar pra casa o consentimento, e explico a ficha de informações, ela diz que trará o consentimento assinado, e fica com a folha de informações, preenchendo. (...) Marília diz a Rafaela que ela não pode assinar o formulário, porque ela é menor, a colega diz que sabe disso.” (Diário de campo – 18/05/2011)

Neste caso, Rafaela, ao receber a advertência de Marília, acerca de seu *status* como menor de idade, e das limitações que isso impõe, responde ao comentário avisando que está ciente de sua condição de menor de idade, que é a mesma de Marília.

Esses dois excertos retirados de diários de campo representam outras ocorrências em que a idade cronológica dos participantes é mencionada na sala de aula. Essas ocorrências podem ser sintetizadas da seguinte maneira:

Tipo de dado	Diário de Campo	Gravação audiovisual
Ocorrências	5	1
Participantes entre os quais as ocorrências se distribuem	Marília	Carla
	Carla	Marília
	Rafaela	
	Eliana	
	Cátia	
	Rita	
	Fernando	

Quadro 8 – Quadro sinóptico de momentos em que a idade cronológica dos participantes é tornada relevante em suas interações ou referenciada em seus discursos

Apesar da relevância da idade cronológica dos participantes, ser Jovem ou ser Adulto no Centro do Trabalhador implica outros traços identitários que vão sendo incorporados aos discursos dos participantes, sendo possível afirmar, a partir dos dados desta pesquisa que ser Jovem ou Adulto no CT é uma questão de categoria social, e não apenas de faixa etária, como pode ser sintetizado, até o momento, no quadro abaixo:

Ser Jovem no CT	Ser Adulto no CT
<ul style="list-style-type: none"> • Idade cronológica entre 15 e 18 anos • Fracasso escolar (repetência na educação regular) • Vive sob tutela familiar ou institucional • Bagunça na sala de aula • Atrasos e faltas não justificadas por trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Maiores de idade (idade cronológica) • Muitos anos fora da escola, histórico de abandono do ensino regular ou da própria EJA • Trabalhador (a) • Pai/mãe de família • Responsabilidade com os estudos • Atrasos e faltas justificadas pelo trabalho

Quadro 9 – Traços identitários de Jovens e Adultos no CT

Assim, uma vez que não seria possível aqui discutir todos os dados da pesquisa, com vistas a caracterizar os participantes focais da minha análise sob a luz do quadro acima, nas matrizes abaixo, apresento um panorama geral de como esses participantes se constroem como Jovens ou Adultos no Centro do Trabalhador, a partir da análise dos dados de interação em sala de aula e das entrevistas realizadas com os participantes, no que concerne aos traços discutidos até aqui.

Traços Jovens / Participantes	Idade cronológica entre 15 e 18 anos	Fracasso escolar (repetência na educ. regular)	Vive sob tutela familiar ou institucional	Bagunça na sala de aula	Atrasos e faltas não justificadas pelo trabalho	Discurso positivo em relação à educação regular
Lúcia	-	-	-	-	-	-
Alexandre	-	-	-	-	-	-
Leandro	-	-	-	-	-	-
Berenice	-	-	-	-	-	-
Laura	-	-	-	-	-	-
Isabel	-	-	-	-	-	-
Fernando	-	-	-	-	-	-
Marília	+	+	+	-	+	-
Cida	-	-	-	-	-	-
Carla	+	+	+	-	-	-
Eliana	-	-	-	-	+	-
Cátia	-	-	-	-	-	-
Aline	+	+	+	-	-	-

Tabela 1– Matriz de traços Jovens por participante no CT

Traços Adultos / Participante	Maiores de idade (idade cronológica)	Muitos anos fora da escola, histórico de abandono do ensino regular ou da própria EJA	Trabalhador (a)	Pai/mãe de família	Responsabilidade com os estudos	Atrasos e faltas justificadas pelo trabalho	Discurso positivo em relação à EJA e ao CT
Lúcia	+	+	-	+	+		+
Alexandre	+	+	+	-	+	+	+
Leandro	+	+	+	+	+	+	+
Berenice	+	+	-	+	+		+
Laura	+	+	+	+	+		+
Isabel	+	+	+	+	+	+	+
Fernando	+	+	+		+	+	+
Marília	-	-	-	-	+	-	+
Cida	+	+	+	-	+	+	+
Carla	-	-	-	+	+		+
Eliana	+	+	-	-	+	-	-
Cátia	+	-	+	+	+	+	+
Aline	-	-			+	-	

Tabela 2 – Matriz de traços Adultos por participante no CT

Desta forma, considerando os critérios por meio dos quais os participantes focais da pesquisa foram selecionados, e analisando as tabelas acima que situam esses participantes em relação às matrizes de traços identitários de Jovens e Adultos, é possível compreender o porquê de a turma 41 ser considerada uma turma de perfil adulto na escola.

A turma 41 é predominantemente constituída por participantes maiores de idade, sendo apenas três participantes menores de idade. Considerando o outro traço mais reificado no CT como traço de Jovens, a bagunça na sala de aula, nenhuma das três participantes Jovens apresentam ocorrências, entre os dados, de indisciplina nas aulas observada, ou foram apontadas pelos outros participantes como alunas que atrapalham a aula. Além disso, uma delas, Carla estava grávida durante todo o período em que gerei os dados da pesquisa, o que atribui a ela um traço identitário de adulta, uma vez que ser mãe ou pai de família aparece no discurso dos participantes, como um traço identitário dos Adultos da escola.

Além disso, entre os participantes focais, a maioria trabalha fora de casa, sendo que, entre os que não trabalham, estão Lúcia e Berenice que não trabalham porque cuidam da casa, como enfatizaram em suas entrevistas, Eliana que é aposentada, e Mariana que vive com a família e apenas estuda. Os espaços que não estão preenchidos com sinais de (+) ou (-) dizem respeito a participantes cujos dados foram insuficientes para atribuir ou não o traço identitário, ou, no caso das faltas justificadas por trabalho, pelo fato de o participante não apresentar faltas.

Uma questão bastante relevante que pode ser vista nas tabelas acima, é a presença de um discurso positivo em relação à educação regular ou à EJA, respectivamente, entre Jovens e Adultos. Em alguns excertos de sua entrevista, Rosa, a coordenadora pedagógica da escola, afirma que muitos dos Jovens, recém-egressos da educação regular, ao chegar ao CT, se

mostram insatisfeitos com a escola, por ser uma escola para Adultos, sem área de recreação ou espaço de convivência. Por outro lado, nas entrevistas realizadas com os Adultos, pude perceber um discurso muito positivo em relação à EJA, e, mais especificamente, ao CT, como uma nova oportunidade em suas vidas, como a chance que tiveram de retornar à escola. Essa avaliação positiva da EJA como um todo e da escola, mais especificamente, aparece nas entrevistas de todos os participantes Adultos focais, com exceção de Fernando, com quem não pude realizar entrevista. Com relação a Fernando, no entanto, essa avaliação positiva aparece em uma atividade pedagógica escrita realizada na aula de Língua Portuguesa, na qual o participante aponta a escola como *“uma luz no meu caminho.”* (***Frase retirada de uma atividade pedagógica escrita realizada por Fernando em 01/06/2011.***)

Em relação a este traço identitário, é importante discutir ainda os dados confirmam que a associação entre categoria e idade cronológica não esgota a questão, em relação ao padrão descrito acima, como ligado a Jovens e a Adultos, uma vez que algumas ocorrências demonstram que o pertencimento a essas duas categorias não é normativo, daí a presença de traços de mais e menos na caracterização de vários participantes.

As participantes Marília e Carla, menores de idade, não apresentaram em suas entrevistas um discurso positivo em relação ao ensino regular. Ao contrário, Marília afirma estar mais satisfeita com a EJA do que com o ensino regular, e Carla afirma que os colegas no ensino regular eram piores, como pode ser visto nos excertos abaixo retirados de suas entrevistas:

“Andréa - E...qual que você gostava mais? Se você pensar na escola regular e EJA assim...

Marília - Ai...o EJA

Andréa - E em termo de colega também, de convivência...Você prefere aqui?

Marília - Aqui, é que eles são mais velhos né? Colégio regular como é que eu posso dizer, são mais criança sabe? Não tem um assunto legal, ficam zoando de todo mundo, então não da certo.”

(Excerto de entrevista realizada com Marília em 22/06/2011)

“Andréa - E qual foi a última escola que você estudou? (...) era de EJA?

Carla - Era de EJA, mas eu fazia normal (...). Conhecia quase todo mundo.

Andréa - E como é que eram os colegas lá?

Carla - Os colega de lá? Eles era pior que os daqui...aqui é gente mais velha.

Andréa - Mas em que sentido?

Carla - Briga... (...) Era mais baderna, porque era mais gente nova.

Andréa - E você gostava de lá?

Carla - Gostar, eu gostava, mas a bagunça, fora a bagunça, o resto eu gostava.”

(Excerto de entrevista realizada com Carla em 22/06/2011)

No que concerne a esse traço identitário, não há, conforme se pode ler nas matrizes acima, concordância entre a avaliação que fazem da escola e a idade cronológica de Marília e

Carla. O mesmo acontece com Eliana, participante com mais de 50 anos de idade. Em diversas ocorrências, registradas em diários de campo, e em sua entrevista, Eliana constrói um discurso negativo em relação ao Centro do Trabalhador, como pode ser observado no excerto de diário de campo abaixo:

“Eliana me pergunta onde será a aula de artes, digo que não sei, que é melhor esperarmos ali. Ela começa a falar de Rita, dizer que a professora vai aos lugares sem avisar e depois “queima a gente”, a aluna repete essa frase várias vezes, e pergunta se eu lembro do dia em que ela chegou um pouco atrasada, diz que a professora ficou braba. Pergunta aos colegas onde será a aula, Berenice diz que não sabe, que é melhor esperar ali, Alexandre acrescenta que Rita sempre vem chamá-los na sala. Eliana começa a me contar que é funcionária pública aposentada, mas que tem problema de pressão, por isso, às vezes, passa mal, e que não tem a compreensão das pessoas, que sempre reclamam de sua demora. Conta a história de uma semana anterior, em que se sentiu mal, e uma funcionária foi à sala de aula dizer que ela estava demorando muito, que um dia desses ficaria trancada na escola.” (Diário de Campo – 18/05/2011)

No caso de Eliana, a discrepância se torna ainda mais relevante, uma vez que sua insatisfação em relação à escola é expressa em diversos momentos em que ela se queixa da escola, dos professores e da equipe diretiva, como sintetizada abaixo:

Tipo de dado	Diário de Campo	Gravação audiovisual	Entrevista
Ocorrências	3	3	4

Quadro 10 – Quadro sinóptico de ocorrências em que Eliana avalia negativamente o CT

As reclamações de Eliana em relação à escola se tornam também relevantes nas entrevistas dos outros participantes da pesquisa, em que eles mencionam o fato de ela nunca estar satisfeita, como será discutido na próxima seção, ao ser analisada a trajetória de participação de Eliana na comunidade de prática da turma 41.

Gostaria de ressaltar que esta matriz de traços identitários representa apenas uma primeira análise dos dados, partindo do que considerarei como traços reificados nos discursos dos participantes.

Na próxima seção, ao analisar os dados que tratam da interação dos participantes em sala de aula, bem como as ações que levam a cabo na construção de suas identidades em uma comunidade de prática, outros traços de Jovens e Adultos vão emergir para esta comunidade de prática de maneira mais específica. Além disso, essas categorias serão redimensionadas pelos *status* de participantes plenos, periféricos ou marginalizados negociados na aula de Língua Portuguesa, permitindo que uma descrição mais acurada do processo por meio do qual participação e reificação se articulam na construção de uma comunidade de prática seja realizada nesta dissertação.

5.2. A construção de identidades de participação em uma comunidade de prática na turma 41: incorporando categorias reificadas à participação em sala de aula.

Entender a complexidade da construção de padrões locais de construção de identidade requer a interpretação de que traços identitários estão envolvidos na construção destes padrões, como busquei fazer na seção anterior, mas também é necessário interpretar como os participantes da pesquisa se alinham a esses padrões reificados em categorias sociais, bem como questionar o que está envolvido no não-alinhamento a estes padrões, ou seja, olhar tão atentamente para os casos discrepantes, quanto para os casos típicos.

Como já discutido no capítulo de metodologia, meu encontro com a turma 41 me forçou a mudar a maneira como olharia para os participantes da minha pesquisa, uma vez que eu buscava compreender como a diferença de idade se relacionava à participação em sala de aula, em uma turma que, à primeira vista, exibia um comportamento predominantemente adulto. Isto, porque, mesmo as participantes Jovens da turma, pareciam se adaptar aos padrões de comportamento adulto, em busca de um alinhamento com o perfil da turma na qual foram colocadas.

No entanto, à medida que fui ganhando mais legitimidade na comunidade de prática em questão, ganhando a confiança dos participantes e, portanto, ganhando um acesso real ao campo de pesquisa, comecei a perceber que justamente pela turma ter esse perfil adulto reificado na escola, oferecia dados muito ricos em relação à maneira como esse perfil foi sendo construído na interação entre alguns participantes da turma, e sendo (re)produzido ao longo do semestre, de modo a ser reificado na escola.

Foi nesse sentido que comecei a compreender que a turma 41, como um agrupamento institucional, se constituía também como o *locus* onde diversas comunidades de prática poderiam vir a emergir, sendo uma delas a que analisarei nesta seção: a comunidade de prática de aprendizagem de Língua Portuguesa da turma 41⁸².

Assim, compreendidas as categorias sociais reificadas no Centro do Trabalhador de maneira mais ampla, e reificadas pelos participantes focais da minha pesquisa, como discuti na seção anterior, busquei entender que outras questões identitárias estavam articuladas à (re)construção da comunidade de prática identificada, para um entendimento mais aprofundado de como os participantes constroem suas identidades de participação, na comunidade de prática que sustentam mutuamente nas aulas de Língua Portuguesa.

⁸² As razões pelas quais atribuí esta denominação à comunidade de prática foram discutidas em uma das sessões do capítulo de metodologia.

Com vistas a compreender como os participantes constroem uma comunidade de prática, passei à análise das práticas interacionais em que se engajaram nesta comunidade observada por mim durante um semestre, e registradas por meio de diários de campo e registros audiovisuais.

Dessa forma, a análise de dados que será desenvolvida nesta seção parte de uma aula classificada por mim como típica da comunidade em questão como eixo da análise. Outros dados retirados de diários de campo produzidos em outras aulas, e de entrevistas com os participantes, no entanto, serão utilizados à medida que dialoguem com os pontos destacados na aula que considere típica. Essa aula contou com registros audiovisuais, e foi transcrita por mim posteriormente. Ainda que aqui apareçam apenas os excertos mais relevantes para a análise a ser desenvolvida, a transcrição completa da aula será anexada a este trabalho.

A aula em questão aconteceu no dia 01/06/2011, e foi escolhida como uma aula típica, porque, uma vez examinados todos os diários de campo, e visionadas as duas aulas que contam com registros audiovisuais, conclui que, nesta aula, a maior parte das ocorrências típicas, relevantes para a construção e manutenção desta comunidade de prática, estavam presentes. Essa afirmação será sustentada ao longo da discussão com o cruzamento entre os dados desta aula e os outros dados do *corpus* de análise. O registro desta aula (em destaque) está situado da seguinte maneira em relação aos registros das outras aulas observadas no semestre da geração de dados:

<i>Data</i>	30/03	06/04	27/04	04/05	11/05	18/05	01/06
<i>Aula</i>	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Artes	Língua Portuguesa	Aula c/ profa. substituta	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
<i>Tipo de registro</i>	Diário de Campo	Diário de Campo	Diário de Campo	Diário de Campo	Diário de Campo	Diário de Campo e Audiovisual	Diário de Campo e Audiovisual

Figura 4 – Linha do tempo das aulas observadas

5.2.1. “A sôra nem fez a chamada”⁸³: estabelecendo limites entre o agrupamento institucional e a comunidade de prática

Observar comunidades de prática em um contexto institucional, muitas vezes, impõe muitas dificuldades ao pesquisador, uma vez que compreender a diferença entre participar do

⁸³ Fala da participante Carla, registrada no Diário de Campo de 27/04/2011.

agrupamento prescrito pela instituição – neste caso a turma 41 – e participar de uma comunidade de prática que emerge no mesmo contexto exige muita cautela e muita sensibilidade para os índices que marcam os limites da comunidade de prática.

Ao contrário dos agrupamentos institucionais, as comunidades de prática não podem ser criadas, elas emergem a partir do engajamento mútuo de seus membros em um empreendimento comum que também não é fixo, mas constantemente negociado na comunidade. No entanto, agrupamentos institucionais podem favorecer o surgimento de comunidades de prática, uma vez que a tarefa institucional pode se tornar um empreendimento comum entre os participantes da comunidade, ou, até mesmo, a criação de maneiras alternativas de levar a cabo a tarefa institucional pode configurar tal empreendimento, sem contar que, muitas vezes, ao se engajarem em levar a cabo seu papel institucional, os membros de um agrupamento podem acabar desenvolvendo práticas outras relacionadas ou não ao seu papel institucional.

Como já discutido no capítulo de metodologia, na turma 41, a maneira como a professora de Língua Portuguesa concebe seu papel e sua tarefa institucional no Centro do Trabalhador favorece o cultivo de uma comunidade de aprendizagem entre ela e alguns alunos da turma 41. Com isso, não tenho intenção de afirmar que outras comunidades de prática não são construídas nesse mesmo lugar, mas apenas reitero o recorte e o alcance dos dados que gerei por meio de observação participante nesta turma, que dão conta de discutir apenas esta comunidade de prática.

No entanto, como identificar os limites dessa comunidade de prática? Tendo em vista que, nem todos os alunos matriculados na turma são participantes da comunidade de prática observada, como diferenciar os alunos da turma 41 – como agrupamento institucional – e os participantes da comunidade de prática em questão?

Esses questionamentos me levaram mais uma vez a uma característica da EJA bastante reificada no discurso de profissionais e pesquisadores da área: as dificuldades impostas pela falta de assiduidade dos alunos em uma turma de EJA. Em minha própria pesquisa de campo realizada em 2009 para a escrita de meu Trabalho de Conclusão de Curso, encontrei esta dificuldade. Ao fim da minha pesquisa, na ocasião, eu contava apenas com três participantes, uma vez que só era possível incluir na pesquisa os alunos que iam às aulas com frequência.

Nesse sentido, ao iniciar a observação da turma 41, me chamou a atenção o fato de que, nesta turma, como em outras de EJA, o grupo de alunos que frequentavam uma e outra aula nunca era o mesmo. Entretanto, pude perceber também que, entre esses grupos cambiantes, era possível observar um grupo de alunos que estava presente na maior parte das

aulas, e que, em geral, era o grupo mais participativo, do ponto de vista das atividades relacionadas à prática desta comunidade, desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa.

Assim, identificado esse grupo, comecei a lançar um olhar mais atento à sua organização, às maneiras de participar de seus membros, aos rituais que se repetiam entre eles aula a aula, à maneira como se relacionavam com Cátia, aos lugares onde costumavam se sentar, aos significados que negociavam por meio da linguagem na sala de aula, bem como às regras interacionais que pareciam seguir para garantir o bom andamento das aulas.

O trecho de diário de campo abaixo descreve a maneira como os participantes dessa comunidade de prática se organizam no início das aulas, e é referente à mesma aula que utilizarei como eixo da análise:

“Ao entrar na sala, vi que Breno (aluno de outra turma, mas que já havia visto conversando com os alunos da 41) estava sentado ao lado de Lúcia (...).

Além de Breno e Lúcia, estavam na sala Berenice, Cida e Rafaela (não a mesma da semana anterior). Cumprimentei Cida com um “oi”, comentei que não a via há bastante tempo (...). Carla chega à sala, e se senta no canto da sala, em frente à mesa do professor(...).

(...)

Isabel e Fernando chegam à sala, Isabel me diz que veio bonita hoje pra ser filmada, eu e os outros alunos rimos. Logo após os dois alunos, Cátia entra na sala, me entrega uma coleção de livros (os livros destinados às séries iniciais da coleção viver, aprender), deixa suas coisas e sai da sala novamente. Aline atende o celular, fala com alguém e desliga, em seguida, vai até a porta, atendendo ao chamado de uma aluna da outra T4, eu não havia notado a presença da aluna na sala de aula.

Cátia volta e começa a aula fazendo a chamada (...).” (Diário de Campo – 01/06/2011)

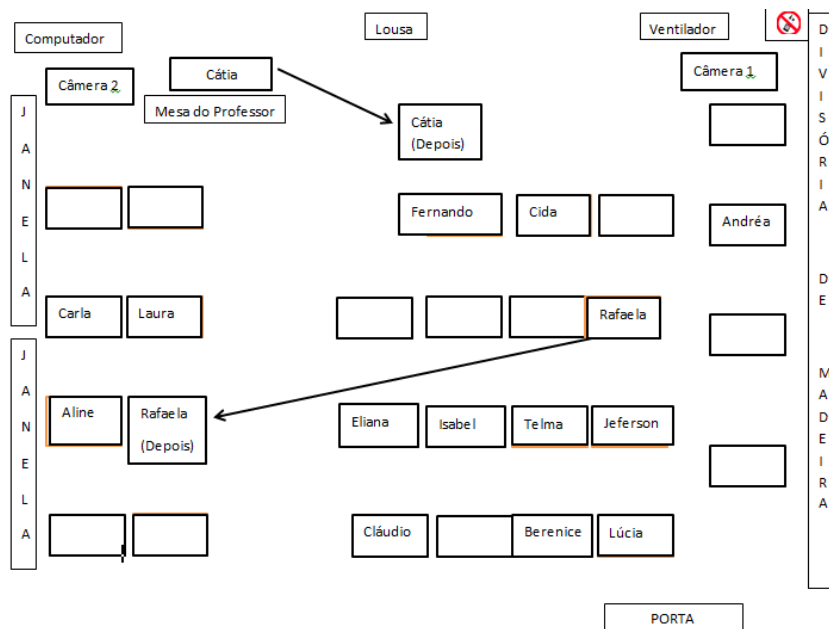
Em uma aula típica, na turma 41, como a que será utilizada como eixo organizador deste capítulo, a maior parte dos alunos chega à sala de aula antes de Cátia, com exceção de Eliana, que costuma se atrasar. Alguns alunos chegam antes de outros – e essa ordem costuma ser mantida entre as aulas – e se posicionam em seus devidos lugares, como se existisse algo que demarcasse os lugares a serem ocupados. Isto acontece tanto nas ocasiões em que aula de Língua Portuguesa acontece no primeiro período, às 19h, quanto nas ocasiões em que a aula acontece no segundo período às 21h, quando a mesma organização acontece com os alunos voltando do intervalo.

Como pode ser notado ao fim do excerto acima, Cátia inicia a aula em questão com a chamada, e isso se repete em todas as aulas observadas por mim, incluindo a aula de Artes observada, e a ocasião em que os alunos tiveram aula com a professora substituta. Nas ocasiões em que Cátia não inicia a aula com a chamada – duas ocorrências registradas –, a não realização da chamada é justificada para os outros participantes por Cátia. Em uma das ocorrências, Carla questiona a professora Rita, de Artes, por não ter feito a chamada, na outra

ocasião: “Uma das alunas, Carla, diz que Rita nem fez a chamada, ‘a sôra nem fez a chamada’, a professora responde que fez, mas fez seguindo a chamada que a outra professora já havia feito, apenas checando se os alunos estão todos ali.” (*Diário de campo – 27/04/2011*).

O dado acima é bastante relevante para esta parte da análise, porque ele me chamou a atenção para o fato de que a chamada é tornada relevante não só pelas professoras, que escolhem iniciar a aula assim, mas também pelos alunos, que questionam uma mudança no andamento típico da aula. Nesse sentido, considerei relevante iniciar a análise da aula em questão, por um excerto da transcrição em que Cátia faz a chamada, buscando entender porque este momento da aula é relevante para os participantes da comunidade analisada, bem como compreender como alguns aspectos da maneira como constroem esse momento são relevantes para o que está sendo negociado pelos participantes.

O mapa físico⁸⁴ abaixo ilustra a organização dos participantes da comunidade de prática na sala de aula, na aula de 01/06/2011. A intenção em mostrar esse mapa físico é situar o leitor acerca de que participantes estavam presentes na aula em questão, bem como onde estavam situados na sala de aula, para que a cena descrita no excerto 2 possa ser mais bem visualizada.



Mapa Físico 1 – Posição física dos participantes na sala de aula em 01/06/2011

⁸⁴ Os mapas físicos criados neste trabalho foram baseados naqueles presentes em JUNG, 2003 e SCHULZ, 2007.



Excerto 1: “Daqui a pouco ela aparece”

Enunciado	Participante	Participação Verbal	Aspectos não verbais relevantes
01	Cátia	<i>Vamo ver, Alexandre</i> (2) ⁸⁵	
02	Cátia	<i>Aline</i>	
03	Aline	<i>Presente</i> (9)	
04	Cátia	<i>André, não</i> (6)	Cátia faz anotações na lista de chamada.
05	Cátia	<i>Ana</i> (4)	
06	Cátia	<i>Berenice</i>	
07	Berenice	<i>Presente</i> (4)	
08	Cátia	<i>Breno, Breno, Cristian, não</i> (6)	
09	Cátia	<i>Cida</i>	
10	Cida	<i>Presente</i> (8)	
11	Cátia	<i>Alice, Elza, Fabiano, Fernando</i>	
12	Fernando	<i>Prazer, sôra</i> (2)	
13	Fernando	<i>Prazer, sôra</i> (6)	
14	Cátia	<i>Nilda</i> (2)	
15	Fernando	<i>A Nilda nunca mais veio</i>	
16	Cida	<i>A Nilda parou</i> (1)	
17	Cátia	<i>Isabel</i>	
18	Isabel	<i>Presente</i> (4)	Isabel levanta o dedo indicador
19	Cátia	<i>Joseane</i> (1)	
20	Cátia	<i>Carla</i>	
21	Carla	<i>Eu</i>	
22	Laura	<i>Tá, e a outra não vais mais vim?</i> (2)	
23	Cátia	<i>A Marília?</i> (1)	
24	Laura	<i>Mora na frente do colégio e não vem na aula</i>	
25	Cátia	<i>Laura</i>	
26	Laura	<i>Estou aqui, querida</i> (2)	
27	Cátia	<i>Lúcia</i>	
28	Lúcia	<i>Presente</i>	

⁸⁵ Como explicado no capítulo de metodologia deste trabalho, os números presentes nas transcrições representam a pausa, em segundos, entre um enunciado e outro.

29	Cátia	<i>Cadê a Lúcia?</i> (3)	Cátia para de olhar para a lista de chamada e olha para o grupo de alunos
30	Lúcia		Lúcia levanta o dedo indicador, e Cátia olha em direção ao lugar em que ela está sentada
31	Laura	<i>Pre-sen-te, professora</i>	
32	Lúcia	<i>Eu tô aqui</i>	Lúcia responde rindo e balançando o dedo indicador
33	Cátia	<i>Leandro</i> (5)	
34	Cátia	<i>Eliana, ah daqui a pouco ela aparece</i> (3)	
35	Cátia	<i>Marília</i> (2)	
36	Cátia	<i>Não</i> (3)	
37	Cátia	<i>A Marília não sabe ainda que terminou a greve?</i>	

No excerto acima, ao fazer a chamada, Cátia assume comportamentos diferentes em relação aos nomes chamados. No enunciado 01, Cátia chama o nome de Alexandre, faz uma pausa de dois segundos, e, não obtendo resposta do aluno que está ausente, chama o nome de Aline. No entanto, no enunciado 08, Cátia chama os nomes dos alunos Breno, Breno e Cristian sem fazer pausas entre um nome e outro, um índice de que, possivelmente, não esperasse uma resposta dos interlocutores em questão. Os nomes dos três alunos constam na lista de chamada, mas eles nunca estiveram em nenhuma das aulas observadas por mim. Assim, acredito que, por saber que os alunos estão matriculados, mas não frequentam as aulas, Cátia chama seus nomes sem esperar que estejam presentes na aula.

Além da falta de frequência dos alunos ser uma característica da EJA como um todo, é também uma questão bastante presente na escola, como afirma Rosa:

“Andréa – E quando é que vocês consideram assim que um aluno abandonou a escola?”

Rosa – Trinta dias consecutivo, e tem também o aluno pipoca, né, que a gente chama, que vem uns dias, falta uns quantos, vem uns dias, falta uns quantos, tem alunos que escolhem um dia, tem alunos que escolhem um dia pra faltar por semana.”

(Excerto de entrevista realizada com Rosa em 22/06/2011)

Nesse sentido, por mais que Cátia espere que o aluno não esteja presente, ela precisa chamar todos os nomes na lista, para o caso de o aluno estar presente naquela aula em especial. Na aula em questão, isto aconteceu com a aluna Rafaela Santos. Ao chegar à sala de aula, me deparei pela primeira vez com a aluna, já no fim do semestre, como narrado no excerto abaixo:

“Aproveito a oportunidade e me apresento para Rafaela. Pergunto se ela é aluna nova, ela me diz que não, mas que nunca tinha vindo na quarta. Explico o que faço ali, e a aluna me diz que não é menor e concorda em participar.” (Diário de Campo – 01/06/2011)

Assim, a escola não pode considerar que a aluna Rafaela abandonou a escola, uma vez que ela nunca faltou por trinta dias consecutivos. Por outro lado, a aluna diz que nunca veio às quartas-feiras, único dia em que os alunos têm aula de Língua Portuguesa e Artes. Logo, para Cátia, é como se ela nunca tivesse vindo à aula. Neste caso, a aluna Rafaela não perde sua vaga na escola, uma vez que suas faltas não podem ser consideradas abandono. No entanto, ao fim do semestre, Rafaela não avançou para a T5, uma vez que um dos critérios de avaliação mais importantes na escola é a frequência.

Ainda no excerto em questão, vale destacar que Cátia faz uma pausa ao chamar o nome de todos aqueles aqui considerados como participantes da comunidade de prática de aprendizagem, que são os participantes que têm uma frequência relativamente assídua nas aulas de Língua Portuguesa, sendo o gráfico abaixo ilustrativo desses participantes e de sua frequência no semestre:



Gráfico 1 – Frequência dos participantes nas aulas de Língua Portuguesa observadas

Em um total de oito aulas observadas, somente Aline apresentou falta em mais de 50% das aulas, sendo que, como será discutido posteriormente, Aline constrói uma trajetória de participação marginalizada, o que é bastante coerente com o fato de ela não se alinhar ao traço da assiduidade nas aulas, que começa a emergir nos dados como um traço valorizado na comunidade em questão.

Entre os participantes da comunidade, também aparece uma diferença na maneira como Cátia procede na chamada. No enunciado 01, quando ela chama o participante Alexandre e ele não responde, em dois segundos ela passa para o próximo nome da chamada, o que demonstra que ela não se surpreende com sua ausência, o mesmo acontece com o participante Leandro. No entanto, quando Cátia chama a participante Marília, no enunciado 34, e esta não responde, após uma pausa de dois segundos, ela insiste, perguntando se a participante não está na sala. Após uma pausa de três segundos, percebendo que Marília está ausente, Cátia questiona se ela sabe que a greve já acabou. O mesmo acontece com relação à participante Lúcia, no enunciado 26. Cátia chama seu nome, e ela responde ‘presente’ imediatamente; no entanto, como Lúcia se senta ao fundo da sala, Cátia não ouve sua resposta, e, depois de alguns segundos, pergunta onde ela está. Lúcia responde mais uma vez, desta vez, em tom de voz mais alto e levantando o braço, só então Cátia segue para o próximo nome da lista.

Ao chamar o nome de Eliana, e perceber que ela não está presente, entretanto, Cátia não demonstra surpresa e acrescenta ‘daqui a pouco ela aparece’, manifestando que seu atraso é esperado. Nesse sentido, vale apontar que, em todas as aulas observadas, os que estiveram presentes chegaram à sala de aula antes de Cátia, com exceção de Eliana, que chegou após a aula ter sido iniciada em todos os encontros observados. Assim, o atraso de Eliana é bastante recorrente, e já é esperado por Cátia.

No enunciado 22, Laura torna relevante a ausência de Marília, e, em seguida, no enunciado 24, comenta o fato de a participante morar em frente à escola, e mesmo assim faltar às aulas, apontando que a distância geográfica entre a residência e a escola, comum entre os alunos do CT, não é uma dificuldade enfrentada por Marília, portanto, não é uma justificativa para sua ausência na aula.

A postura de Laura na sala de aula, bem como diversas ocorrências nas entrevistas de outros participantes, aponta para a relevância da assiduidade nas aulas para os participantes da comunidade, que, em alguns momentos, chegam a considerá-la uma forma de participação nas aulas, como pode ser observado no excerto abaixo:

“Andréa - E você acha que você participa muito da aula?

Alexandre - Da de português?

Andréa - É

Alexandre - Não (risos), de vez em quando eu venho, de vez em quando não, quando dá, porque realmente às vezes eu saio tarde do trabalho, né? Como eu trabalho na marcenaria, então, eu trabalho às vezes com pintura, às vezes eu vou na casa dum cliente fazer um reparo, né? Uma coisa, então...às vezes não dá pra vir na aula.”

(Excerto de entrevista realizada com Alexandre em 13/07/2011)

Ao ser questionado acerca de sua participação nas aulas de Língua Portuguesa, o participante Alexandre responde à pergunta se referindo à sua assiduidade nas aulas; o que pode revelar um entendimento de participação como vir ou não vir às aulas. Além disso, ao afirmar que não vem a todas as aulas, justifica as ausências com o trabalho, explicando que falta quando precisa trabalhar em horário extra. Este dado retirado da entrevista de Alexandre é representativo de outros dados em que os participantes da comunidade de prática topicalizam, em seus discursos, ou tornam relevante em suas ações, na sala de aula, a assiduidade às aulas:

Tipo de dado	Diário de Campo	Entrevista	Dados audiovisuais
Ocorrências	1	8	1
Participantes entre os quais as ocorrências se distribuem	Eliana	Lúcia	Laura
	Rita	Alexandre	
		Carla	
		Marília	
		Eliana	
		Leandro	
		Laura	
		Isabel	

Quadro 11 - Quadro sinóptico de ocorrências em que a assiduidade é topicalizada ou tornada relevante pelos participantes da pesquisa

A assiduidade nas aulas, bem como outros traços que serão discutidos a seguir, ganha, na comunidade de prática em questão, o *status* de capital simbólico, utilizado pelos participantes para ganhar legitimidade na comunidade. Assim, por meio do alinhamento a um traço que é positivamente avaliado entre os membros da comunidade, os participantes negociam legitimidade em suas trajetórias de participação, bem como negociam marginalidade por meio do não-alinhamento a esse traço, ou alinhamento a traços que sejam negativamente avaliados na comunidade, como a falta de pontualidade, por exemplo.

Nesse sentido, discuto a seguir o que significa ser ou não legitimado na comunidade de prática de aprendizagem de Língua Portuguesa que emerge na turma 41, analisando o papel que Cátia e os outros participantes da comunidade desempenham nesta negociação, com vistas a discutir posteriormente as trajetórias de participação que os participantes focais deste trabalho constroem nessa comunidade.

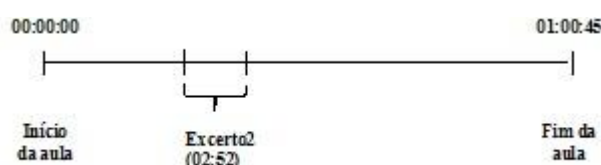
5.2.2 “Pensou? Por que não falou?”⁸⁶: a construção da legitimação em uma comunidade de prática de aprendizagem de Língua Portuguesa

Como já discutido aqui, ter um empreendimento comum não implica que os participantes da comunidade de prática tenham um mesmo ponto de vista, ou que as relações entre eles sejam sempre harmônicas, mas sim ter um entendimento compartilhado do que seja o empreendimento comum da comunidade, neste caso, ter um entendimento comum do que seja aprender Língua Portuguesa.

Em um ambiente institucional, é possível que o entendimento do representante institucional, na maior parte dos casos, o professor, seja imposto aos alunos, o que não favorece ao surgimento de uma comunidade de prática de aprendizagem. O que pretendo mostrar por meio da análise dos dados desta pesquisa é que, na turma 41, uma comunidade de prática de aprendizagem de Língua Portuguesa de fato é construída conjuntamente por Cátia e por alguns alunos da turma.

Em entrevista com Cátia, pude perceber que ela tinha uma opinião bastante forte acerca do papel do ensino de Língua Portuguesa na EJA, como já foi argumentado no capítulo de metodologia. Nesse sentido, busquei compreender como esta visão de ensino de Língua Portuguesa chegava aos alunos de Cátia, uma vez que, para que de fato uma comunidade de prática se desenvolvesse entre eles, precisariam negociar constantemente esse entendimento do que viria ser ensinar e aprender Língua Portuguesa na EJA.

Nesse sentido, selecionei o excerto abaixo, retirado da transcrição da aula de 01/06/2011, com vistas a compreender como os participantes da comunidade de prática em questão negociam esse empreendimento comum.



Excerto 2: “Quê que a gente vem trabalhando na nossa disciplina?”

Enunciado	Participante	Participação Verbal	Aspectos não verbais relevantes
01	Cátia	<i>Recapitular, antigamente se dizia ‘vamos fazer uma sondagem com os alunos’. Quê que a gente vem trabalhando na nossa disciplina? Se alguém entrasse</i>	

⁸⁶ Fala da participante Cátia, registrada na gravação em audiovisual e na transcrição da aula de 01/06/2011.

- aqui e perguntasse 'quê que cês tão estudando? Quê que cês tão aprendendo?', quê que vocês diriam?*
- (2)
- 02** **Fernando** *A escrever e a ler, sôra*
(1)
- 03** **Cátia** *A escrever e a ler*
(5)
- 04** **Fernando** *Mas não é? Ela fez uma pergunta, desculpa, né?*
(2)
- 05** **Fernando** *E a interpretar, sôra, também*
(1)
- 06** **Cátia** *Ah, então vamo lá, vamo arrumar isso aí. Estamos aprendendo então: escrever e ler. Tá, como é que é esse ler aí, como é que tu disse?*
(1)
- 07** **Fernando** *Interpretar*
(1)
- 08** **Cátia** *Interpretar*
(1)
- 09** **Carla** *Interpretação de texto*
(1)
- 10** **Cátia** *E o quê que é esse interpretar? Interpretar o quê, o quê que é interpretar?*
(1)
- 11** **Laura** *Textos*
(1)
- 12** **Carla** *Texto*
(1)
- 13** **Laura** *Textos*
(1)
- 14** **Fernando** *É falar certo*
(1)
- 15** **Cátia** *Falar certo?*
(3)
- 16** **Cátia** *Hum? Então tem mais um item aqui? Escrever, ler e falar certo?*
(1)
- 17** **Laura** *Não*
(1)
- 18** **Cida** *Não, ler e interpretar [é saber interpretar] o que leu*
- 19** **Laura** *[Interpretar textos]*
(1)
- 20** **Isabel** *Entender o texto*
- Carla e Laura riem alto, Fernando ri depois, e mais colegas na turma dão risada. Cátia olha para Fernando, Lúcia continua rindo do comentário de Fernando. Fernando olha para trás, na direção de Lúcia, fazendo gestos com as mãos. Fernando volta a olhar para a frente da sala, em direção a Cátia. Cátia vai falando e escrevendo os itens referentes às contribuições dos alunos no quadro. Enquanto Cátia anota os itens no quadro, a maior parte dos participantes permanece em silêncio, copiando o conteúdo do quadro em seus cadernos, com exceção de Aline que tem seu olhar voltado para baixo e não abre o caderno.
- Cátia segue anotando coisas no quadro, enquanto fala, está virada de costas para os outros participantes.
- Cátia olha na direção de Fernando.
- Cátia aponta para os itens no quadro, alternando seu olhar entre o quadro e os outros participantes.
- Laura e Cida falam em sobreposição.

		(1)	
21	Cátia	<i>Alguém falou alguma coisa do texto</i>	
		(1)	
22	Isabel	<i>Entender o texto</i>	Em tom de voz mais alto do que na primeira vez
		(1)	
23	Cátia	<i>Entender o texto</i>	Cátia repete a contribuição de Isabel, anotando no quadro.
		(1)	
24	Laura	<i>É, e o Fernando é um... Zé Mané</i>	Laura olha em direção a Fernando
		(1)	
25	Fernando	<i>Eu sou mesmo</i>	Sacode os ombros, olhando para a frente da sala, em direção a Cátia.
		(1)	
26	Cátia	<i>Muito bem, e que texto?</i>	Os outros participantes copiam o que Cátia anota no quadro, com exceção de Aline, que segue com o caderno fechado e rói as unhas
		(2)	
27	Cátia	<i>Que texto? Quê que é entender o texto?</i>	
		(6)	
28	Cláudio	<i>Depende do texto, uma redação, um...uma interpretação de texto, interpretar, ler</i>	Cátia olha em direção a Cláudio
		(2)	
29	Fernando	<i>Interpretar cada...</i>	Faz gestos com as mãos, como que separando o ar em partes. Cátia olha para Fernando.
		(2)	
30	Laura	<i>Pedaço</i>	Laura está olhando em direção a Cátia.
		(1)	
31	Fernando	<i>Significado de cada coisa, no caso, cada...conto, digamos, cada história.</i>	
		(1)	
32	Laura	<i>Cada parágrafo</i>	Todos os participantes estão olhando em direção a Cátia.
		(1)	
33	Fernando	<i>Cada para...cada parágrafo, não, cada história e conto, [ou até mesmo a fantasia], né, sôra?</i>	
		(2)	
34	Laura	<i>[É... todo mundo entendeu]</i>	Laura fala em sobreposição a Fernando.
35	Cátia	<i>Muito bem, além de história e conto, que é mais que a gente pode interpretar? Que a gente já tá vendo aqui na...aqui nas nossas aulas? Além disso.</i>	
		(2)	
36	Cida	<i>Uma poesia</i>	Cátia repete a contribuição de Cida, anotando no quadro.
		(1)	
37	Cátia	<i>Uma poesia</i>	
		(2)	
38	Fernando	<i>Uma peça de teatro</i>	
		(1)	
39	Cátia	<i>Ihhh...boa, aí já começamos, né? Então pode ser, isso aqui pode ser um conto, ele tinha dito uma redação, pode ser um poema, pode ser teatro, ó, o texto tá ampliando. Quê mais que pode ser? Que a gente pode interpretar?</i>	Cátia vai repetindo as contribuições dadas até o momento, anotando-as no quadro. Em seguida, faz uma nova pergunta com o olhar direcionado para todo o grupo
		(1)	
40	Fernando	<i>Uma história</i>	
		(1)	
41	Cátia	<i>Uma história, mas...</i>	Olhando para os itens anotados

		(2)	no quadro.
42	Felipe	Ah, conto é história	
		(1)	
43	Cátia	É, conto já é uma história, ou então uma história longa, uma história maior que um conto, não sei, o quê mais?	Olhando para o quadro, e, em seguida para o grande grupo.

O excerto acima – conjuntamente com o excerto 1 – é bastante representativo das atividades pedagógicas que, em geral, acontecem na aula de Língua Portuguesa na turma 41. Cátia chega à sala de aula, inicia a aula com a chamada, e começa a fazer uma retomada com os alunos do que vêm trabalhando em aulas anteriores. Na maior parte das vezes, a atividade pedagógica acontece oralmente, e se organiza em torno de perguntas que Cátia faz, selecionando o grande grupo como interlocutor. Como descrito no excerto abaixo, retirado do diário de campo produzido em 01/06/2011:

“Cátia finaliza a chamada se levantando da cadeira posicionada em frente à mesa do professor, caminha em direção à frente da sala de aula, próxima ao quadro, e começa a fazer perguntas destinadas aos outros participantes como um todo, sem selecionar um interlocutor específico. Fernando, Laura, Carla, Cida e Cláudio se alternam respondendo às perguntas de Cátia, que repete algumas respostas dos outros participantes, e as anota no quadro, onde está sendo feito um esquema ilustrativo do que estão aprendendo na aula de português. Os outros participantes demonstram estar atentos à atividade em andamento, uma vez que mantêm seus olhares na direção de Cátia, não conversam entre si, e copiam coisas em seus cadernos, alternando o olhar entre Cátia, quando esta fala, o quadro, e o caderno. A única participante que não demonstra estar atenta à discussão é Aline, uma vez que, enquanto Cátia e os outros participantes discutem, ela não abre seu caderno, faz bolas com o chiclete que está mascando, rói as unhas, e, muitas vezes, mantém o olhar fixado na janela da sala de aula, que está ao seu lado. Em alguns momentos, coloca sua bolsa no colo, e mexe em algo que está dentro da bolsa, olhando para o objeto em questão.” (Diário de Campo – 01/06/2011)

O excerto acima é representativo das seguintes ocorrências, retiradas de diários de campo produzidos em outras aulas do semestre, em que a mesma organização da participação, que será discutida a seguir, se repete.

Tipo de dado	Diário de Campo	Dados audiovisuais
Ocorrências	8	2

Quadro 12 – Quadro sinóptico dos registros em que a atividade pedagógica típica da turma 41 acontece

Diante das perguntas de Cátia, na maior parte das vezes, um dos participantes da comunidade de prática de aprendizagem toma a palavra para responder à pergunta, como acontece no enunciado 1, em que Cátia faz uma pergunta para os participantes, Fernando toma a palavra (enunciado 2) e responde à pergunta, e tem sua participação legitimada por Cátia, que repete a resposta do aluno no enunciado 3. Esta forma de legitimação da participação nesta comunidade de prática é bastante comum, em que Cátia, que foi a

participante que fez a pergunta, legitima a participação de outros participantes por meio da repetição de suas respostas, da retomada dessas respostas em forma de perguntas, ou até da problematização das contribuições para o grande grupo, bem como, no caso deste excerto em especial, por meio da anotação das contribuições que repete, e que são legitimadas como válidas por todo o grupo, no esquema que está sendo construído no quadro.

Além disso, a organização da participação descrita acima, em que as perguntas são destinadas ao grande grupo, sem seleção de um interlocutor específico, favorece a presença da autosseleção dos participantes como um traço bastante presente e legitimado nesta comunidade de prática. Isto porque a participante Cátia, além de legitimar a participação dos demais por meio da repetição e da problematização de suas contribuições, também os legitima enquanto participantes da comunidade de prática em questão, ao permitir que todos os participantes negociem mutuamente a maneira como a participação deve ser organizada. Dessa maneira, Cátia não impõe seu papel institucional de professora aos outros participantes, por meio da estruturação da participação na sala de aula, mas negocia sua identidade de participante por meio do gerenciamento e organização dos outros participantes, como será mais bem discutido na próxima seção.

Nesse sentido, o que está sendo escrito no quadro por Cátia, reifica o que os participantes da comunidade estão construindo como a meta comum da comunidade, que é aprender português como aprendizagem de escrita, leitura e interpretação de textos:

06	Cátia	<i>Ah, então vamo lá, vamo arrumar isso aí. Estamos aprendendo então: escrever e ler. Tá, como é que é esse ler aí, como é que tu disse?</i> (1)	Cátia vai falando e escrevendo os itens referentes às contribuições dos alunos no quadro. Enquanto Cátia anota os itens no quadro, a maior parte dos participantes permanece em silêncio, copiando o conteúdo do quadro em seus cadernos, com exceção de Aline que tem seu olhar voltado para baixo e não abre o caderno.
07	Fernando	<i>Interpretar</i> (1)	
08	Cátia	<i>Interpretar</i> (1)	
09	Carla	<i>Interpretação de texto</i> (1)	
10	Cátia	<i>E o quê que é esse interpretar? Interpretar o quê, o quê que é interpretar?</i> (1)	Cátia segue anotando coisas no quadro, enquanto fala, está virada de costas para os outros participantes.
11	Laura	<i>Textos</i> (1)	
12	Carla	<i>Texto</i>	

		(1)	
13	Laura	<i>Textos</i>	
		(1)	
14	Fernando	<i>É falar certo</i>	
		(1)	
15	Cátia	<i>Falar certo?</i>	Cátia olha na direção do grupo.
		(3)	
16	Cátia	<i>Hum? Então tem mais um item aqui?</i>	Cátia aponta para os itens no quadro, alternando seu olhar entre o quadro e os outros participantes.
		<i>Escrever, ler e falar certo?</i>	
		(1)	
17	Laura	<i>Não</i>	
		(1)	
18	Cida	<i>Não, ler e interpretar [é saber interpretar] o que leu</i>	Laura e Cida falam em sobreposição.
19	Laura	<i>[Interpretar textos]</i>	
		(1)	
20	Isabel	<i>Entender o texto</i>	
		(1)	
21	Cátia	<i>Alguém falou alguma coisa do texto</i>	
		(1)	
22	Isabel	<i>Entender o texto</i>	Em tom de voz mais alto do que na primeira vez
		(1)	
23	Cátia	<i>Entender o texto</i>	Cátia repete a contribuição de Isabel, anotando no quadro.
		(1)	

Ainda que Cátia seja a participante que gerencia e organiza as contribuições, seu entendimento da meta comum da comunidade não é imposto aos outros participantes, mas negociado mutuamente. Assim, nos enunciados 7 e 9, Fernando e Camila respondem à pergunta que Cátia faz para o grupo acerca do que entendem por “ler”, dizendo que ler é interpretar textos; Cátia segue problematizando as contribuições na forma de novas perguntas para o grande grupo. Assim, no enunciado 10, interroga o grupo acerca do que entendem por “interpretar”. Carla e Laura afirmam que interpretar é interpretar textos, como já havia sido legitimado por Cátia, quando falavam de leitura. Fernando, no enunciado 14, afirma que interpretar é falar certo; diante da resposta do participante, Cátia a problematiza, devolvendo-a para o grande grupo em forma de pergunta: “falar certo?” (enunciado 15). Nenhum dos participantes responde ao questionamento de Cátia, que, após três segundos, faz um novo questionamento para o grupo, perguntando se “falar certo” seria mais um item da lista que estão construindo no quadro.

Analisando o que Cátia entende como o papel do ensino de Língua Portuguesa na EJA, expresso pela participante em sua entrevista, já citada na metodologia deste trabalho, é possível afirmar que a resposta de Fernando, “falar certo”, não se alinha ao entendimento da participante Cátia do que é a meta da comunidade de prática em questão. No entanto, ela não deslegitima a contribuição do participante, problematizando-a para o grande grupo, e

deixando que eles se posicionem acerca do que entendem como o empreendimento comum do grupo.

Diante do questionamento de Cátia, no enunciado 16, Laura e Cida respondem “não”, afirmando que “falar certo” não entra na lista das coisas que estão aprendendo na aula de português. A participante Cida, no enunciado 18, seguida por Laura, retorna à discussão que estava em andamento antes da resposta de Fernando, e afirma que “Ler e interpretar é saber interpretar o que leu” (enunciado 18). Em seguida, Isabel se autosseleciona e complementa a contribuição de Cida, afirmando que ler e interpretar é “entender o texto” (enunciado 20). Cátia legitima a contribuição da participante por meio da repetição do conteúdo e anotação no quadro.

Em seguida, como pode ser visto no excerto 2, Cátia problematiza entre os participantes o que pode ser considerado um texto. Então, a mesma organização da participação, por meio de perguntas direcionadas ao grande grupo, autosseleção de alguns participantes, e a legitimação ou não de suas participações e contribuições pelos participantes da comunidade de prática se repete.

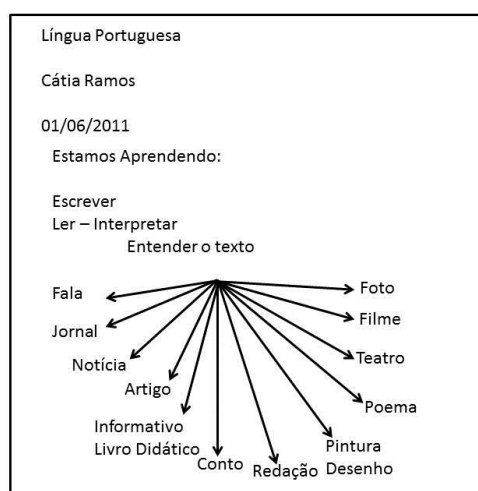


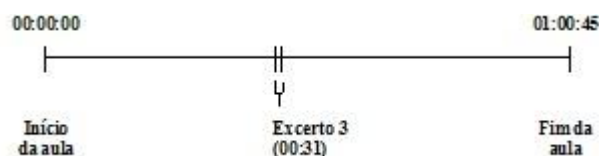
Figura 5⁸⁷ – Reificação no quadro da negociação dos participantes acerca do que é um “texto”

Nesse sentido, é possível perceber que os participantes desta comunidade de prática reconhecem a aprendizagem de Língua Portuguesa como a meta, o empreendimento comum,

⁸⁷ A figura representa o esquema que foi construído conjuntamente pelos participantes da comunidade de prática, ao longo da aula, com mediação de Cátia, que anotava as contribuições legitimadas pelos participantes, no esquema que foi sendo registrado na lousa. Alguns itens que aparecem no quadro não aparecem nos excertos discutidos, porque foram negociados em outros momentos da aula, uma vez que a aula inteira se desenvolveu em torno da construção deste esquema. Esta figura foi retirada do diário de campo de 01/06/2011.

de sua prática, bem como negociam e sustentam conjuntamente um entendimento acerca dessa meta, ou seja, do que seja aprender Língua Portuguesa nesta sala de aula.

Ao longo da negociação desta meta comum, e do engajamento mútuo em sua prática, os participantes vão construindo regras de participação na comunidade, como, por exemplo, a valorização da autosseleção, mais especificamente, e da participação verbal, mais amplamente, como formas de participação na comunidade, como pode ser visto no excerto abaixo.



Excerto 3: “Eu pensei em filme”

Enunciado	Participante	Participação Verbal	Aspectos não verbais relevantes
01	Cátia	<i>Tem mais alguma coisa que a gente pode interpretar? Que a gente pode trabalhar em aula de entender, entender o texto?</i> (3)	Cátia olha em direção aos outros participantes.
02	Cátia	<i>Quê mais?</i> (2)	
03	Cida	<i>Acho também que é ler um jornal, faz parte?</i> (1)	
04	Cátia	<i>Sim, tá ali, noticia, artigo, tá certo, isso mesmo, ler o jornal, vou botar jornal pra vocês verem, muito bem. Quê mais?</i> (3)	Cátia aponta para o esquema no quadro.
05	Cátia	<i>E um filme?</i> (3)	Cátia olha na direção do grupo.
06	Fernando	<i>Eu pensei em filme</i> (1)	
07	Cátia	<i>Pensou? Por que que não falou?</i>	

No excerto acima, Cátia segue problematizando, com os outros participantes, o que pode ser considerado um texto. No enunciado 4, ao fazer uma pergunta e não obter resposta vinda de nenhum participante, questiona o fato de filme ser ou não um texto, e é seguida por Fernando que afirma ter pensado em filme como exemplo de texto. Diante da colocação do participante, Cátia pergunta por que ele não falou, já que pensou. Esta colocação da participante pode ser associada ao fato de que, em sua entrevista, Cátia afirma que seu objetivo na aula de português é fazer com que os alunos percebam que têm o que dizer, e que comecem a se expressar oralmente.

Essa valorização da participação verbal e oral também pode ser notada nas falas dos outros participantes da comunidade, em suas entrevistas, como no excerto abaixo:

“Andréa - E que colegas cê acha que participam muito?

Carla - O Fernando.

Andréa - O Fernando?

Carla - Vai em todas aula.

Andréa - E como que ele participa assim?

Carla - Ele fala, a professora tá explicando e ele se envolve no meio do assunto.

Andréa - E cê acha que isso ajuda ou atrapalha a aula?

Carla - Um pouco ajuda e um pouco atrapalha né, quando a professora tá explicando, atrapalha.”

(Excerto de entrevista realizada com Carla em 22/06/2011)

Carla aponta Fernando como alguém que participa muito da aula, em um primeiro momento, destacando o fato de que o participante é bastante assíduo, o que é considerado uma maneira de participar na comunidade em questão, como já discutido neste capítulo. Em seguida, a participante destaca o fato de que Fernando participa bastante verbalmente, sendo este um traço que é, ao mesmo tempo, negativo e positivo.

Essa avaliação de Carla expressa de modo bem direto algo que os participantes sustentam nas interações observadas: o momento em que Cátia faz perguntas para o grande grupo é o momento adequado de se autosselecionar e participar verbalmente, sendo as sobreposições de vozes poucas vezes legitimadas; em contrapartida, o momento em que Cátia está explicando é um momento para ouvir e prestar atenção. Como pode ser visto ainda no excerto abaixo:

“Lúcia levanta a mão, e diz que tem uma queixa. A aluna diz que, muitas vezes, quando a professora está fazendo explicações na frente da sala, alguns colegas ficam interrompendo, não deixam a professora terminar de explicar para depois perguntar, e isso atrapalha o entendimento da explicação. Lili faz um sinal afirmativo com a cabeça, e diz que elas vão tomar providências para que os problemas ali relatados não se repitam.” (Diário de Campo – 18/05/2011)

No excerto acima, a participante Lúcia se mostra descontente com o fato de que alguns alunos fazem perguntas em momentos em que Cátia está falando, o que atrapalha o andamento da explicação. Esta queixa de Lúcia corrobora a afirmação de Carla no excerto anterior, e até mesmo os depoimentos dos participantes em relação à maneira como reificam o perfil da turma 42.



Excerto 4: “Não é saudade, sôra, não é saudade”

Enunciado	Participante	Participação Verbal	Aspectos não verbais relevantes
01			Cátia passa o áudio do poema “cidadezinha” de Mário Quintana, em seguida pergunta sobre o que o poema trata.
02	Carla	<i>Não gostei.</i>	
03	Cátia	<i>Não gostou? Do que trata o poema?</i>	Cátia fala olhando em direção aos outros participantes.
04	Fernando	<i>Ele se trata de uma cidadezinha do interior, uma cidade...</i>	Fernando faz gestos com as mãos.
05	Cátia	<i>Uma cidade pequena, e o que ele sente por essa cidade?</i>	Cátia olha na direção do grupo.
06	Eliana	<i>Saudade</i>	Eliana olha em direção a Cátia.
07	Cida	<i>Saudade</i>	
08	Eliana	<i>Saudades e...</i>	
09	Fernando	<i>Não é saudade, sôra, não é saudade</i>	Fernando balança a cabeça negativamente.
10	Eliana	<i>Conhecimento</i>	
11	Cátia	<i>Conhecimento?</i>	Olhando para o grupo.
12	Fernando	<i>Não é saudade, sôra, ele tá falando da cidade cheia de graça</i>	Cátia balança a cabeça afirmativamente olhando para Fernando.
13	Fernando	<i>A cidade ela é pequena</i>	
14	Eliana	<i>Uma cidade que ele visitou</i>	Eliana olha na direção de Cátia
15	Fernando	<i>Ela é pequena, então até causa dó, porque ele tá acostumado com a cidade grande</i>	
16	Cátia	<i>Humm</i>	Cátia balança a cabeça afirmativamente olhando na direção de Fernando.
17	Fernando	<i>Ajuda aí</i>	Fernando fala olhando para trás, em direção ao fundo da sala.

No excerto acima, a pergunta feita ao grupo pela participante Cátia é respondida por Fernando, que tem sua participação legitimada por meio da repetição que Cátia faz de sua resposta. Em seguida, a participante Eliana responde à pergunta, e é legitimada por Cida, que repete sua resposta, no entanto, na sequência, Fernando se opõe à resposta de Eliana, afirmando que a resposta não está correta. Eliana responde de novo à pergunta, desta vez, com uma resposta diferente. Cátia repete a resposta de Eliana para o grupo, em tom de pergunta. Diante disto, Fernando retoma a resposta anterior de Eliana e continua afirmando que ela está

errada, e oferecendo uma nova resposta para a pergunta, que é legitimada por Cátia por meio de um aceno afirmativo com a cabeça. Eliana oferece mais uma resposta diferente, em uma nova tentativa de legitimação, mas nenhum dos participantes se orienta para sua resposta, Fernando toma o turno e segue a resposta que vinha construindo no enunciado anterior ao de Eliana. Desta vez, Fernando é legitimado por Cátia que faz um movimento afirmativo com a cabeça. Fernando faz um convite aos outros participantes para que respondam à pergunta, Eliana não faz novas tentativas de responder.

Esses dados representam outros registros em que a participação verbal em momentos inadequados foi citada ou deslegitimada por meio de ações na sala de aula:

Tipo de dado	Diário de Campo	Entrevista	Dados audiovisuais
Ocorrências	1	8	1
Participantes entre os quais as ocorrências se distribuem	Lúcia	Lúcia	Lúcia
	Eliana	Carla	Eliana
	Fernando	Marília	Fernando
	Marília	Eliana	Marília
	Carla	Leandro	Carla
	Cátia	Laura	Cátia
		Isabel	
		Cátia	

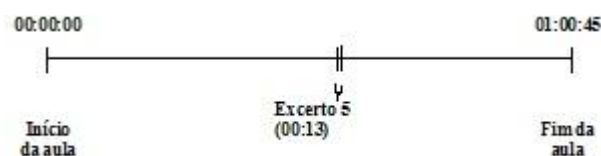
Quadro 13 – Quadro sinóptico das ocorrências em que a participação verbal é deslegitimada

No entanto, a participação verbal contingente a perguntas de Cátia ou de outros participantes não é a única forma de participação legitimada nesta comunidade de prática. Como já discutido anteriormente, os participantes da comunidade, em seus depoimentos, demonstram um alinhamento ao CT como instituição escolar, e este alinhamento se reflete nas regras de participação negociadas pelos participantes da comunidade, bem como pelo caráter institucional do empreendimento comum que negociam na prática de sua comunidade.

Um exemplo deste reflexo é a trajetória de participação construída pela participante Cátia, que constrói o que Wenger (1998) chama de *trajetória limítrofe*, uma vez que, por meio de sua participação simultânea na comunidade de prática aqui observada e em comunidades de prática internas ao CT como instituição, constrói pontes entre esta comunidade de prática mais local, que emerge na sala de aula de Língua Portuguesa, e outras comunidades que emergem na escola mais amplamente.

Assim, uma vez que o alinhamento à instituição escolar é um traço valorizado por estes participantes, o alinhamento à atividade pedagógica proposta pela participante que a representa, Cátia, se torna um importante traço identitário por meio do qual se negocia

legitimação nesta comunidade. Nesse sentido, uma forma de demonstrar este alinhamento é a participação verbal, que já foi discutida anteriormente neste capítulo, mas os participantes demonstram este alinhamento, bem como um não-alinhamento, de maneiras não verbais como discuto a partir do excerto a seguir.



Excerto 5: “pode ser em fala, pode ser em gestos”

<i>Enunciado</i>	<i>Participante</i>	<i>Participação Verbal</i>	<i>Aspectos não verbais relevantes</i>
01	Lúcia	É resumir, fazer um resumo daquilo que a gente entendeu, fazer o nosso resumo, da nossa maneira (0,1)	
02	Cátia	Da tua maneira, com as tuas palavras? (0,1)	
03	Lúcia	Com as minhas palavra (0,1)	Cátia faz um movimento afirmativo com a cabeça.
04	Cátia	E esse resumo necessariamente não quer dizer que seja uma coisa escrita, né? (0,1)	
05	Lúcia	Isso, pode ser em fala, pode ser em gestos.	

No excerto acima, as participantes Cátia e Lúcia tornam relevantes outras formas de participação, além da verbal, de maneiras diferentes. Cátia demonstra a importância de outras formas de demonstrar alinhamento à atividade em andamento, no momento em que responde à resposta de Lúcia com um movimento afirmativo com a cabeça, sinalizando para Lúcia um alinhamento em relação ao conteúdo de sua resposta. Lúcia, por outro lado, reifica a importância de gestos como equivalentes à fala para a expressão e comunicação no conteúdo de sua resposta.

A maneira como Cátia torna formas não verbais de participação relevantes pode ser vista em outros excertos já discutidos aqui, uma vez que, em diversos momentos, os participantes utilizam gestos, posicionamento corporal e direcionamentos de olhar para realizar ações diversas na sala de aula, como ratificar a participação de outro membro da comunidade, deslegitimar outras participações, e demonstrar alinhamento ou não-alinhamento ao que está sendo levado a cabo pela comunidade de prática como um todo, que, no caso desta comunidade, na maior parte dos momentos, é uma atividade pedagógica de Língua Portuguesa.

As diversas maneiras de participar foram notadas por mim desde o primeiro contato com a turma 41. Pude perceber que, ainda que houvesse participantes que participassem mais, verbalmente, aqueles que não se selecionavam para responder as perguntas destinadas ao grande grupo, ou para completar ou contestar as respostas dos outros participantes, exibiam outras maneiras de demonstrar um alinhamento à prática em andamento, como pode ser visto no excerto abaixo:

“Percebo que Laura está há muito tempo com sua atenção voltada para o caderno, não olha para Cátia, ou para os colegas. Percebo que Cátia ratifica bastante os comentários de Fernando, Cida, Dilma e Lúcia, que, apesar de se autosselecionar menos para falar, é ratificada sempre que o faz. (...) Eliana também se autosseleciona muitas vezes, mas quase nunca é ratificada por Cátia, mesmo quando tenta outras vezes.

Começo a prestar muita atenção em Laura, a aluna que está fazendo algo no caderno, e percebo que, na verdade, alterna bastante o olhar entre o caderno e Cátia, como se estivesse fazendo as duas coisas ao mesmo tempo. Começo a reparar mais, também, nos alunos que não se autosselecionam para falar: Isabel, Berenice e Alexandre. Percebo, então, que Berenice, na verdade, não se autosseleciona, nem mesmo quando a professora dirige uma pergunta para a turma toda, mas, em geral, responde baixo, como que para si, as perguntas que Cátia lança para toda a turma.” (Diário de Campo – 30/03/2011)

Considerei o excerto acima bastante relevante, uma vez que ele faz referência a alguns dos participantes focais da comunidade de prática em questão. Mais ainda, o excerto é relevante, porque faz referência a participantes que, ao longo da análise aqui desenvolvida, não apareceram muito por terem pouca ou nenhuma participação verbal na sala de aula, ainda que sejam avaliados positivamente pelos participantes da comunidade como um todo.

Vale ressaltar que, analisando o *corpus* completo de dados, não pude encontrar nenhum registro de participações verbais por parte dos participantes Alexandre, Leandro, Berenice e Aline, com exceção do momento da chamada. No entanto, também não é possível afirmar que os quatro participantes construam trajetórias de participação similares na sala de aula, como será discutido a seguir.

A participante Aline desenvolve, na comunidade de prática em questão, uma identidade de participação bastante peculiar, uma vez que a análise de registros de sala de aula, e de depoimentos de outros membros da comunidade me leva a acreditar que a participante desenvolva uma identidade de participação marginalizada na comunidade de prática, uma vez que pode ser considerada como aluna da turma, mas não negocia traços de participante plena, uma vez que tem uma frequência relativamente grande, mas, em geral, além de não participar verbalmente nas atividades pedagógicas, também não o faz por meio de gestos ou direcionamento de olhar, como pode ser notado no excerto a seguir, já apresentado anteriormente neste capítulo:

“A única participante que não demonstra estar atenta à discussão é Aline, uma vez que, enquanto Cátia e os outros participantes discutem, ela não abre seu caderno, faz bolas com o chiclete que está mascando, rói as unhas, e, muitas vezes, mantém o olhar fixado na janela da sala de aula, que está ao seu lado. Em alguns momentos, coloca sua bolsa no colo, e mexe em algo que está dentro da bolsa, olhando para o objeto em questão.” (Diário de Campo – 01/06/2011)

Além de não demonstrar participação nas atividades pedagógicas, Aline também não estabelece relações sociais com os outros participantes da comunidade de prática, em momentos que precedem às aulas, como registrado em três ocorrências em diários de campo, nas quais, enquanto os participantes conversam entre si – mesmo aqueles que não participam verbalmente nas aulas –, Aline se mantém calada, mexendo em seu celular. Além disso, a marginalização da participante é apontada também pelas entrevistas dos outros participantes, nas quais todos os participantes da comunidade são citados em algum momento por algum outro participante espontaneamente, com exceção de Aline. A única menção à participante é na entrevista realizada com Cátia em que, ao ser questionada por mim sobre a participante, Cátia não diz muitas coisas, mudando de assunto rapidamente:

*“**Andréa** – E deixa eu te perguntar sobre uma aluna que me intriga muito, a Aline (Cátia não responde nada, fica pensativa)*

***Andréa** – Uma bem novinha que senta ali no fundo, não fala com ninguém*

***Cátia** – Pois é, essa guria chegou e ela falta um monte, né, a Amanda eu não sei o quê que houve com ela, ela é bem diferente, né? (Cátia volta a falar de Cida).” (Excerto de entrevista realizada com Cátia em 22/06/2011)*

Por outro lado, os outros participantes que não possuem participação verbal registrada – Alexandre, Leandro e Berenice – demonstram participar das atividades pedagógicas em andamento de outras maneiras. No caso de Berenice, como pode ser visto no excerto de diário de campo discutido acima, a participante demonstra alinhamento por meio de gestos com a cabeça, com a boca, direcionamento do olhar e cópia no caderno do que vai sendo escrito por Cátia no quadro. O mesmo acontece com Alexandre e Leandro em relação ao direcionamento do olhar, gestos e cópia do que está sendo escrito no quadro, como no excerto a seguir: *“Olho para o lado, e vejo que Alex está anotando o que está escrito no quadro em seu caderno.” (Diário de Campo – 06/04/2011).*

Essas considerações sobre a participação nesta comunidade de prática são também mencionadas por Cátia, em sua entrevista, ao descrever as diferentes maneiras por meio das quais alguns membros da comunidade participam, do seu ponto de vista:

“O Alexandre, eu vejo que o Alexandre é muito fechado, até mais que o Leandro, porque o Alexandre ele não demonstra, como é que eu vou te dizer, a expressão facial dele não me diz muito, o Leandro ele mostra (...) eu consigo às vezes perceber só pela expressão que ele não tá entendendo, ou que ele não está aqui, tá só de

corpo presente. (...) Não, elas aqui eu noto que elas tão bem, elas são aquelas alunas que vem pra aula, são organizadas, compenetradas, só que a Berenice não fala, né, e a Lúcia fala, ela se expõe, ela é mais segura. A Isabel é o mesmo estilo delas assim, a sensação que eu tenho é que é assim, eu tenho que aprender, eu tenho que aprender.(...) a Eliana mais atrapalha do que ajuda, ela me deixa louca, e eu acho que é isso. O Fernando, o Fernando tem questões que ele é mais polêmico, mas tem outras questões que parece também que agrega ao grupo, ele é um pouco contraditório, né. (...) O Fernando, ele vai ter altos e baixos, né, às vezes, ele vai ter dificuldade pra se concentrar numa atividade, pra terminar, mas a participação oral sim, ele é muito seguro.” (Excerto de entrevista realizada com Cátia em 22/06/2011)

Ao se referir à participação de Eliana, Cátia faz uma avaliação bastante negativa, afirmando que ela atrapalha bastante a aula. Este caráter negativo da avaliação de Cátia pode também ser visto em ações e depoimentos dos outros membros da comunidade que, ao falar de Eliana, tornam relevante mais um traço identitário na comunidade de prática, a pontualidade.

Eliana não aparece em nenhum dos excertos da aula de 01/06/2011 aqui discutidos. Isto acontece porque as partes que considere mais relevantes acontecem na primeira metade da aula, uma vez que, na segunda metade, os participantes realizam uma atividade pedagógica escrita. Nesta aula, Eliana chega à sala de aula atrasada, bem como em todas as outras aulas de português das quais mantive registros. Além disso, os atrasos da participante foram mencionados em diversos momentos pelos outros participantes, em registros de diários de campo e das entrevistas.

Nesse sentido, a trajetória de Eliana é diferente da de Aline, uma vez que Eliana é uma participante bem pouco legitimada – como será visto na matriz abaixo –, mas, por negociar alguns traços de participante pleno, é reconhecida pelos outros participantes como um membro da comunidade, sendo mencionada em diversos momentos, como é o caso do excerto abaixo retirado da entrevista com Marília:

“Andréa - E tem alguém que você não gosta ou não simpatiza muito?

Marília - Ah, não é questão de não gostar, eu acho que a pessoa é muito exagerada, é a nossa colega aquela ruivinha, aquela, não é a Laura, é a outra, a mais velha

Andréa - A Eliana?

Marília - É, eu acho ela muito exagerada, nossa ela tava chorando agora, porque ela chegou atrasada, nossa ela não é mais criança pra isso, né? Eu chego atrasada, pego o bilhetezinho, subo e vou, que é que eu posso fazer, eu não sei, ontem ela chorou também porque falaram das faltas dela, disseram que xingaram ela, também falaram das minhas faltas, e eu tô normal, é só não faltar mais, ela não trabalha, não faz nada, e sempre chega atrasada, ela ficou magoada com o Leandro, esse que saiu agora, porque ele perguntou se ela trabalhava, ele só perguntou ela começou a chorar, nossa, então eu acho ela muito exagerada.”

(Excerto de entrevista realizada com Marília em 22/06/2011)

Assim, esse dado, em que Marília nomeia diretamente a falta de pontualidade de Eliana, bem como o fato de essa falta de pontualidade não poder ser justificada por questões

de trabalho, representa outras ocorrências em que a pontualidade foi mencionada pelos participantes, sendo essas ocorrências distribuídas da seguinte forma:

Tipo de dado	Diário de Campo	Entrevista	Dados audiovisuais
Ocorrências	7	8	2
Participantes entre os quais as ocorrências se distribuem	Rita Eliana Fernando Cátia Andréa	Lúcia Marília Eliana Cátia	Cátia Eliana

Quadro 14 – Quadro sinóptico das ocorrências em que a pontualidade é topicalizada ou tornada relevante pelos participantes

Assim como na seção anterior, na qual discuti os traços de Jovens e Adultos reificados nos discursos dos participantes, nesta seção não seria possível discutir a trajetória de participação de cada um dos participantes da comunidade de prática em questão. Por isto, partindo dos traços que foram aqui discutidos, construí as seguintes matrizes de traços de participantes plenos e marginalizados na comunidade de prática analisada, sendo os participantes periféricos, aqueles que não negociam todos os traços de participante pleno, ainda que tenham sua participação legitimada na comunidade.

Participante \ Traço de participante marginalizado	Falta de assiduidade	Sem participação verbal	Autosseleção não ratificada	Não alinhamento à atividade pedagógica em andamento	Falta de pontualidade
Lúcia	-	-	-	-	-
Alexandre	+	+		-	-
Leandro	+	+		-	-
Berenice	-	+		-	-
Laura	-	-	-	-	-
Isabel	-	+	-	-	-
Fernando	+	-	-	-	-
Marília	+	-	-	-	-
Cida	-	-	-	-	-
Carla	-	-	-	-	-
Eliana	-	-	+	+	+
Cátia	-	-	-	-	-
Aline	+	+		+	-

Tabela 3 - Matriz de traços de participação marginalizada por participante na comunidade de prática analisada

Trço de participante pleno Participante	Assiduidade	Participação verbal	Autosseleção ratificada	Alinhamento à atividade pedagógica	Pontualidade
Lúcia	+	+	+	+	+
Alexandre	-	-		+	+
Leandro	-	-		+	+
Berenice	+	-		+	+
Laura	+	+	+	+	+
Isabel	+	-	+	+	+
Fernando	-	+	+	+	+
Marília	-	+	+	+	+
Cida	+	+	+	+	+
Carla	+	-	+	+	+
Eliana	+	+	-	-	-
Cátia	+	+	+	+	+
Aline	-	-		-	+

Tabela 4 - Matriz de traços de participação plena por participante na comunidade de prática analisada

Nesse sentido, com vistas a finalizar o capítulo, na próxima seção, discuto de que maneira as reificações das categorias de Jovens e Adultos, e a construção das trajetórias de participantes plenos, periféricos e marginalizados podem ser articuladas para um entendimento mais aprofundado da comunidade de prática de aprendizagem de Língua Portuguesa da turma 41.

5.2.3. “Acho que elas lá atrás ajudam uma a outra, lá atrás”: a localização física dos participantes como um índice da articulação entre categorias sociais e trajetórias de participação.

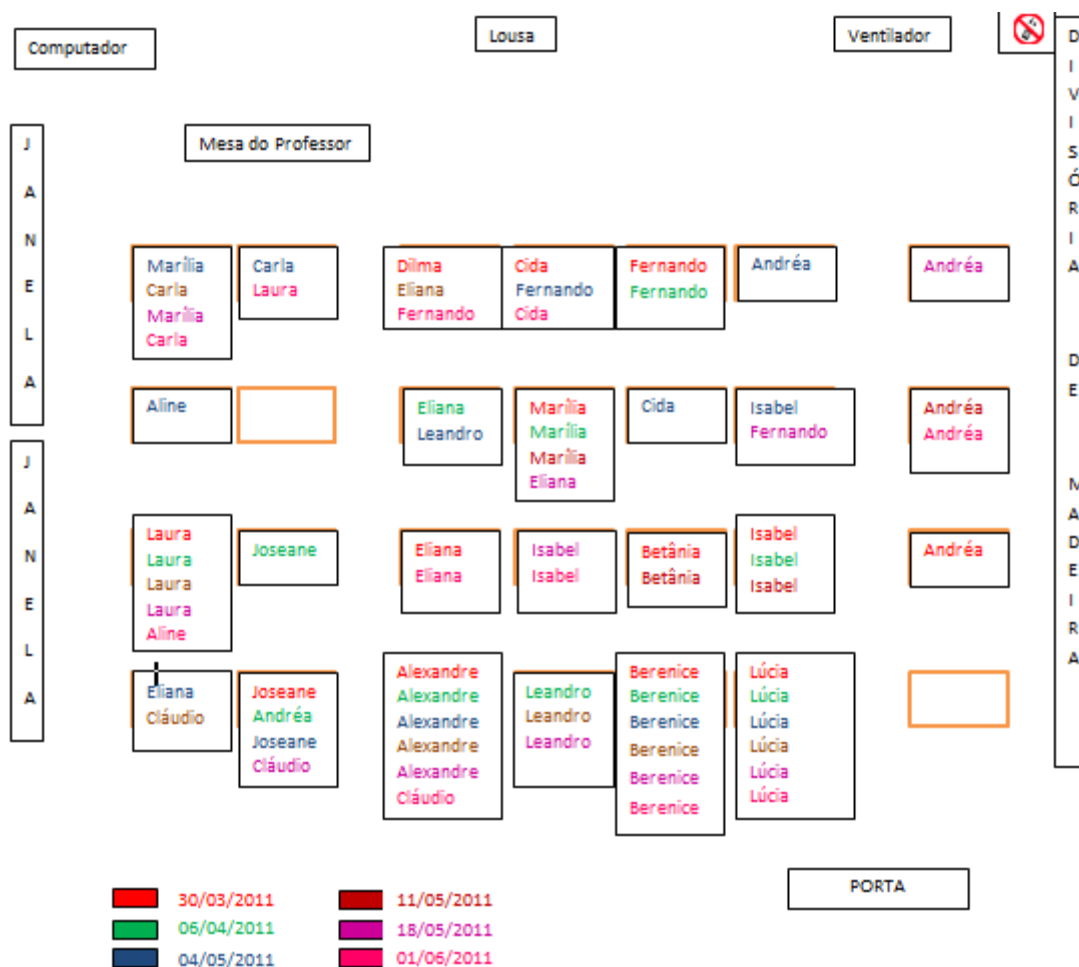
Nesta última seção, com vistas a estabelecer possíveis relações entre as categorias sociais de Jovens e Adultos no CT, e as trajetórias de participação dos participantes na comunidade de prática de aprendizagem de Língua Portuguesa da turma 41, analiso a organização física dos participantes focais desta pesquisa, durante o semestre, na sala de aula.

Em meu primeiro contato com a turma 41, em março de 2011, um episódio bastante peculiar me chamou a atenção para a organização física dos participantes da pesquisa na sala de aula, como pode ser visto no excerto abaixo:

“Quando entramos, os alunos já estavam sentados, Cátia deu boa noite a eles, enquanto se dirigia à frente da sala, todos responderam, e começaram a me olhar, dei boa noite e me sentei em uma das carteiras que estavam no fundo da sala. Assim que me sentei, uma aluna entrou na sala e me pediu que levantasse de seu lugar, me levantei bem rápido e pedi desculpa, indo para uma carteira que estava ao lado, em outra fileira, sem entender muito bem o que havia acontecido, já que a

carteira estava vazia, e a aluna, ao falar comigo, segurava seu material.” (Diário de Campo – 30/03/2011)

A participante em questão era Lúcia, e a carteira à qual reclamava era a que ficava ao lado da porta da sala de aula, e ao lado de Berenice, lugar onde Lúcia seguiu se sentando durante todo o semestre, sem variação, assim como Berenice, Alexandre e Leandro, como mostra o mapa físico abaixo:



Mapa Físico 2 – Disposição física dos participantes nas aulas observadas

O lugar onde os participantes se sentavam na sala de aula já havia se mostrado uma questão relevante para mim na aproximação ao campo que fiz com a T6, no semestre anterior, no entanto, depois de analisado todo o conjunto de dados gerados na turma 41, pude perceber que a organização física dos participantes estava bastante associada não somente à sua idade cronológica, como havia desconfiado no semestre anterior, ou ao gênero, mas às categorias de Jovens e Adultos, e às trajetórias de participação desenvolvidas por estes participantes na comunidade de prática analisada.

Uma análise um pouco mais cuidadosa me mostrou que a relação entre os lugares dos participantes na sala de aula, as categorias sociais a que pertencem e as identidades de

participação que desenvolvem não é, no entanto, direta, mas mediada pelas relações sociais que os participantes estabelecem na sala de aula.

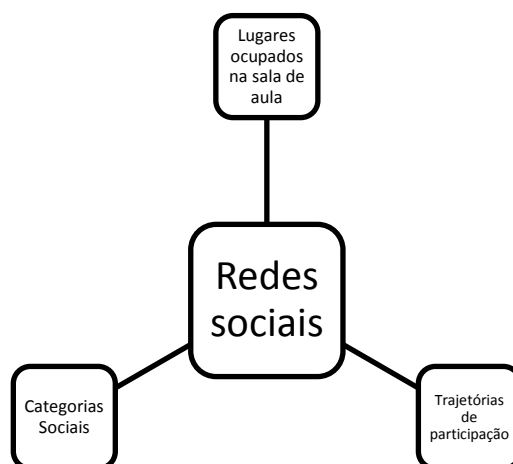


Figura 6 – Esquema sinóptico das relações estabelecidas pelos participantes

Essa correlação é também sinalizada por Cátia em sua entrevista:

“Sim, isso é uma questão que é tradicional, que eu vejo da minha experiência aqui da escola e de EJA, eles sempre sentam nos mesmos lugares, aí tu entras na questão da segurança, porque tem a questão da segurança em relação a ‘do lado de quem eu sento’, que posição em relação à turma, e que posição em relação ao professor. Por exemplo, a T6 da tarde, os jovens, tanto faz, a outra turma que tem mais senhoras não, elas tão sempre sentadas no mesmo lugar.” (Excerto de entrevista realizada com Cátia em 22/06/2011)

Nesse sentido, outros participantes também tornam as questões apontadas por Cátia relevantes. A participante Isabel, por exemplo, ainda que tenha trocado de lugar ao longo do semestre, permaneceu na mesma fileira de cadeiras, ou seja, na mesma posição em relação aos outros participantes, bem como o que acontece com a participante Cida. Esta asserção pode ser ainda sustentada pelo excerto abaixo, retirado do Diário de Campo de 01/06/2011, em que Cida e Isabel discutem onde se sentar:

“Percebo que Cida convida Isabel para se sentar ao seu lado, na fileira da frente, Isabel diz a ela que, ao seu lado, também há uma cadeira vaga. Cida diz a Isabel que prefere se sentar na frente, porque fica mais fácil enxergar o quadro, Isabel responde que prefere ficar atrás, porque ali fica mais ‘escondidinha’. As duas participantes encerram a conversa e permanecem as duas em seus lugares de origem.” (Diário de Campo – 01/06/2011)

Em relação à questão de que os participantes escolhem ao lado de quem vão se sentar, vale discutir a situação dos participantes Alexandre, Leandro, Lúcia e Berenice. Os quatro não mudaram de lugar ao longo das aulas observadas, e se sentaram em todas as ocasiões ao lado um do outro, na última fileira da sala de aula. Em suas entrevistas, os quatro participantes mencionaram uns aos outros, ao serem questionados acerca de com que colegas mais se

relacionavam. O participante Leandro, em sua entrevista, menciona Alexandre pelo nome, e, ao se referir a Lúcia e Berenice, aponta para as cadeiras em que as duas usualmente se sentam e diz “aquelas duas que tão sempre aqui do lado” (*Excerto de entrevista realizada com Leandro em 22/06/2011*).

Outra questão relevante é a da participante Laura, que, na maior parte das aulas, se sentou ao lado de Joseane, sendo que ambas estavam repetindo a T4, e vinham estudando juntas desde o semestre anterior. No entanto, a participante Joseane deixa a escola na metade do semestre, e Laura começa a se relacionar mais com Carla, cuja relação mais próxima era com Marília, que também deixa de frequentar as aulas no fim do semestre, nesse sentido, Carla afirma:

*“Andréa - E aqui na turma cê é próxima só da Marília ou...
 Carla - Mais da Marília
 Andréa - E tem mais alguém que você...
 Carla - Acho que dela, do Fernando e da Laura agora também
 Andréa - E o quê que aproximou vocês?
 Carla - Acho que mais afinidade”
 (Excerto de entrevista realizada com Carla em 22/06/2011)*

Carla menciona uma aproximação mais recente com Laura, que, por sua vez, mudou de lugar apenas uma vez no semestre, e, nesta ocasião, se sentou ao lado de Carla.

Desta forma, acredito que seja possível afirmar que os participantes selecionam seus lugares na sala de aula, de acordo com as questões apontadas por Cátia, no excerto de entrevista analisado acima. Assim, as redes sociais que se estabelecem na sala de aula pode ser associadas à escolha dos lugares por parte dos participantes, essas redes sociais, por sua vez, estão relacionadas às categorias de Jovens e Adultos, e à similaridade entre trajetórias de participação, como representado na figura abaixo:

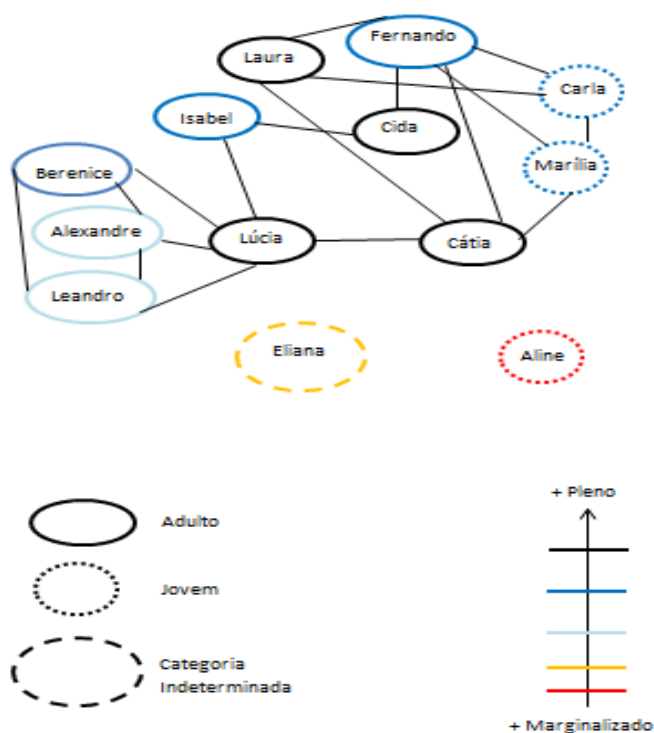


Figura 7 – Esquema da rede social estabelecida entre os participantes da comunidade de prática analisada

Nesse sentido, a figura acima mostra que as redes sociais na sala de aula⁸⁸ tendem a se estabelecer entre os participantes que se afiliam de maneira parecida às categorias de Jovens e Adultos, bem como desenvolvem trajetórias de participação similares.

No entanto, a figura mostra ainda que ser Jovem ou ser Adulto não é uma condição determinante da trajetória de participação a ser desenvolvida na sala de aula. Entretanto, como as categorias de Jovens e Adultos são reificações que os participantes da comunidade de prática redimensionam ao incorporarem em suas participações na comunidade de prática, é possível notar algumas regularidades entre a distribuição dos participantes nas categorias sociais de Jovens e Adultos, e no contínuo entre participante +pleno/+marginalizado.

Dentre essas regularidades, vale destacar o fato de que todos os participantes +plenos são Adultos e mulheres, mostrando que os traços identitários que constituem a matriz de participantes plenos se sobrepõem a traços de identidade de Adulto no CT, bem como mostra que as mulheres nessa comunidade possuem mais capital simbólico para negociar esses traços de participante +pleno, o que pode ser associado a uma possível hegemonia feminina nesta comunidade de prática, que pode estar relacionada às participações dessas mulheres em outras

⁸⁸ O critério utilizado para estabelecer as redes sociais entre os participantes foi a menção nas entrevistas que os participantes fizeram uns aos outros, ao serem questionados sobre os participantes com os quais mantinham relações mais próximas, bem como menções positivas espontâneas em relação aos outros participantes.

comunidades de prática que lhes oferecem mais capital simbólico para negociar os traços relevantes nesta comunidade de prática. Isso pode ser associado ainda ao fato de que o único homem que se encaixa no segundo grau de participação +plena – Fernando – só estabelece relações sociais na comunidade de prática com mulheres, enquanto os dois outros homens da comunidade – Alexandre e Leandro – ainda que Adultos como Fernando, estabelecem menos relações sociais com as participantes plenas da comunidade. Esta relação entre as redes sociais, as trajetórias de participação e as categorias sociais é fortalecida ainda pelo fato de que as participantes adultas plenas são as que estabelecem relações sociais com o maior número de participantes na comunidade.

Ressalto ainda que as participantes que se localizam mais perto da extremidade +marginalizado do contínuo – Eliana e Aline – não estabelecem relações sociais de afinidade com nenhum dos outros participantes. Isso pode ser associado ao fato de a participante Eliana ser uma das que mais trocou de lugares na sala de aula, durante o semestre. Por último, vale ressaltar que Aline, a participante mais marginalizada, pode ser categorizada como Jovem, enquanto Eliana que é menos marginalizada do que Aline não se enquadra em nenhuma das duas categorias, uma vez que apresenta majoritariamente sinais de (-) tanto na matriz de traços Jovens, quanto na matriz de traços Adultos.

As correlações estabelecidas neste capítulo são de fundamental importância para o entendimento das relações complexas e multifacetadas que subjazem à construção e manutenção da comunidade de prática analisada. Esta análise permitirá que, no capítulo seguinte, seja possível fazer uma interpretação local e quantitativa da variação na Concordância Nominal de Número como um recurso estilístico utilizado pelos participantes focais da comunidade analisada, na construção de suas identidades, principalmente em relação aos traços identitários aqui discutidos.

(RE)CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO SOCIAL DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: O USO VARIÁVEL E LOCAL DA CONCORDÂNCIA NOMINAL DE NÚMERO NO REPERTÓRIO COMUM DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA.

“A função da Língua Portuguesa na EJA é eles poderem se expressar, e essa expressão tanto é oral, quanto é escrita. Eles reconhecerem que eles são capazes, que eles têm competência, assim, como nós diríamos, linguística (...) e que eles conseguem sim entender, eles têm suas ideias, suas opiniões, seus sentimentos (...). Esta visão de linguagem, essa concepção que está aqui a serviço dessa interação, de uma forma de expressão do ser, do indivíduo, ela tá muito vinculada à concepção de ensino de EJA, porque a EJA como já diz o nome ela é o aprender ao longo da vida, eles tão sempre aprendendo. Então, pra mim, são duas coisas que tão sempre se casando, aquilo que eu li, que eu aprendi sobre ensino de EJA fecha com a questão da concepção que eu tenho de linguagem que eu trabalho com eles.” (Excerto de entrevista realizada com Cátia em 22/06/2011).

No excerto acima, a participante Cátia fala a respeito da função da Língua Portuguesa na EJA, bem como da função da linguagem como um todo, que deve estar a serviço da expressão de ideias, opiniões e sentimentos. Além disso, a participante reconhece que os alunos de EJA, em geral, ainda que tenham sido privados da escolarização formal em algum momento de sua vida, têm sim competência linguística, e esta competência precisa ser valorizada e ampliada pela escola, ainda que o processo de aprendizagem e aquisição da linguagem seja contínuo e ao longo da vida, o que faz com que ultrapasse os limites da escolarização, e aconteça por meio de participações em práticas diversas, como já discutido nos capítulos anteriores.

A escolha deste excerto para iniciar este capítulo de análise foi decorrente principalmente do fato de que, nas linhas que se seguem, pretendo analisar a variação linguística na comunidade de prática observada, e já discutida aqui, com vistas a compreender como se (re)constrói localmente o significado social de uma variável linguística por meio da sua negociação e interpretação comum pelos membros da comunidade.

Partindo do entendimento de que o significado das variáveis linguísticas não é fixo ou unívoco, mas sim renegociável em seu uso em comunidades de prática, formando assim um campo indicial de significados em potencial, pretendo com esta análise compreender quais significados sociais são negociados por seus participantes, ao

lançarem mão da Concordância Nominal de Número como um recurso simbólico e estilístico na construção de suas identidades de participação na prática da comunidade.

Para isso, em um primeiro momento, analiso possíveis interpretações dos participantes para a Concordância Nominal de Número em sua prática na sala de aula, por meio da análise de excertos da transcrição da mesma aula que foi o eixo da análise realizada no capítulo anterior. Em seguida, uma vez compreendido o uso que fazem desta variável na sala de aula, analiso o uso desta variável nas entrevistas dos participantes, e discuto os resultados encontrados sob a luz do mapeamento macrossociolinguístico já realizado para essa variável por pesquisas anteriores – citadas no capítulo de metodologia -, com vistas a compreender que relações podem ser (re)estabelecidas entre seus usos macro e microssocial.

6.1. O significado social da Concordância Nominal de Número em uma comunidade de prática situada na sala de aula de Língua Portuguesa: “Teu olhar pode, porque ali é um”.

A análise de uma variável linguística de valor social potencialmente tão saliente, em uma sala de aula, não poderia ser levada a cabo, sem antes serem discutidas as relações de poder que perpassam a comunidade de prática em questão e a instituição escolar, uma vez que a comunidade se sobrepõe fisicamente ao agrupamento institucional que é a turma 41, bem como divide com este agrupamento, alguns participantes que, nele, assumem identidades institucionais de professor e alunos.

Ao discutir a formação e manutenção da comunidade de prática de aprendizagem da turma 41 no capítulo anterior, optei por chamar alunos e professores igualmente de participantes, não com vistas a diminuir a importância que têm suas identidades institucionais, mas sim com o objetivo de evidenciar as identidades de participantes da comunidade que constroem e (re)negociam em sua prática, negociação esta da qual a participante Cátia, mesmo tendo a identidade institucional de professora, não escapa.

O entendimento que tenho, neste trabalho, para a trajetória construída por Cátia na comunidade analisada, é de que essa é uma *trajetória limítrofe* entre a comunidade de prática de aprendizagem da turma 41, e o CT como instituição escolar. Nesse sentido, a participante é uma *mediadora*⁸⁹ (WENGER, 1998) entre a comunidade e a instituição, estabelecendo entre suas práticas uma ligação, um contato, que visa a mediar possíveis laços soltos entre as práticas, e levar para uma e outra comunidade informações e bens simbólicos que, de outra maneira, ficariam restritos à comunidade que os negocia. Assim, o *mediador* provê as

⁸⁹ Tradução para o termo *Broker* presente em Wenger (1998).

comunidades, das quais participa simultaneamente, com um contato mediado por seu múltiplo engajamento (WENGER e ECKERT, 2005). No entanto, para que um participante de fato se torne um *mediador*, é necessário que exista uma demanda pelos bens que ele difunde entre as comunidades, uma vez que é esta demanda que valoriza os bens que detém enquanto capital simbólico.

Nesse sentido, como uma *mediadora* entre a comunidade de prática já analisada e a escola como instituição, Cátia detém um capital simbólico muito valorizado na comunidade em questão: o conhecimento da Língua Portuguesa. A participante, portanto, tem um poder de negociação dos significados da comunidade bastante alto, uma vez que possui bastante capital simbólico valorizado pelos outros participantes. Além disso, como já discutido anteriormente, devido à meta comum negociada pelos participantes, a comunidade de prática da turma 41 é uma comunidade de prática alinhada ao CT como instituição escolar, sendo Cátia uma participante plena na comunidade, devido à sua competência em relação à prática em andamento, e ao capital simbólico que traz para a comunidade, proveniente de sua trajetória de participação em outras comunidades de prática que emergem no CT como instituição⁹⁰.

Pelas questões discutidas acima, considere relevante para a discussão da variação na Concordância Nominal de Número, nesta comunidade de prática, o uso praticamente não-variável que a participante Cátia faz desta variável em sua entrevista e na sala de aula. Como pode ser visto nas perguntas de pesquisa, analisar o comportamento linguístico de Cátia em relação ao uso desta variável, não era um objetivo inicial da pesquisa, no entanto, a breve análise que se segue, se mostrou pertinente em relação à discussão de variação linguística que será feita neste capítulo.

Na entrevista realizada em 22/06/2011 com Cátia, na mesma época em que foram entrevistados os outros participantes da pesquisa, a participante apresentou um uso não-variável da Concordância Nominal de Número, uma vez que em todas as ocorrências desta variável, a participante utilizou a variante padrão. Nos dados de sala de aula analisados, por sua vez, das 85 ocorrências registradas para esta participante, apenas uma foi de uso da variante não-padrão: “*Agora indireto, conotação, esse é denotação, conotação, indireto ‘partiu dessa pra uma melhor’, ‘foi pra a terra dos pé junto’, ‘vestiu o paletó de madeira’, ‘está lá a deus chamou’(...)*”. Em relação a esta ocorrência única, vale ressaltar que está

⁹⁰ Gostaria de ressaltar que, como Wenger e Eckert (2005) argumentam, o poder simbólico de um participante em uma comunidade de prática é local e negociável. Nesse sentido, ao afirmar que a participante Cátia detém um grande poder simbólico nesta comunidade, devido à sua identidade de participação individual, o faço em relação à comunidade de prática observada, sem, no entanto, o objetivo de generalizar este poder para a participação de Cátia em outras comunidades, ou mesmo para a participação de professores outros em comunidades diversas que emergem em salas de aula.

encaixada em uma série de expressões populares citadas por Cátia, para exemplificar o que é conotação, assim, não é possível afirmar que este enunciado seja de autoria da participante, mas uma citação que faz de uma expressão que originalmente não recorre à variante padrão.

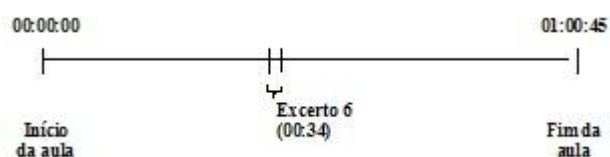
Ocorrências da variável para a participante Cátia	Padrão/Total
Entrevista	0/70
Sala de Aula	84/85

Tabela 5 - Ocorrências da variável para a participante Cátia, em entrevistas e na sala de aula

O comportamento linguístico de Cátia, na comunidade de prática e na entrevista, vai bastante ao encontro dos resultados encontrados em pesquisas anteriores que estudaram a Concordância Nominal de Número no português brasileiro, como será mais bem discutido na próxima seção, uma vez que a participante possui escolarização alta, é mulher, está em situações de estilo mais monitorado, e pertence à classe média, todas variáveis sociais que favorecem ao uso da variante padrão da Concordância Nominal de Número. Em relação ao estilo de fala da participante, se considerarmos a concepção de estilo subjacente à terceira vertente nos estudos de variação, ainda assim, o comportamento linguístico de Cátia se encaixa no que seria esperado. Isto porque o uso de variantes padrão da língua é bastante valorizado pela instituição escolar como um todo, sendo Cátia uma *mediadora* entre a instituição e a comunidade de prática, é esperado que ela recorra ao uso desta variante, que, em uma comunidade de prática alinhada à escola, é um capital simbólico bastante valorizado e cuja demanda pelos outros participantes é bastante alta, como será discutido por meio dos dados aqui analisados.

Os excertos analisados a seguir foram retirados da transcrição da mesma aula evidenciada no capítulo anterior – 01/06/2011 – sendo os excertos, portanto, referentes às atividades pedagógicas realizadas na aula de Língua Portuguesa, e cuja realização está bastante associada à prática em andamento na comunidade de prática analisada. Cátia é a participante que propõe e gerencia as atividades pedagógicas em andamento, além disso, é a participante que mais representa o CT como instituição. Nesse sentido, a variante padrão da Concordância Nominal de Número, bastante utilizada por esta participante, se torna um recurso simbólico utilizado pelos outros participantes para se alinharem à atividade pedagógica em andamento, que é um dos traços presentes na matriz de participante pleno, além de ser também um recurso simbólico para se alinhar ao CT como instituição, que é um dos traços presentes na matriz de Adultos. Nesse sentido, analiso a seguir alguns excertos da

aula analisada, com vistas a interpretar o uso feito pelos participantes da comunidade de prática desta variável linguística nas atividades pedagógicas de Língua Portuguesa:



Excerto 6: “a divisão dos atlântico”

Enunciado	Participante	Participação Verbal	Aspectos não verbais relevantes
01	Cátia	<i>Quê que a gente entende olhando esse mapa?</i>	Cátia diz isso andando em direção ao fundo da sala, onde há um mapa <i>mundi</i> preso à parede. Os outros participantes a seguem com o olhar, virando-se em suas carteiras para o fundo da sala.
02	Telma	<i>Os países.</i>	
03	Lúcia	<i>Cidade, estado.</i>	Fernando começa a olhar para a câmera e dar tchau.
04	Cátia	<i>Os estados, as capitais, o mundo.</i>	
05	Fernando	<i>Se interpreta as Oceanias, se interpreta as camadas, se interpreta as regiões, os estados, a divisão dos atlântico.</i>	Laura e Carla riem alto, olhando para Fernando.
06	Cátia	<i>Os oceanos tu quer dizer?</i>	Cátia fala olhando para Fernando.
07	Fernando	<i>Ah, fala aí, tô passando a bola pra ti</i>	Fernando fala olhando na direção de Laura e Carla e fazendo um gesto com as mãos como quem lança uma bola.
08	Cátia	<i>Atlântico só tem um, a divisão dos oceanos.</i>	
09	Carla	<i>Interpretar é saber o que tá lendo.</i>	
10	Cátia	<i>Saber o que tá lendo.</i>	Olhando para Carla.

No excerto acima, os participantes seguem discutindo o que pode ser considerado como texto, e passam a analisar um mapa que está pendurado em uma das paredes da sala. Seguindo a organização típica das atividades pedagógicas realizadas nessa comunidade de prática – discutida no capítulo anterior -, Cátia lança uma pergunta aos outros participantes a respeito do que pode ser interpretado do mapa em questão. No enunciado 2, Telma, que é uma aluna nova na turma, podendo ser considerada um membro recente da comunidade, faz uso da Concordância Nominal de Número Padrão (doravante Concordância Padrão) em sua participação verbal, e é seguida por Lúcia, que completa sua resposta. Cátia dá continuidade à listagem iniciada por Telma e Lúcia, fazendo uso da Concordância Padrão, que até então

predomina nas participações que estão sendo legitimadas neste momento da atividade pedagógica:

02	Telma	<p><u>Os países,</u> } Concordância Padrão</p>
03	Lúcia	<p><u>Cidade, estado.</u></p>
04	Cátia	<p><u>Os estados, as capitais, o mundo.</u> } } Concordância Concordância Padrão Padrão</p>

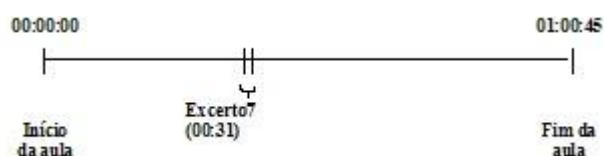
Em seguida, Fernando dá continuidade à lista, tentando manter o comportamento linguístico, com relação à variável analisada, presente nas participações anteriores de Telma e Cátia, no entanto, em seu enunciado, o participante Fernando acaba cometendo uma irregularidade semântica, ao colocar no plural o continente Oceania – ao realizar o plural, aplica a Concordância Padrão, ainda que o sintagma seja semanticamente inadequado, apresenta duas ocorrências de Concordância Padrão, e, por último, realiza mais uma irregularidade semântica, ao colocar no plural o oceano Atlântico, ainda que, desta vez, não aplique a Concordância Padrão, mas sim sua variante não padrão:

05	Fernando	<p><u>Se interpreta as Oceanias, se interpreta as camadas, se</u> } Irregularidade com Concordância Padrão</p> <p><u>interpreta as regiões, os estados, a divisão dos atlântico.</u> } } } Concordância Concordância Irregularidade com Padrão Padrão Concordância Não Padrão</p>
----	----------	---

A participação de Fernando é deslegitimada por Carla e Laura que riem de seu comentário, em seguida, Cátia problematiza a contribuição de Fernando, fazendo uma correção em seu enunciado, afirmando que só há um Oceano Atlântico; portanto, este não pode ser colocado no plural. No entanto, Cátia não problematiza o fato de Fernando ter colocado no plural o continente Oceania, que, assim como o Oceano Atlântico, é um nome próprio. Sendo assim, Cátia não problematiza o uso que Fernando faz da Concordância Não-padrão, colocando o sintagma “os atlântico” como errado, o que é bastante condizente com o que foi discutido no capítulo anterior, no momento em que “falar certo” não foi legitimado pelos participantes como algo que estão aprendendo nas aulas de português. Por outro lado, é possível notar que o participante Fernando, ao pluralizar o continente Oceania e o oceano Atlântico, produz o mesmo tipo de irregularidade semântica, ainda que somente a irregularidade produzida por meio da variante não-padrão da Concordância Nominal de Número tenha sido problematizada pela participante Cátia.

Acredito que, na situação discutida acima, a Concordância Nominal de Número Não-padrão se torna saliente para a participante Cátia, que problematiza o conteúdo do sintagma em que ela é produzida, e possivelmente pelas participantes Laura e Carla que riem da contribuição de Fernando, ainda que o conteúdo dessa contribuição tenha sido bastante adequado em relação ao que estava em andamento na atividade.

Nesse sentido, no excerto abaixo, analiso uma situação contrária à que foi discutida no excerto 6, uma situação em que a contribuição da participante Lúcia é legitimada pelos outros participantes, ainda que Lúcia faça uso da Concordância Não-padrão.

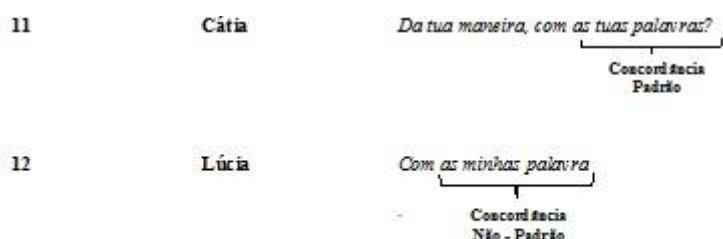


Excerto 7: “com as minhas palavra”

Enunciado	Participante	Participação Verbal	Aspectos não verbais relevantes
01	Cátia	<i>Interpretar é?</i>	
02	Cida	<i>Seria falar do meu jeito, né? Escrever do meu jeito, colocar do meu jeito.</i>	
04	Cátia	<i>Falar do teu jeito?</i>	
05	Cida	<i>Sim.</i>	
06	Cátia	<i>Pra ti interpretar...</i>	Cátia fala olhando para Cida.
07	Cida	<i>Não, professora, cada um vai colocar de um jeito, né?</i>	
08	Cátia	<i>Sim, isso que eu quero que vocês falem, o que é interpretar?</i>	
09	Cida	<i>Ah, professora, para de me deixar com vergonha.</i>	Cida fala rindo, e é seguida por Cátia que ri alto.
10	Lúcia	<i>É resumir, fazer um resumo daquilo que a gente entendeu. Fazer o nosso resumo, da nossa maneira.</i>	Os outros participantes olham para Lúcia.
11	Cátia	<i>Da tua maneira, com as tuas palavras?</i>	Cátia acena positivamente com a cabeça.
12	Lúcia	<i>Com as minhas palavra.</i>	Lúcia fala olhando para Cátia e acenando afirmativamente com a cabeça.
13	Cátia	<i>E esse resumo não precisa necessariamente ser uma coisa escrita, né?</i>	

No excerto acima, os participantes estão discutindo o que entendem como interpretação, Cátia faz uma pergunta para os outros participantes que é respondida por Cida.

A contribuição de Cida é problematizada por Cátia, que segue discutindo com Cida o conteúdo de sua participação verbal. Lúcia toma a palavra e responde que interpretar é resumir o que entendeu à sua maneira, a participação de Lúcia é legitimada pelos participantes que voltam seus olhares para ela, e Cátia, além de direcionar o olhar para Lúcia, acena positivamente com a cabeça, e faz uma nova pergunta para Lúcia, usando a Concordância Padrão. Lúcia que já havia tido sua participação legitimada pelos participantes da comunidade de prática, responde à pergunta de Cátia, repetindo a mesma frase utilizada por Cátia em sua pergunta, desta vez, fazendo uso da Concordância Não-padrão.



Neste caso, o uso não-padrão da concordância por Lúcia não se torna saliente para os outros participantes que dão andamento à atividade pedagógica, após legitimar a contribuição da participante. Além disso, é importante notar que a própria Lúcia não utiliza a Concordância Padrão como um recurso simbólico para negociar a legitimação de sua participação, como os participantes do excerto anterior, valendo ressaltar que a participação legítima de Lúcia já havia sido negociada por meio da adequação do conteúdo e do momento da participação verbal, e sinalizada pelos outros participantes por meio de aceno afirmativo com a cabeça, direcionamento de olhares, e repetição de sua contribuição.

Assim, até o momento, seria possível afirmar que a Concordância Padrão é utilizada pelos participantes em questão como recurso simbólico na negociação de suas participações na comunidade de prática, uma vez que possui um valor simbólico alto na comunidade, bem como que a Concordância Não-padrão, ainda que seja saliente, não é alvo de correção direta por parte dos participantes da comunidade, o que se alinha ao fato de que aprender a “falar certo” não faz parte do que está sendo negociado como empreendimento comum entre os participantes.

No entanto, como afirma Wenger (1998), ser um participante pleno em uma comunidade, não implica em parar de aprender a prática, uma vez que a prática de uma comunidade é dinâmica e está em constante transformação, por ser negociada a cada momento por seus participantes. Nesse sentido, os significados reificados no repertório comum da comunidade também estão em constante renegociação, ao serem incorporados à

participação, o que nos permite relacionar ao significado social local das variáveis linguísticas, que, por fazerem parte do repertório comum da comunidade, também estão em constante renegociação.

Um dos fatores que pode causar mudanças na prática da comunidade é a chegada de novos membros que, além de se apropriarem da prática em andamento, se têm uma participação periférica legitimada na comunidade de prática, também têm o poder de mudar essa prática por meio de sua participação. Isto foi o que aconteceu na aula em questão, com a participação de Cláudio, um membro recente que, negociando diversos traços de participante pleno, se torna legitimado, provocando um rearranjo nas regras da comunidade.



Excerto 8: “os dois jeitos tão bonitos”

Enunciado	Participante	Participação Verbal	Aspectos não verbais relevantes
01	Cátia	<i>Um sentimento, um carinho, um amor. O que eu queria chamar a atenção de vocês é o seguinte, os teus olhos são a minha vida, os teus olhos são meu sol, os teus olhos são o meu brilho, a gente pode dizer isso, né? Os teus olhos são meu tesouro, não poderia ser tudo isso? Tudo isso seria uma outra forma.</i>	
02	Laura	<i>São a luz do meu viver.</i>	Cátia olha em direção a Laura.
03	Cátia	<i>São o quê?</i>	
04	Laura	<i>São a luz do meu viver.</i>	
05	Cátia	<i>Olha isso, que lindo, gostei.</i>	Laura ri alto e Cátia anota o verso de Laura no quadro.
06	Cátia	<i>Olha que bonito isso ‘os teus olhos são a luz do meu viver’, muito bonito. Isso tudo quer dizer que a pessoa...</i>	Olhando em direção aos outros participantes.
07	Fernando	<i>Interpretou.</i>	Olhando em direção a Cátia e apontando com a mão para o quadro.
08	Rafaela	<i>Vai querer que copie?</i>	
09	Cátia	<i>Não, agora não, quero que preste atenção.</i>	
10	Cátia	<i>Tudo isso quer dizer que ele está apaixonado, que até nos olhos ele encontra este amor, não é, ele relaciona aos livros, que nem ele disse (Apontando para Cléber) ‘Ah o livro pra ele é uma coisa...’ preciosa, é algo rico, é algo que traz conhecimento, que traz coisas boas não é? Então tudo isso são coisas positivas, coisas boas. Então o quê que</i>	Cátia vai falando e andando pela sala, olhando para os outros participantes à medida que passa ao lado de suas carteiras.

- ele usa aqui, ele compara os olhos dela aos livros, né, faz como se fosse um tipo duma comparação. Se ele quisesse dizer 'os teus olhos é a minha vida' ou 'nos teus olhos eu sinto' ou 'eu vejo o amor que sinto por ti', 'os teus olhos mostram o meu amor por ti' ou 'o teu amor por mim', ou 'os teus olhos mostram o nosso amor', poderia ser uma outra forma de dizer, não poderia?*
- 11 **Cida** *É que olhando os olhos dela, ele, ele faz uma leitura do que ela tá sentindo por ele.*
- 12 **Cátia** *Muito bem, e ele por ela também poderia ser.*
- 13 **Cida** *Ele transmite.*
- 14 **Cátia** *Toda uma questão ali ó 'seus olhos são a luz do meu viver'.*
- 15 **Cida** *Porque os nossos olhos falam por nós.*
- 16 **Cátia** *Também, os olhos falam por nós, é interessante.*
- 17 **Fernando** *É aquela coisa que eu disse.*
- 18 **Cátia** *É que os olhos falam por nós.* Cátia fala, olhando em direção a Cida e Fernando.
- 19 **Cida** *Nem sempre.*
- 20 **Cátia** *Se expressam também, com o nosso olhar a gente se expressa, a gente fala tudo.*
- 21 **Fernando** *Mostra uma certa expressão.*
- 22 **Cátia** *Bom, existem formas da gente dizer as coisas, e esta forma que ele achou foi uma forma indireta de dizer que ele está apaixonado por ela, não é isso? Se ele fosse pra uma coisa direta, uma linguagem direta, chegava e dizia 'estou apaixonada por ti'.*
- 23 **Fernando** *É melhor, sôra.*
- 24 **Cátia** *Ele achou, com um poema ele fez outra forma, outro jeito de dizer aquele amor, usou os olhos, os livros, as flores, os lábios.*
- 25 **Cida** *Os olhos são a linguagem do amor.*
- 26 **Cátia** *Os olhos são a linguagem do amor, viu como vocês tão brilhando hoje aqui?* Cátia anota a contribuição de Cida no quadro.
- 27 **Jeferson** *Quarta-feira, tá todo mundo romântico.*
- 28 **Cátia** *Pois é.*
- 29 **Cida** *Dia dos namorados tá se aproximando.*
- 30 **Cátia** *Viu como sai coisa bonita? Agora quê que eu quero dizer pra vocês...* Cláudio levanta a mão
- 31 **Cátia** *Pode falar Cláudio.*
- 32 **Cláudio** *Vou ser chato.*
- 33 **Cátia** *Fala.*

34	Cláudio	<i>Teus olhos não pode ser, não poder ser, 'são as luzes', teus olhos aí a concordância não...</i>	
35	Cátia	<i>Ahhh...são as luzes, são as</i>	Cátia enfatiza “as” na segunda vez em que pronuncia o artigo.
36	Cláudio	<i>Ou pode ser assim, professora, teu olhar, sim.</i>	
37	Cátia	<i>Ah, pois é, foi o que eu pensei.</i>	
38	Cláudio	<i>Teu olhar pode, porque ali é um.</i>	Cléber faz um sinal com o indicador indicando o numeral 1.
39	Cátia	<i>Porque eu botei escrito ó, ficou em branco ó, agora se a gente botar 'o teu olhar'.</i>	Cátia anota a contribuição de Cláudio abaixo da contribuição de Laura, mas não a apaga.
40	Cláudio	<i>Teu olhar sim.</i>	
41	Cátia	<i>Sim, eu pensei 'teu olhar'.</i>	
42	Laura	<i>Ah, mas foi bonito.</i>	Laura ri, e em seguida outros participantes, incluindo Cátia, começam a rir.
43	Cátia	<i>Olha ela ali pelo que ela disse. Então, 'o teu olhar' ou 'os teus olhos', porque aqui a gente já mudou, a gente já tá criando uma outra coisa aqui, né? Cês perceberam?</i>	
44	Lúcia	<i>Pois é, uma baita poesia.</i>	
45	Cátia	<i>Perceberam? Pode botar 'o teu olhar' como é que é mesmo, Laura?</i>	Cátia vai escrevendo no quadro, enquanto espera a resposta de Laura.
46	Laura	<i>São a luz do meu viver.</i>	
47	Cátia	<i>É a luz do meu viver.</i>	Cátia segue escrevendo no quadro, enquanto fala, os outros participantes copiam no caderno, em silêncio.
48	Cláudio	<i>É a luz.</i>	
49	Eliana	<i>Ficou mais bonito, né, professora?</i>	
50	Cátia	<i>Ah, os dois jeitos tão bonitos.</i>	

Após a leitura de um poema, os participantes da comunidade de prática começam uma discussão acerca da linguagem utilizada pelo autor do poema, uma vez que o que está em pauta na atividade pedagógica são maneiras diretas e indiretas de dizer as coisas. Nesse sentido, os sintagmas “seus olhos”, “teus olhos”, “os seus olhos”, “os teus olhos” (em destaque) são diversas vezes retomados pelos participantes para se referirem ao poema. No enunciado 2, a participante Laura cria um verso similar aos versos que estão sendo mencionados por Cátia – “seus olhos são a luz do meu viver” – que é legitimado por Cátia, ao repetir o enunciado, e copiá-lo no quadro. A criação do verso por Laura desencadeia uma longa discussão acerca do uso metafórico de “seus olhos” e “teus olhos”. No excerto em questão, não há nenhuma ocorrência de Concordância Não-padrão entre os participantes, isto pode ser associado ao fato de que, uma vez que o sintagma “seus/teus olhos” está em

evidência na atividade pedagógica em andamento, se manter fiel à variante padrão, na qual estão expressos os sintagmas originalmente, pode ser interpretado como uma maneira de se alinhar à atividade, bem como de ter sua participação legitimada pela comunidade.

No enunciado 25, entretanto, Cida cria um verso, assim como Laura, que é igualmente legitimado por Cátia, que o anota no quadro, abaixo do verso de Laura. Em seguida, Cátia faz um comentário positivo (enunciado 26), em relação às contribuições que estão sendo feitas. Após alguns comentários de outros participantes, Cláudio pede a palavra, levantando a mão⁹¹, Cátia diz a ele que pode falar, e ele introduz sua fala, avisando que vai “ser chato”, assim, o participante já demonstra que seu comentário não se enquadra no andamento típico das atividades pedagógicas que acontecem nesta comunidade de prática.

Em seguida, com o aval de Cátia, Cláudio chama a atenção para o fato de que o verso criado por Laura, e que está escrito no quadro, não está bem escrito e destaca uma questão de concordância; para ele, ao invés de “a luz”, precisaria estar escrito “as luzes”. Cátia legitima a contribuição de Cláudio, expressando surpresa e enfatizando o artigo “as”. Cláudio continua em sua correção, afirmando que outra opção para que o verso esteja na variante padrão é substituir “teus olhos” por “teu olhar”, que, segundo o participante, está no singular, portanto, pode ser utilizado com o predicativo “a luz”.

30	Cátia	<i>Viu como sai coisa bonita? Agora quê que eu quero dizer pra vocês...</i>	Cláudio levanta a mão
31	Cátia	<i>Pode falar Cláudio.</i>	
32	Cláudio	<i>Vou ser chato.</i>	
33	Cátia	<i>Fala.</i>	
34	Cláudio	<i>Teus olhos não pode ser, não poder ser, 'são as luzes', teus olhos aí a concordância não...</i>	
35	Cátia	<i>Ahhh...são as luzes, são as</i>	Cátia enfatiza “as” na segunda vez em que pronuncia o artigo.
36	Cláudio	<i>Ou pode ser assim, professora, teu olhar, sim.</i>	
37	Cátia	<i>Ah, pois é, foi o que eu pensei.</i>	
38	Cláudio	<i>Teu olhar pode, porque ali é um.</i>	Cléber faz um sinal com o indicador indicando o numeral 1.
39	Cátia	<i>Porque eu botei escrito ó, ficou em branco ó, agora se a gente botar 'o teu olhar'.</i>	Cátia anota a contribuição de Cláudio abaixo da contribuição de Laura, mas não a apaga.
40	Cláudio	<i>Teu olhar sim.</i>	
41	Cátia	<i>Sim, eu pensei 'teu olhar'.</i>	
42	Laura	<i>Ah, mas foi bonito.</i>	Laura ri, e em seguida outros

⁹¹ Diante do que foi discutido no capítulo anterior, esta ação de Cláudio mostra que o participante que acaba de chegar à comunidade, ainda não se apropriou completamente das regras de participação, uma vez que, para se autosselecionar, levanta a mão, o que não é comum nesta comunidade, na qual os participantes se autosselecionam por meio da tomada da palavra.

			participantes, incluindo Cátia, começam a rir.
43	Cátia	<i>Olha ela ali pelo que ela disse. Então, 'o teu olhar' ou 'os teus olhos', porque aqui a gente já mudou, a gente já tá criando uma outra coisa aqui, né? Cês perceberam?</i>	
44	Lúcia	<i>Pois é, uma baita poesia.</i>	
45	Cátia	<i>Perceberam? Pode botar 'o teu olhar' como é que é mesmo, Laura?</i>	Cátia vai escrevendo no quadro, enquanto espera a resposta de Laura.
46	Laura	<i>São a luz do meu viver.</i>	
47	Cátia	<i>É a luz do meu viver.</i>	Cátia segue escrevendo no quadro, enquanto fala, os outros participantes copiam no caderno, em silêncio.
48	Cláudio	<i>É a luz.</i>	
49	Eliana	<i>Ficou mais bonito, né, professora?</i>	
50	Cátia	<i>Ah, os dois jeitos tão bonitos.</i>	

Cátia legitima novamente a contribuição de Cláudio e, desta vez, anota sua versão do verso no quadro. No entanto, a participante anota o verso sugerido por Cláudio como uma variação do verso sugerido por Laura, deixando as duas opções no quadro. No verso seguinte, Laura afirma que seu verso estava bonito, demonstrando por meio do “mas” uma aceitação parcial da sugestão feita por Cláudio, e sua participação é legitimada por Cátia que ri e afirma que ela está defendendo sua contribuição, e, em seguida, menciona as duas variedades e diz que estão criando outra coisa.

No entanto, no enunciado seguinte, Cátia pede que Laura repita o verso, e a participante mantém o verso na versão original. Ao anotar no quadro, e repetir o que Laura disse, entretanto, Cátia o faz utilizando a versão sugerida por Cláudio, alterando o verso de Laura. Em seguida, Cláudio afirma mais uma vez que para “teu olhar” é preciso utilizar “é a luz”.

Nesse sentido, ainda que “falar certo” não tenha sido negociado como empreendimento comum da comunidade, os participantes precisam lidar com a participação de Cláudio, um novo membro da comunidade, que apresenta um conhecimento metalinguístico da língua, que precisa ser também legitimado, uma vez que a norma padrão é uma das variantes possíveis para esta variável. Desta maneira, Cátia legitima a contribuição de Cláudio, escrevendo-a no quadro, mas não substitui a contribuição de Laura (ver figura abaixo), reificando o fato de que não existe apenas uma opção, mas que, para os fins daquela atividade pedagógica, as duas variantes são adequadas. Além disso, ao manter as duas contribuições no quadro, Cátia reafirma a organização da participação discutida no capítulo anterior, de que os participantes podem contribuir utilizando a sua própria linguagem, e que,

como “falar certo” não está incluído na meta comum da comunidade, nenhuma das propostas de verso deve ser deslegitimada na atividade pedagógica em andamento.

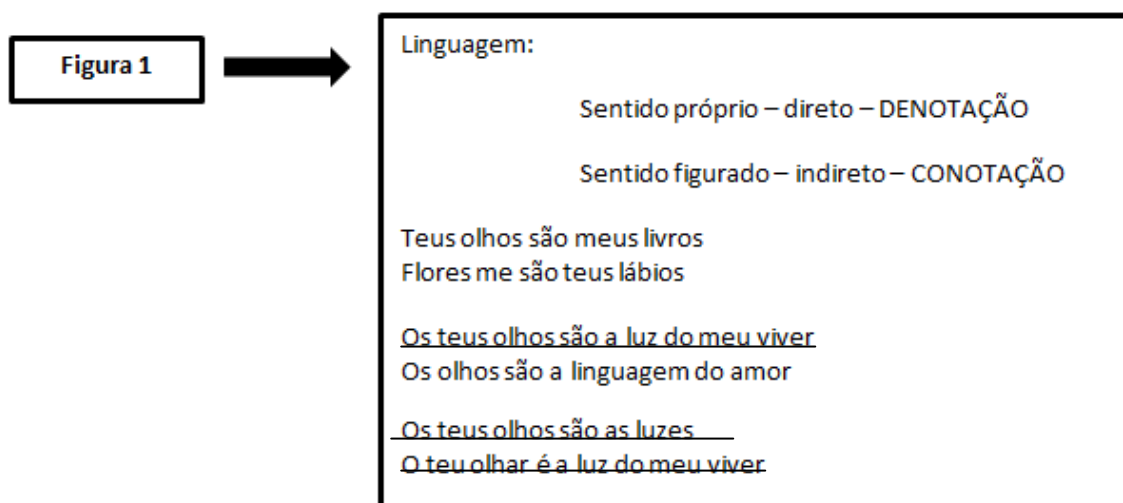


Figura 8 - Reificação no quadro da negociação dos participantes acerca do poema lido

Entretanto, uma vez levantada por Cláudio, a questão da Concordância Padrão é incorporada à participação em sala de aula, exigindo dos participantes uma renegociação do significado desta variável linguística na comunidade. Isto pode ser visto no próximo excerto que será analisado, em que Cida utiliza a Concordância Não-padrão, e é corrigida por Cátia, que, por sua vez, é legitimada pelos outros participantes.



Excerto 9: “os dois olho na senhora”

Enunciado Participante Participação Verbal

01 Cida *Eu tô com os dois olho na senhora.*

02 Cátia *Os dois olhos, olha...*

Aspectos não verbais relevantes

Após entregar bilhetes a Aline e Carla, a coordenadora de turno Lili vai saindo da sala, e Cida lhe pede de volta a caneta que havia lhe emprestado, em tom de brincadeira, diz:

Cida faz um gesto com os dedos da mão apontando para os próprios olhos e dá risada.

Cátia aponta para o quadro, onde as frases com a palavra “olhos” estão escritas. Os outros participantes, Cátia e Cida riem alto.

O excerto 9 é praticamente uma continuação do excerto 8, uma vez que a discussão que acontecia acerca da participação de Cláudio foi interrompida pela funcionária da escola que cuida da merenda, e, após encaminhada esta questão, a coordenadora de turno, Lili, entra na sala e pede a Cátia um minuto.

Cida utiliza o sintagma que mais foi discutido durante a atividade pedagógica para fazer uma brincadeira com Lili, que havia se esquecido de devolver sua caneta. Ao fazer uso do sintagma, a participante utiliza a Concordância Não-padrão (“os dois olho”)⁹², ao contrário do que vinha acontecendo durante toda a atividade pedagógica, em que os participantes, em geral, incluindo Cida, utilizaram apenas a variante padrão para este sintagma e suas variações (“teus olhos”, “nossos olhos”, “os olhos”). O uso da Concordância Não-padrão é evidenciado por Cátia, que corrige Cida apontando para o quadro, onde a variante padrão “seus olhos” está escrita. A correção de Cátia é legitimada pelos participantes da comunidade, incluindo Cida, que riem do comentário da participante.

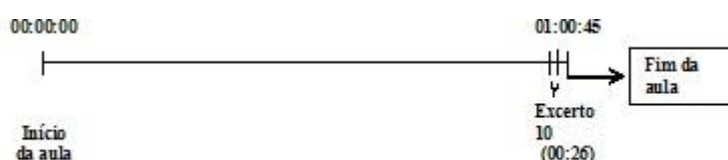
Vale ressaltar que, ao utilizar a variante padrão deste sintagma (“os olhos” – enunciado 25 do excerto 8), na atividade pedagógica, e utilizar a variante não-padrão (“os dois olho”) em um momento que, ainda que aconteça na sala de aula, não faz parte da atividade pedagógica, Cida realiza um movimento estilístico (ECKERT, 2008) bastante significativo, uma vez que ela o faz ao participar da prática de uma comunidade na qual o alinhamento à instituição escolar, e conseqüente alinhamento às variantes linguísticas legitimadas nesta instituição são bastante valorizados como capital simbólico. Assim, ao utilizar a variante não-padrão com a coordenadora ao pedir sua caneta de volta, ela está marcando uma relação não institucional com Lili, na qual o uso de uma variante padrão, como recurso simbólico, não se demonstrou necessário.

Isto evidencia ainda que, uma vez tendo legitimado a correção feita por Cláudio no excerto anterior, a comunidade incorporou o uso da variante padrão ao empreendimento comum em andamento naquele momento, pelo menos em relação àquele trecho da atividade pedagógica em andamento, e, mais especificamente, para o sintagma que foi colocado em questão. Desta forma, “falar certo”, em certa medida, passou a ser legitimado, após uma longa negociação nesta comunidade de prática, como parte da meta comum da comunidade, uma vez que se tornou objeto de ensino e aprendizagem na atividade pedagógica em andamento.

⁹² Ao longo do Excerto 8, os participantes usam a pronúncia aberta da vogal “o”, todas são ocorrências padrão da variável, no entanto, nesta ocorrência – que é uma ocorrência não-padrão da variável -, presente no excerto 9, Cida usa a pronúncia fechada da vogal, sem marca de metafoia.

Isto, no entanto, não implica no fato de que as participações verbais feitas por meio da Concordância Não-padrão passaram a ser deslegitimadas na comunidade em todos os momentos. Esta reconfiguração do entendimento que a comunidade sustenta mutuamente em relação à sua meta comum, a maneira como ela é negociada, e o repertório comum que vai sendo criado neste processo modifica a prática da comunidade, ainda que esta modificação não seja feita a partir do zero, mas sim por meio de uma renegociação das regras que estavam antes em andamento.

A manutenção de alguns dos aspectos antes discutidos em relação ao entendimento que a comunidade sustenta em relação à Concordância Nominal de Número como recurso simbólico e estilístico, pode ser vista no excerto abaixo, posterior ao excerto onde a reconfiguração discutida no parágrafo acima acontece, e muito similar ao excerto 7, discutido no início da seção.



Excerto 10: “até os padre usa as batina na rua”

<i>Enunciado</i>	<i>Participante</i>	<i>Participação Verbal</i>	<i>Aspectos não verbais relevantes</i>
01	Cátia	<i>Devido à vontade de quê?</i>	
02	Lúcia	<i>Morar lá.</i>	
03	Rafaela	<i>E ele tá contando o que tem na cidade.</i>	
04	Eliana	<i>De tantos lugares que ele conhece.</i>	
05	Fernando	<i>Ele viu até, ele viu até burros pastando, viu até cavalos.</i>	
06	Rafaela	<i>É, igrejas.</i>	
07	Cátia	<i>E o quê que passa pra a gente esse tipo de cidade?</i>	
08	Fernando	<i>É uma cidade pequena.</i>	
09	Cátia	<i>Que é uma cidade pequena, mas é também uma cidade...</i>	
10	Jeferson	<i>Tranquila.</i>	
11	Cátia	<i>Tranquila.</i>	
12	Eliana	<i>Segura.</i>	
13	Cátia	<i>É uma cidade tranquila, segura.</i>	
14	Lúcia	<i>Nessa cidade até os padre usa as batina na rua.</i>	Cátia faz um movimento afirmativo com a cabeça.

No excerto acima, Lúcia responde à pergunta feita a todos os participantes por Cátia, e é legitimada pelos outros participantes que seguem completando sua resposta, e por Cátia que legitima a lista de contribuições, por meio da repetição delas. No enunciado 13, Cátia sumariza as contribuições feitas, afirmando que a cidade é tranquila e segura, a participante é

seguida por Lúcia que faz uma referência aos padres da cidade, afirmando que é uma cidade pequena e tranquila, na qual, os padres andam de batina na rua, como acontecia antigamente, e como ainda é hábito em cidades pequenas. Ao fazer esta contribuição, Lúcia utiliza a Concordância Não-padrão duas vezes, e ainda assim é legitimada por Cátia com um movimento afirmativo com a cabeça, e pelos outros participantes que não problematizam o uso da Concordância Não-padrão.

Assim, com vistas a finalizar esta seção, acerca do uso que os participantes fazem da Concordância Nominal de Número na sala de aula, apresento abaixo uma tabela do uso da variável por participante.

Participante	Cátia	Fernando	Laura	Isabel	Eliana	Cida	Carla	Lúcia
Ocorrências								
Padrão/Total	84/85	9/12	2/2	1/1	2/2	4/6	1/1	2/5

Tabela 6 – Ocorrências de Concordância Padrão, por participante, na sala de aula

Desta forma, com vistas a compreender melhor a relação que pode ser estabelecida entre as identidades dos participantes e o uso que fazem da Concordância Nominal de Número, na próxima seção, analiso os dados de concordância referentes às entrevistas realizadas com os participantes, discutindo algumas questões mais relevantes, em relação ao uso que alguns participantes fazem desta regra variável, e de sua relação com os traços de participantes plenos, marginalizados, Jovens e Adultos que foram discutidos neste trabalho. Por fim, com o objetivo de compreender como o mapeamento macrossocial desta variável linguística se reconfigura localmente nesta comunidade de prática, discuto alguns dados de concordância encontrados nesta pesquisa em relação às variáveis sociais que foram consideradas relevantes pelos estudos realizados com a Concordância Nominal de Número no português brasileiro.

6.2. O uso da Concordância Nominal de Número pelos participantes da comunidade de prática de aprendizagem da turma 41: a variação linguística como um nexos entre significados sociais locais e globais.

Uma compreensão mais completa do significado social da variação linguística exige que seja estabelecida uma articulação entre os significados sociais locais e globais das variáveis linguísticas. Nesse sentido, como já discutido no capítulo teórico referente à concepção de variação linguística aqui adotada, os estudos de variação afiliados à terceira

vertente nos estudos de variação buscam estabelecer relações entre significados sociais locais das variáveis linguísticas, encontrados por meio de pesquisas interpretativas de cunho etnográfico, e os significados mais globais, ou macrosociais, indiciados por essas variáveis, uma vez que estes são ressignificados no uso local das variáveis linguísticas.

Como já explicitado no capítulo de metodologia deste trabalho, um estudo mais macrosocial dos significados em potencial da Concordância Nominal de Número, baseado em análises estatísticas completas, fugia ao escopo da pesquisa, por limitações de tempo principalmente. Por isto, recorreu-se aqui a uma revisão da literatura referente ao uso variável da Concordância Nominal de Número no português brasileiro, com vistas a estabelecer pontes entre os resultados mais locais encontrados nesta pesquisa, e o uso mais macrosocial desta variável no português brasileiro.

Nesse sentido, nesta seção, sigo analisando os dados de variação linguística, obtidos por meio de entrevistas com os participantes focais da comunidade de prática analisada, para compreender como eles dialogam com os dados analisados na seção anterior, referentes ao uso da Concordância Nominal de Número na prática da comunidade, e ainda como dialogam com os resultados de pesquisas anteriores concernentes a essa variável linguística.

Eckert (2000b) argumenta que, muitas vezes, uma análise das variáveis linguísticas em sua relação com variáveis sociais isoladas pode esconder relações bastante importantes acerca do significado social subjacente ao uso dessas variáveis, que pode emergir ao cruzarmos variáveis sociais, e buscarmos compreender como elas operam conjuntamente na construção desses significados. Levando esta questão em consideração, inicio esta seção pela discussão dos dados de Concordância Nominal de Número entre os participantes da pesquisa, relacionando-os às variáveis sociais emergentes na pesquisa: identidade de participante pleno, marginalizado, Jovem e Adulto, bem como de gênero⁹³, cruzando estas variáveis para analisar que possíveis relações podem ser estabelecidas entre elas e a variação linguística nesta comunidade de prática. Em seguida, com vistas a encontrar possíveis interpretações para

⁹³ A categoria gênero não foi explorada com a profundidade exigida pelos dados por questões de foco e escopo da pesquisa, mas como vimos nas matrizes de traços, demonstrou-se relevante para a construção das categorias focalizadas. Por exemplo, para entender as categorias de Jovem e Adulto, trabalhar fora de casa e responsabilidades como dona de casa e mãe distinguiram homens de mulheres em várias reificações presentes nas entrevistas dos participantes e em seus discursos na sala de aula; além disso, há uma identidade feminina de participação implicada em alguns traços de participação plena, uma vez que existe uma hegemonia feminina entre os participantes mais plenos da comunidade de prática analisada. Para uma discussão mais aprofundada sobre gênero, ver ECKERT e MACCONNEL-GINET, 1992; 2003; ECKERT, 1997c; JUNG, 2003 textos cujo referencial interpretativo iluminou a análise dos dados gerados, ainda que a categoria não tenha sido tratada focalmente.

questões que não se demonstram claramente ligadas às categorias locais discutidas, os resultados serão discutidos à luz de outras pesquisas já realizadas.

Em um primeiro momento, foram analisadas as frequências brutas de aplicação da Concordância Padrão, entre todos⁹⁴ os participantes, sem separá-los entre as categorias que serão posteriormente analisadas. Esta análise deu origem ao seguinte gráfico, no qual os participantes estão distribuídos de maneira decrescente em relação à aplicação da Concordância Padrão nas entrevistas.

Participante	Cátia	Marília	Alexandre	Laura	Isabel	Eliana	Cida	Carla	Lúcia	Leandro	Berenice
Ocorrências											
Padrão/Total	70/70	39/89	13/35	24/48	19/59	40/125	15/48	7/27	13/43	8/35	1/10

Tabela 7 - Ocorrências de Concordância Padrão, por participante, nas entrevistas

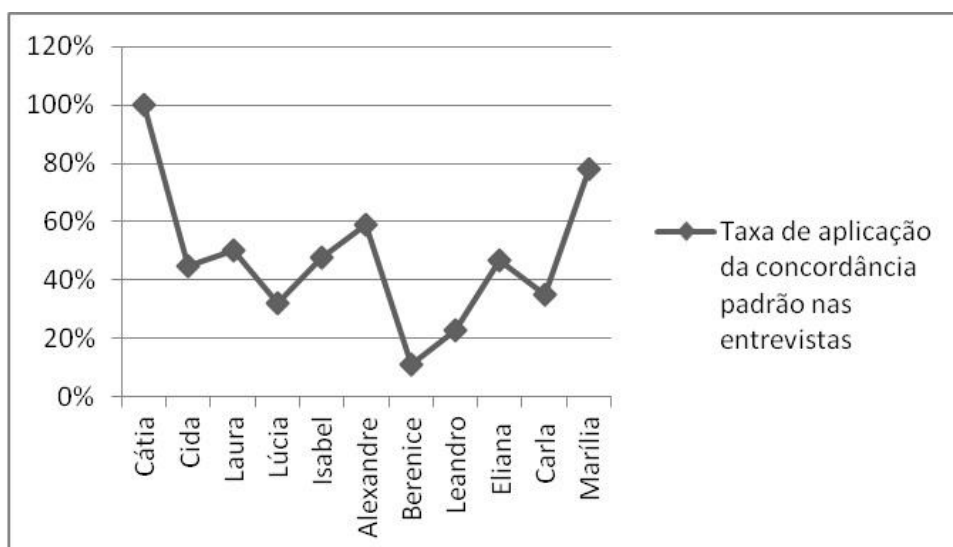


Gráfico 2 - Ocorrências de Concordância Padrão, por participante, nas entrevistas

No gráfico abaixo, os dados de variação dos participantes foram divididos nas categorias que se mostraram relevantes na análise desta comunidade de prática, realizada no capítulo anterior:

⁹⁴ Como já explicado na metodologia, não foi possível ter acesso a dados de variação em entrevistas com os participantes Aline e Fernando.

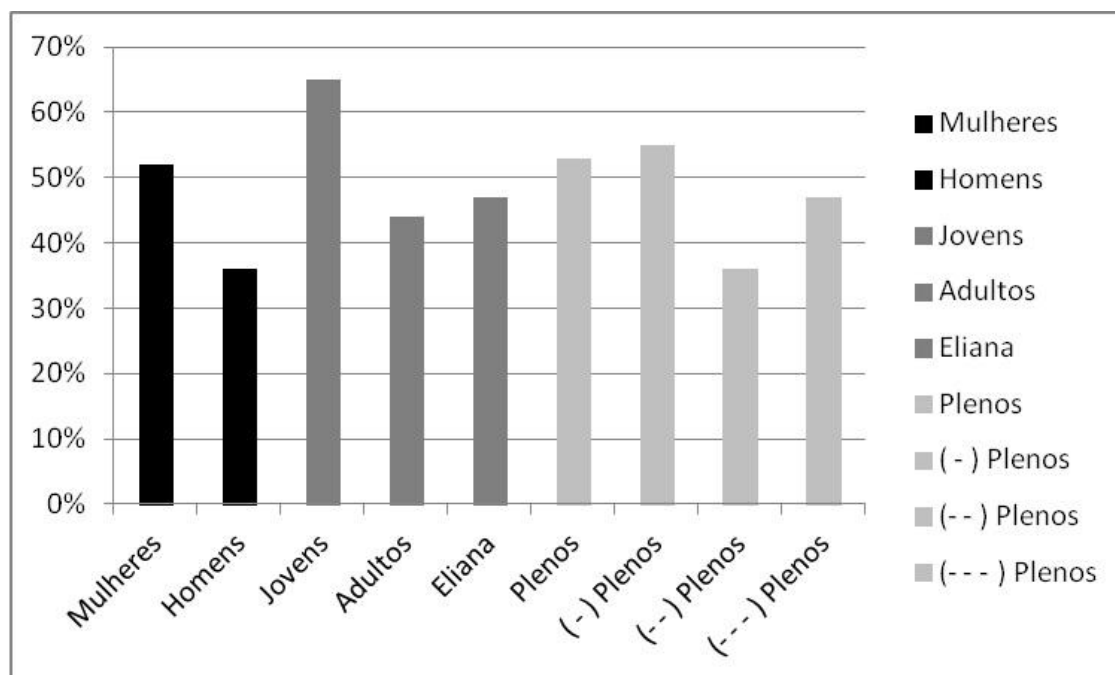


Gráfico 3 – Concordância Padrão X Categorias relevantes na comunidade de prática

Analisando o gráfico acima, é possível perceber que as mulheres, nesta comunidade de prática, apresentam uma taxa de aplicação da Concordância Padrão maior do que a dos homens, o que corrobora a análise realizada neste trabalho, no que diz respeito a uma participação mais hegemônica das mulheres da comunidade, e logo um alinhamento maior com a comunidade, e com a instituição escolar por meio da Concordância Padrão como recurso simbólico. Além disso, essa aplicação maior da Concordância Padrão por parte das mulheres corrobora também os resultados de outras pesquisas realizadas no português brasileiro, com foco na Concordância Nominal de Número como variável linguística (PONTE, 1979; GUY, 1981; FERNANDES, 1996; BUENO, 2002; ANDRADE, 2003; SCHNEIDER, 2007; LEMOS, 2010 apud SCHNEIDER, 2012), nos quais as mulheres apresentaram uma aplicação maior da marca padrão da Concordância Nominal de Número, ressaltando que gênero ou sexo, como variáveis linguísticas, foram consideradas variáveis estatisticamente relevantes por estas pesquisas.

Em relação às categorias de participantes Jovens e Adultos, a análise feita no Gráfico 3 vai bastante ao encontro da análise qualitativa feita no início deste capítulo e no capítulo anterior, em relação à construção destas categorias. Como foi mostrado no capítulo anterior, os Adultos no Centro do Trabalhador, como uma categoria reificada, têm um prestígio maior do que os Jovens, perante a instituição, sendo legitimados como o público-alvo da escola, ainda que não sejam mais a maioria. Além disso, foi possível observar que alguns dos traços identitários dos Adultos se sobrepõem a traços identitários de participantes plenos na comunidade de prática analisada; desta forma, como o alinhamento com a instituição escolar é

um dos traços valorizados pelos Adultos como categoria reificada, e pela prática da comunidade de prática em questão, a Concordância Padrão como uma variante bastante legitimada pela instituição escolar, torna-se um capital simbólico valorizado, sendo mais negociado/utilizado pelos Jovens do que pelos Adultos, uma vez que os Adultos têm acesso direto ao prestígio institucional, neste lugar, por meio de outros traços identitários, não precisando negociar este prestígio indiretamente, por meio de recursos simbólicos valorizados (ECKERT, 1997c).

Vale notar, ainda, que a participante Eliana não está inserida entre os Jovens ou entre os Adultos, uma vez que, como já discutido anteriormente, ela apresenta uma maioria de sinais de (-) tanto na matriz de traços Jovens, quanto na matriz de traços Adultos. Nesse sentido, é importante notar que esta participante apresenta uma taxa de aplicação da Concordância Padrão que se encontra entre a taxa de aplicação dos Jovens e a taxa de aplicação dos Adultos, o que vai ao encontro do fato de que, identitariamente, ela também se encontra entre as duas categorias.

Com relação à negociação dos traços de participantes plenos, foram escolhidos quatro níveis de negociação: pleno, (-) pleno, (--) pleno e (---) pleno; por meio dos mesmos critérios discutidos no Gráfico 2. No entanto, assim como aconteceu ao longo da discussão aqui realizada, os dados ainda se mostram pouco conclusivos, uma vez que entre os dois primeiros níveis – pleno e (-) pleno – é seguido um padrão de inversão: quanto maior a negociação de traços de participante pleno, menor a aplicação da marca; o mesmo acontece entre os dois últimos níveis – (--) pleno e (---) pleno -, no entanto, essa relação inversa não pode ser observada se analisarmos os quatro níveis juntos.

Com vistas a compreender melhor de que maneira as trajetórias de participação se relacionam com a aplicação da Concordância Padrão, então, alguns participantes foram reagrupados com base nas trajetórias de participação que desenvolveram na comunidade de prática, tendo sido agrupados por possuírem trajetórias similares.

Nesse sentido, como gênero se mostrou relevante para a aplicação da Concordância Padrão nas entrevistas, inicio a discussão das trajetórias similares, mencionadas acima, reagrupando os participantes que possuem trajetórias similares entre homens e mulheres. Uma vez que os participantes homens estão em um número menor, já que só foi possível realizar entrevistas com Alexandre e Leandro, primeiramente serão discutidas as taxas de aplicação de Concordância Padrão destes participantes.

Além de serem os únicos participantes homens com os quais foi possível realizar a entrevista, comparar as trajetórias de participação e negociação de traços de participantes

Jovens e Adultos de Alexandre e Leandro foi bastante produtivo para esta análise, uma vez que, ainda que possuam trajetórias de participação muito similares, os dois participantes possuem uma taxa de aplicação da Concordância Padrão nas entrevistas bastante diferentes, como pode ser visto no gráfico abaixo:

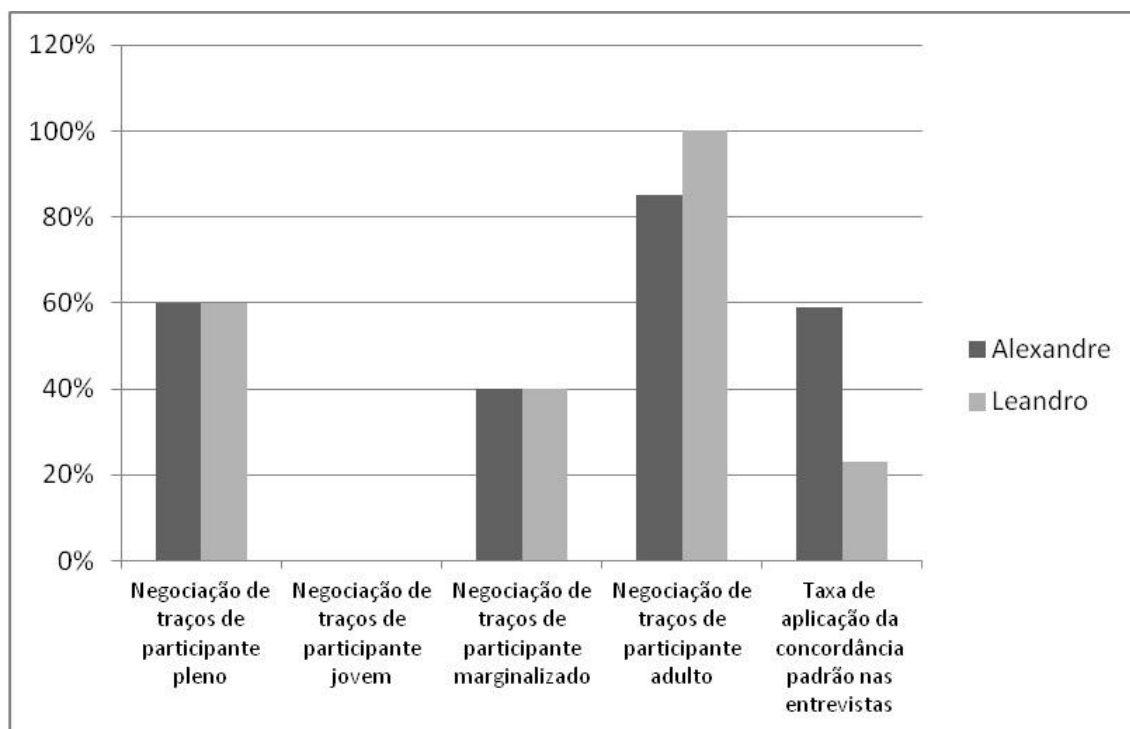


Gráfico 4 – Ocorrências de Concordância Padrão entre os participantes Alexandre e Leandro

Leandro e Alexandre apresentam o mesmo índice de negociação de traços de participante pleno, Jovem e marginalizado, podendo ser notada uma pequena diferença apenas na negociação de traços de participante adulto, uma vez que Leandro declarou em sua entrevista ter filhos, enquanto Alexandre afirmou não ter. Apesar desta semelhança na construção de suas identidades de participação nesta comunidade de prática, os dois participantes apresentam uma diferença bastante notável na aplicação da Concordância Padrão, que me levou a buscar possíveis relações entre suas taxas de aplicação da Concordância Padrão e aspectos mais macrossociais relacionados às suas identidades.

A primeira possível relação estabelecida foi entre as taxas de aplicação da Concordância Padrão dos participantes e suas origens, em relação ao contínuo de urbanização (BORTONI-RICARDO, 2004). O participante Alexandre declarou ter nascido e sempre morado em Porto Alegre, o que faz dele um participante que se enquadra macrossocialmente como um falante de uma variedade urbana, ainda que não necessariamente da variedade urbana padronizada, enquanto Leandro nasceu e morou por muitos anos em uma área rural,

uma vez que, de acordo com o participante, ele precisava caminhar sete quilômetros para chegar à escola mais próxima, porque morava na roça.

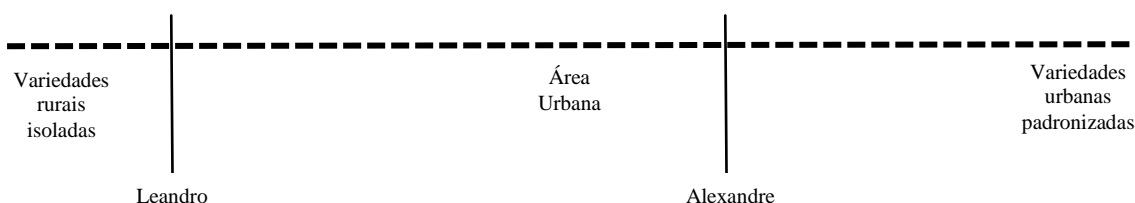


Figura 9⁹⁵ - Posicionamento dos participantes Alexandre e Leandro no contínuo Rural x Urbano

Nesse sentido, pela discussão proposta por Bortoni-Ricardo (2004) de que à medida que os falantes se aproximam da extremidade mais urbana do contínuo, a tendência é que se aproximem mais das variedades padronizadas urbanas do português brasileiro, os resultados encontrados para Leandro e Alexandre, em relação à aplicação da Concordância Padrão (Leandro – 23%; Alexandre – 59%), se alinham a esta tendência. No entanto, dentre os estudos de Concordância Nominal encontrados por mim, o único que analisa a origem dos participantes rural x urbana como uma variável social é o de Lemos (2010), no qual os participantes oriundos das duas origens se equipararam em relação à aplicação da marca padrão.

Tendo chegado a esta conclusão em relação à origem dos dois participantes, busquei encontrar outras possíveis relações entre suas taxas de aplicação da Concordância Padrão e seus aspectos mais identitários a que tive acesso.

Tanto Alexandre quanto Leandro, em suas entrevistas, declararam ter voltado a estudar por insistência de suas esposas, por meio das quais vieram a conhecer a escola. No entanto, Leandro contou, na entrevista, que sua esposa não trabalha fora, cuida da casa e dos filhos, e, assim como ele, não finalizou o ensino médio. Já Alexandre afirmou que sua esposa estudava Letras em uma universidade particular em Porto Alegre, mas trancou por um tempo, para que ele pudesse voltar a estudar, e concluir a educação básica. Levando em consideração que os dois participantes colocaram as esposas como influências positivas em sua volta à escola, é possível inferir que elas tenham uma influência grande sobre os maridos em relação à esfera escolar. Stanford (2010) apresenta um estudo acerca do papel do casamento para o comportamento sociolinguístico do casal, argumentando no sentido de que, na maior parte das vezes, um dos cônjuges acaba adquirindo a variedade linguística do outro, ou, ao menos, se aproximando desta variedade. Segundo o autor, por diferentes questões de origem social, o marido ou a esposa podem vir a assumir uma mudança em seu comportamento linguístico de

⁹⁵ O contínuo presente na figura 2 foi retirado de SILVA (2008, p.24)

origem. Isto aponta para a questão de que o nível de escolaridade de suas esposas pode estar relacionado às variedades do português faladas por elas (SCHERRE, 1988; BUENO, 2002; KOELLING, 2003; SCHNEIDER, 2007 apud SCHNEIDER, 2012), que, por sua vez, se relacionam às variedades do português faladas por seus maridos.

Além disto, o fato de a esposa de Alexandre ter cursado uma universidade particular, enquanto a esposa de Leandro não terminou o ensino fundamental, aponta no sentido de que os dois participantes podem pertencer a classes sociais diferentes, outro fator social que já se demonstrou relevante em pesquisas focadas na Concordância Nominal de Número (BRAGA e SCHERRE, 1976; SCHERRE, 1977 apud SCHNEIDER, 2012).

Assim como Alexandre e Leandro, as participantes Carla e Marília possuem trajetórias de participação similares, além de negociarem muitos traços de participantes Jovens e plenas, ainda que possuam uma taxa de aplicação de Concordância Padrão bastante diferente.

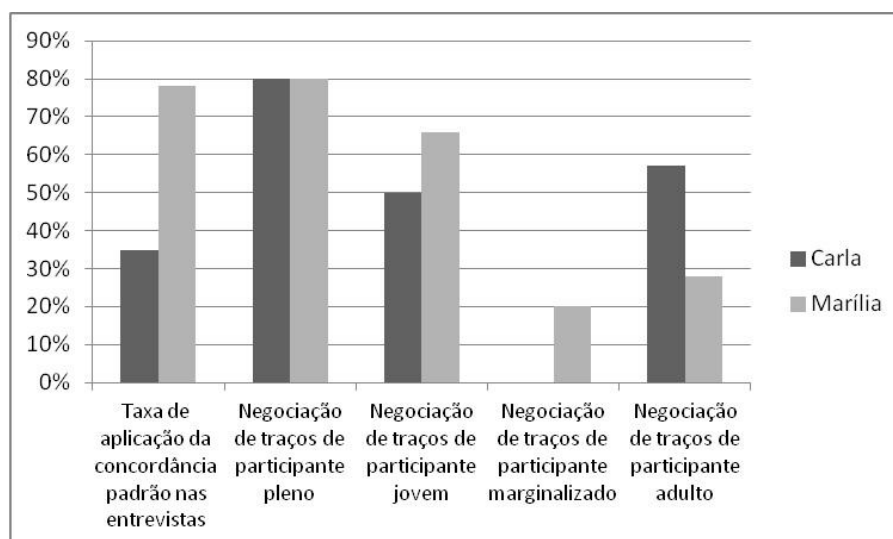


Gráfico 5 - Ocorrências de Concordância Padrão entre as participantes Carla e Marília

Como pode ser visto no gráfico 5, Carla e Marília negociam a mesma porcentagem de traços de participante pleno, ainda que somente Marília negocie traços de participante marginalizado. Além disso, as participantes apresentam uma diferença pequena em relação à negociação de traços de participante Jovem e Adulto. Entre os traços de participante Jovem, essa diferença se dá pela mesma razão da diferença em relação à negociação de traços de participante pleno: a falta de assiduidade apresentada por Marília a partir da metade do semestre. Já em relação à negociação de traços de participante Adulto, a razão é a falta de assiduidade de Marília, somada ao fato de que Carla, por estar grávida durante o período da geração de dados, passou a negociar traços de Adulto, por ter muitas vezes trazido à tona o fato de que iria ser mãe, em sua entrevista, e por este mesmo fato ter sido mencionado por

outros participantes em suas entrevistas e na sala de aula, chegando a ser relacionado por duas participantes como a razão da melhora de Carla como aluna na escola.

Nesse sentido, as taxas de aplicação da Concordância Padrão das duas participantes segue a tendência já discutida no decorrer deste capítulo, pode ser interpretado que Marília, por negociar menos traços de participante Adulta e plena, busca um alinhamento com a comunidade de prática e com o CT como instituição escolar por meio do uso de uma variante de prestígio nessa instituição. Esta relação pode ser corroborada ainda pelo fato de que a entrevista feita com Marília foi realizada no último dia em que a participante frequentou a escola, sendo que, na ocasião, ela se encontrava em conflito com a instituição que a havia encaminhado para a orientação pedagógica e chamado sua família na escola, devido a um grande aumento na falta de assiduidade da participante. Um indício desse desalinhamento é que a participante inicia sua entrevista me contando que todos na escola dão opinião sobre sua vida, sem, de fato, saberem o que acontece, e segue retomando sua insatisfação com a instituição em diversas partes da entrevista, ainda que mantenha um discurso positivo em relação à EJA, aos professores do CT e à escola.

Em um plano mais macrossocial, a diferença na taxa de aplicação da Concordância Padrão que se observa entre Marília e Carla pode ser relacionada ainda à classe social da qual as duas se originam. Carla, em sua entrevista, menciona ter estudado sempre em escola pública, além de afirmar que ia para a escola com seu irmão mais velho, mesmo antes de ter idade para frequentá-la, porque não havia ninguém para cuidar dela; a participante afirmou ainda que trabalha como atendente em uma lanchonete durante todo o dia, e divide um apartamento de quarto e sala com seu irmão e sua mãe. Marília, por outro lado, em sua entrevista, relata que sempre estudou em uma escola particular regular, e que ia para a escola sempre com um transporte escolar particular, porque seus pais temiam que ela andasse sozinha na rua. Além disso, a participante conta que, quando trocou o ensino regular pela EJA, estudou em uma escola particular de EJA, sendo o CT a primeira escola pública em que estudou, após ser reprovada na escola particular de EJA. Marília contou ainda que não trabalha, ainda que, às vezes, aceite alguns serviços de babá. A participante mora com o pai e a mãe, em um apartamento no qual tem seu próprio quarto.

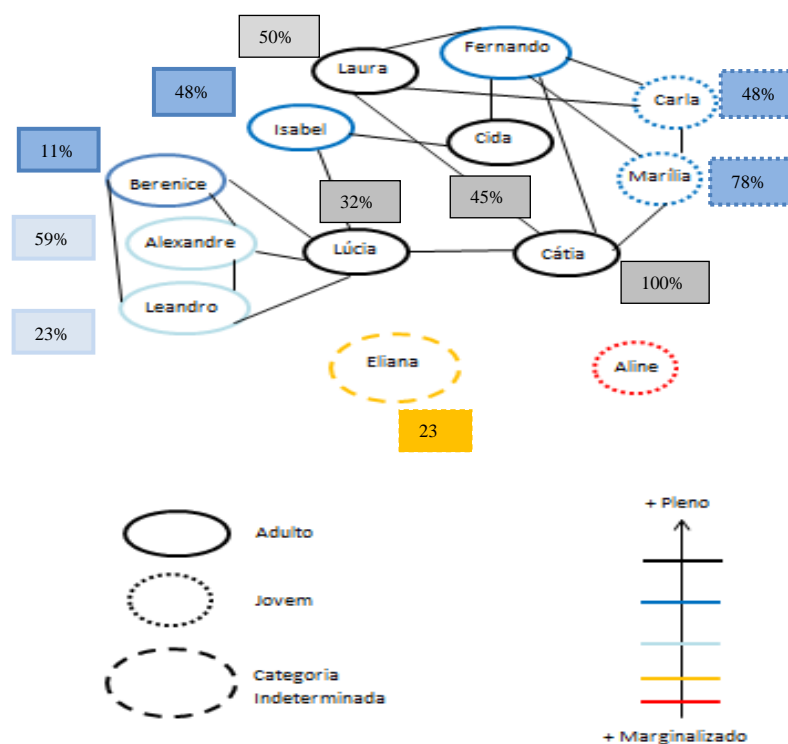
Ainda que as questões apontadas acima não sejam suficientes para apontar com acurácia as classes sociais a que Marília e Carla pertencem, elas apontam para uma diferença entre as origens sociais das duas participantes, o que, em algumas pesquisas, foi apontado como um fator que influencia a aplicação da Concordância Padrão entre os falantes (BRAGA e SCHERRE, 1976; SCHERRE, 1977 apud SCHNEIDER, 2012). Esta tendência

macrossocial parece ser seguida por Marília e Carla, que apresentam taxas de aplicação de Concordância Padrão de 78% e 35%, respectivamente, sendo que Marília parece pertencer a uma classe social superior à de Carla.

Uma vez que não seria possível analisar as relações entre as trajetórias de participação de todos os participantes com seus comportamentos linguísticos em relação à Concordância Nominal de Número, optei por analisar o caso dos quatro participantes discutidos nos parágrafos acima, com vistas a mostrar que é possível articular os fatores micro e macrossocial na interpretação de dados de variação de linguística com uma abordagem mais local do fenômeno, bem como mostrar como o diálogo entre pesquisas micro e macrossociolinguísticas pode ser produtivo para o entendimento deste fenômeno.

Além disto, as semelhanças e diferenças entre os participantes Leandro e Alexandre; Marília e Carla, tanto em relação à construção de identidade em uma comunidade de prática, quanto em relação à variação linguística, mostram que mesmo quando os participantes de uma comunidade de prática se enquadram na mesma categoria – micro ou macrossocial – podem desenvolver trajetórias de participação diferentes em uma comunidade de prática, bem como recorrer de maneira diferente a uma variável linguística como recurso simbólico, uma vez que o pertencimento a estas categorias é negociado constantemente em interações sociais que acontecem em comunidades de prática que, por sua vez, estão sendo continuamente influenciadas por questões de ordem macrossocial.

Por fim, com vistas a estabelecer um diálogo maior entre este capítulo e o capítulo que o precede, retomo abaixo a figura 6, apresentada no capítulo anterior, acrescentando a ela as taxas de aplicação da Concordância Nominal Padrão de cada participante, com vistas a compreender melhor como a variação na Concordância Nominal de Número pode ser relacionada ao conceito de redes sociais (MILROY, 2003), que se mostrou relevante em muitas pesquisas no âmbito da sociolinguística, bem como neste trabalho.



⁹⁶ Como já explicado no capítulo de metodologia, não foi possível realizar entrevista com alguns participantes, portanto, não se teve acesso a suas taxas de aplicação.

distribuindo os dados de maneira a revelar algumas tendências de uso identitário da variante. Ainda assim, há coisas interessantes na figura em questão que acaba dando menos conta da questão do significado local da variação, porque esses usos são complexos e cruzados por muitos sentidos locais e não locais – micro e macrosociais.

Assim, os três participantes Berenice, Alexandre e Leandro formam grupo semelhante na figura. Mas, entre eles, Berenice é a mais legitimada; é adulta, mulher e negocia participação plena, assim, de acordo com a discussão proposta aqui, tenderia a ter menos concordância, o que de fato é demonstrado na figura. O que sai do padrão esperado é o uso superior a 50% do Alexandre, que já foi comentado nas trajetórias e parece ter relação com questões macrosociais que envolvem representações da escolaridade na fala e com a outra rede social, ou comunidade de prática, de que faz parte com a esposa universitária.

A participante Cátia é um caso a parte, mas é interessante notar que ela compartilha alguns traços de perfil macrosocial com a Marília, que vem logo atrás dela em percentuais, principalmente em relação a algumas pistas em relação às suas classes sociais. Além disso, nas entrevistas, ela cita bastante a Marília, aspecto bastante importante em relação às redes sociais, que serão mais bem discutidas abaixo. De qualquer forma, Marília e Carla formariam também um grupo na figura, e, mais uma vez, a discussão de trajetórias feita anteriormente explica a diferença entre elas.

Para Milroy (2003), as redes sociais se constituem como pequenas comunidades criadas por seus membros com vistas a resolver questões cotidianas, e a variação linguística funciona como um recurso simbólico que está à disposição dos membros de uma rede social para negociar, dentre outras coisas, suas posições nestas redes. Além disso, para Eckert (2000a), as redes sociais se formam dentro e entre comunidades de prática, sendo, desta forma, constituintes e constituídas pelas relações sociais e simbólicas que se formam em uma comunidade.

A figura 10 representa bastante a argumentação das autoras citadas acima, bem como o raciocínio que busquei construir por meio das análises realizadas nos dois capítulos deste trabalho – este e o anterior –, bem como da maneira como os dois se relacionam. A formação da figura 6, no capítulo anterior, foi possível graças ao entendimento das relações sociais que se formam na comunidade de prática da turma 41, assim como seu diálogo com a figura 9 foi possível graças ao entendimento a que se buscou chegar com a discussão deste capítulo acerca das relações que podem ser estabelecidas entre a variação na Concordância Nominal de número e construção de identidades em uma comunidade de prática.

“MAS, NA T5, TU NÃO VAI MAIS VIR AQUI?”: CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE AS PERGUNTAS DESTA PESQUISA E INICIAIS SOBRE PERGUNTAS FUTURAS

No enunciado presente no título deste capítulo, Isabel, uma das participantes da pesquisa, ao fim de sua entrevista – realizada em 13/07/2011 – me questiona sobre a minha permanência na escola, no momento em que me despeço dela e agradeço toda a sua contribuição para a pesquisa. A pergunta de Isabel se tornou bastante significativa para mim, uma vez que representa a grande dificuldade encontrada por mim, como pesquisadora, em deixar o campo de pesquisa após o trabalho de campo. Assim como Isabel, outros participantes, em momentos diversos, me questionaram acerca da conclusão da minha pesquisa, e de como seria minha atuação na escola após o fim da pesquisa, com destaque para Eliana que chegou a me questionar: “agora que a professora está formada, vai dar aula aqui na escola?” (*Diário de Campo – 29/06/2011*).

A sensação de incompletude em relação ao fim do trabalho de campo e da insuficiência dos dados já gerados me acompanhou por bastante tempo após o fim do trabalho, no entanto, como Heath e Street (2008) apontam, é necessário que o pesquisador estabeleça um momento para o fim do trabalho de campo, e um afastamento deste para a posterior análise dos dados. Nesse sentido, ao fim do primeiro semestre de 2011, deixei de frequentar semanalmente o Centro do Trabalhador, com vistas a iniciar a análise dos dados, como já descrito na metodologia, tendo retornado à escola apenas para a realização de algumas ações de devolução que serão relatadas mais à frente neste capítulo.

Uma vez analisados os dados da pesquisa, e realizado o relato destas análises nos capítulos anteriores, retomo agora as principais perguntas de pesquisa que nortearam a geração e análise destes dados, com vistas a respondê-las de maneira mais pontual.

A pergunta número um, basicamente, se referia às questões de identidade e participação na sala de aula, uma vez que, no momento de sua elaboração, o conceito de comunidades de prática ainda não fazia parte do escopo teórico deste trabalho. As perguntas dois e três, por outro lado, estavam mais orientadas à resolução dos questionamentos acerca da
variação
linguística:

1 - Como os participantes organizam sua participação na sala de aula de Língua Portuguesa?

A análise dos dados relatada no quinto capítulo deste trabalho indicou que, na sala de aula da turma 41, emerge uma comunidade de prática alinhada à instituição escolar, cujo empreendimento comum dos participantes é o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, vistos como produção, leitura e interpretação de textos que abrangem diversas formas de linguagem. Devido ao alinhamento da comunidade de prática com a instituição escolar, o alinhamento às atividades pedagógicas propostas pela participante Cátia se torna um traço de negociação de participação plena bastante valorizado na comunidade. É possível ainda afirmar que a natureza das atividades pedagógicas propostas por Cátia favorece o cultivo à prática da comunidade, uma vez que oferece diversas oportunidades de participação tanto aos membros mais antigos da comunidade, quanto aos novos membros. Foi possível observar também maneiras diversas de participar plenamente, periféricamente e marginalmente da comunidade em questão, sendo elas relacionadas às categorias de Jovens e Adultos, reificadas na escola, e a categorias de gênero, uma vez que alguns traços de participação plena, nesta comunidade, se apresentam como traços de identidade mais feminina do que masculina.

Com relação à ocupação dos participantes, é possível afirmar que ela está relacionada ao pertencimento destes participantes nas categorias de Jovens e Adultos, além disto, entre os Adultos, ter uma ocupação doméstica ou trabalhar fora apareceu como uma diferenciação reificada nos discursos de participantes homens e mulheres respectivamente. Um aspecto bastante relevante desta análise está relacionado ao desempenho escolar, uma vez que, nesta comunidade, os participantes são avaliados institucionalmente de maneira negativa ou positiva, de acordo com a trajetória de participação que desenvolvem, sendo os participantes mais plenos os que têm mais chances de avançarem para a próxima totalidade.

A organização física dos participantes na sala de aula também se mostrou relevante para a organização da participação nesta comunidade de prática, uma vez que ela reifica as questões identitárias que emergem na comunidade. Os participantes costumam sentar-se sempre nos mesmos lugares, o que está relacionado à posição que este lugar ocupa em relação à frente da sala de aula – foco das atividades pedagógicas -; e aos colegas perto de quem escolhem se sentar, em geral, aqueles com quem mantêm relações sociais mais sólidas. Estas relações, por sua vez, estão relacionadas à similaridade das identidades de participação que desenvolvem. É possível notar, no entanto, que os participantes Jovens apresentam uma

mobilidade um pouco maior em relação aos lugares em que frequentemente se sentam do que os participantes Adultos.

2 - Em atividades pedagógicas de Língua Portuguesa, os participantes apresentam variação na fala em relação à Concordância Nominal de Número?

3 - Em entrevistas semiestruturadas, os participantes apresentam variação na fala em relação à Concordância Nominal de Número?

Optei por responder as perguntas dois e três em uma mesma discussão, porque na análise e interpretação dos dados referentes à Concordância Nominal de Número foi encontrada uma relação de proximidade entre o significado social do uso desta variável na sala de aula e nas entrevistas realizadas.

Em relação a esta variável linguística, foram consideradas duas variantes, a variante padrão, nos casos em que a marca de plural foi colocada em todos os elementos do sintagma nominal; e a variante não padrão, nos casos em que qualquer elemento do sintagma nominal não recebeu a marca de plural.

A análise dos dados mostrou que, durante as atividades pedagógicas, houve uma maior aplicação da variante padrão, sendo esta utilizada como um recurso simbólico para marcar um alinhamento à instituição escolar, na qual esta variante é mais legitimada. Nesse sentido, a variante padrão se mostrou mais recorrente, principalmente nas entrevistas, entre os participantes que, por alguma razão, precisavam negociar um alinhamento com a comunidade de prática por meio desta variável linguística como recurso simbólico. Tendo em vista que a análise dos dados de interação mostrou que a comunidade de prática se alinha à instituição escolar, a variante padrão se mostrou um capital simbólico valorizado para movimentos estilísticos no sentido de alcançar um alinhamento com a comunidade.

Foi possível perceber, ainda, que as ligações entre as variáveis linguísticas e as categorias sociais é, de fato, indireta, uma vez que, nesta comunidade, um dos significados sociais indicados pela Concordância Padrão é o alinhamento à comunidade de prática e à instituição escolar como um todo. Este significado social, por sua vez, se liga a categorias diversas localmente como recurso simbólico nos movimentos estilísticos de seus membros. Na comunidade de prática da turma 41, especificamente, a variante padrão da Concordância Nominal foi utilizada mais recorrentemente por Jovens, participantes (-) plenos e mulheres. Além disto, alguns casos específicos foram discutidos, com vistas a mostrar que, mesmo dentro destas categorias, existe diferença no uso que os participantes fazem desta variável linguística.

Os resultados a que este trabalho chegou, em relação à Concordância Nominal de Número, mostram que, como afirma Eckert (2005), uma mesma variável pode ser usada como recurso simbólico para a construção de diferentes significados sociais, a depender dos outros recursos simbólicos em jogo. O que define o significado social, o estilo, a *persona*, é o conjunto, certo arranjo desses diferentes recursos. Nesse sentido, diferentes arranjos podem definir diferentes significados. Isto acontece entre os participantes da comunidade de prática em questão, uma vez que, em diferentes momentos, ao combinar a Concordância Nominal com outros recursos simbólicos, de maneiras diversas, criam significados sociais diversos para esta variável linguística. Este resultado corrobora a concepção de que as variáveis linguísticas formam campos indiciais de significados em potencial.

As variáveis linguísticas se combinam na constituição de estilos, nesse sentido, o estudo da variação deve levar em conta sempre a maneira como conjuntos de variáveis se combinam na construção destes estilos. Devido ao escopo e alcance deste trabalho, não foi possível, aqui, analisar o uso de outras variáveis linguísticas, em conjunto com a Concordância Nominal, para analisar o papel que desempenham na construção dos estilos apontados nas análises dos dados desta pesquisa. Isto se deveu principalmente ao fato de que esta pesquisa se centrou em analisar como a variação na Concordância Nominal de Número se combina com aspectos sociointeracionais na construção destes estilos. Foi possível notar, no entanto, a potencialidade de outras variáveis linguísticas na construção destes estilos como a Concordância Verbal, o uso de pronomes de tratamento, a variação lexical e o uso de formas reduzidas de algumas palavras, como “professora” x “sôra”. Este apontamento é apenas uma sugestão para pesquisas futuras, uma vez que as análises feitas aqui não são suficientes para fazer afirmações sobre o uso destas outras variáveis linguísticas.

Sobre o uso variável da Concordância Nominal de Número, vale ressaltar ainda que, como afirma Silva (2008), o fato de nenhum dos participantes da pesquisa apresentarem 100% de Concordância Não-padrão é um indício de que, de fato, fazem um uso variável desta, mostrando que dominam esta variável como um recurso simbólico do qual são capazes de lançar mão, como falantes competentes da Língua Portuguesa, contrariando a ideia de que o uso de variantes não-padrão da língua indica falta de inteligência, escolarização ou competência linguística.

Além disso, de uma maneira mais ampla, os resultados desta pesquisa apontaram para a importância de um enfoque maior em práticas pedagógicas bem sucedidas no âmbito das pesquisas acadêmicas. Isto, porque, segundo Wenger (1998), as comunidades de prática são fenômenos emergentes e, portanto, não podem ser criadas ou inventadas, no entanto, ao

emergirem em contextos diversos, estas podem ser cultivadas ou desestimuladas, principalmente em contextos institucionais como a sala de aula. A análise dos dados desta pesquisa mostrou que a concepção da participante Cátia sobre ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, bem como suas próprias concepções sobre língua e linguagem, favoreceram a emergência e manutenção da comunidade de prática nesta sala de aula. Além disso, o fato de Cátia não se valer, em grande parte do tempo, de sua identidade institucional de professora para controlar e impor determinada organização da participação em suas aulas é um exemplo de como comunidades de prática de aprendizagem podem ser cultivadas na sala de aula, por meio da não imposição de um poder institucional sobre as relações de poder que se criam a partir das relações sociais estabelecidas em uma comunidade de prática.

Nesse sentido, esta pesquisa oferece contribuições para a área de ensino de Língua Materna como um todo, e, mais especificamente, em EJA, na medida em que destacou as relações entre o uso de variáveis linguísticas como recursos simbólicos na construção de identidades e estilos na sala de aula e na escola, a construção de relações sociais e relações de poder na interação na aula de Língua Portuguesa, e a importância destes aspectos para a realização de práticas de sala de aula bem sucedidas, como, a meu ver, são as práticas que acontecem na comunidade da turma 41.

Estas contribuições, no entanto, só são possibilitadas por pesquisas que tenham interesse em compreender melhor a natureza complexa das relações sociais que se estabelecem na sala de aula, bem como o papel que uso da linguagem e da língua exerce na construção destas relações, o que corrobora a ideia de que é necessário associar a pesquisa em sala de aula, principalmente na sala de aula de língua materna, a pesquisas sociolinguísticas, com vistas a potencializar o alcance e a produtividade das duas áreas de pesquisa.

Por fim, gostaria de enfatizar a importância de uma aproximação entre a escola e a academia, no sentido de que o sucesso desta pesquisa só foi possível graças à boa recepção que o Centro do Trabalhador como um todo teve comigo enquanto pesquisadora. Esta colaboração, no entanto, precisa partir dos dois lados, uma boa recepção das instituições escolares precisa ser retribuída com boas ações de devolução para a comunidade escolar, principalmente no sentido de transformar o conhecimento construído na pesquisa em um conhecimento válido para a comunidade escolar.

Nesse sentido, como afirma Erickson (1990), ao serem relatados os resultados da pesquisa para a comunidade na qual ela foi realizada, é necessário que haja um equilíbrio entre a seleção de informações que vão integrar o relatório final, assim, o autor sugere o quadro abaixo, o qual foi adaptado para os resultados desta pesquisa.

	Informação conhecida	Informação desconhecida
Positivamente (ou neutralmente) avaliada	O Centro do Trabalhador e, mais especificamente a turma 41, de fato oferece um ambiente propício para a existência da diversidade entre os alunos, possibilitando oportunidades diversas para a participação escolar e para a aprendizagem.	A maneira como a participação é organizada nesta comunidade de prática, e a concepção que nela se constrói de língua e linguagem, bem como do ensino e aprendizagem das mesmas, favorece e oportuniza a aprendizagem de Língua Materna, em uma concepção de ensino e aprendizagem como uso da língua e da linguagem.
Negativamente avaliada	A EJA, como modalidade de ensino, muitas vezes, não está preparada para receber e incluir em seu público-alvo a população Jovem que passou a integrá-lo nos últimos anos, fazendo com que esta parcela da população fique marginalizada tanto da educação regular, quanto da Educação de Jovens e Adultos.	O surgimento e manutenção de uma comunidade de prática em uma sala de aula, em alguns aspectos, favorece o ensino e a aprendizagem de línguas. No entanto, é necessário estar sempre refletindo sobre as relações de poder e legitimação que se estabelecem em uma comunidade de prática, uma vez que, a exemplo das participantes Eliana e Aline, uma comunidade de prática pode marginalizar alguns participantes, o que, no contexto escolar, faz com que estes sejam também marginalizados dos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, a questão de ser Jovem ou Adulto vai além da idade cronológica dos participantes, nesse sentido, esses processos de marginalização podem incidir tanto sobre participantes cronologicamente jovens quanto adultos, a depender dos traços identitários que negociem.

Quadro 15⁹⁷ – Principais contribuições do trabalho para o campo de pesquisa

Acredito que a responsabilidade de converter o conhecimento acadêmico construído em um trabalho como este em uma moeda valorizada e corrente no ambiente escolar seja uma tarefa do pesquisador. Nesse sentido, minha relação com o Centro do Trabalhador não se esgotou ao fim da geração de dados, diversas ações de devolução foram realizadas por mim, em parceria com alguns colegas do mestrado em Linguística Aplicada, com vistas a devolver à comunidade escolar uma parte dos frutos colhidos com este trabalho. Algumas destas ações foram as seguintes:

- **Cinema no CT:** Exibição e discussão crítica, a respeito do filme *Narradores de Javé*, como uma atividade extracurricular aberta a toda a comunidade escolar. A atividade foi realizada em abril de 2011, tendo sido planejada e ministrada por mim e pelo mestrando em Linguística Aplicada, Everton Costa com a colaboração da professora Luciene Juliano Simões.
- **Unidade didática:** Criação de uma unidade didática interdisciplinar em parceria com as professoras de Língua Portuguesa e Artes, com vistas a oportunizar o uso da sala de

⁹⁷ Este quadro foi retirado de ERICKSON, 1990, p. 176.

informática pelos alunos, uma vez que a unidade se desenvolveu em torno de gêneros discursivos digitais e foi concluída com a construção, pelos alunos, de um blog da turma.

- **Feira do Livro do CT:** Colaboração na organização da feira do livro da escola em novembro de 2011, idealizada e criada pela participante Cátia. O evento incluiu oficinas, concursos literários, troca de livros entre os alunos, visita à feira do livro de Porto Alegre, e palestras com autores locais.
- **Oficina “Contos populares e recontos escolares”:** A oficina aconteceu durante a feira do livro da escola, tendo sido planejada e ministrada por mim e pela mestrandia em Linguística Aplicada, Raquel Luz, com vistas a expandir o conhecimento da comunidade escolar acerca de contos populares do Rio Grande do Sul. A oficina foi concluída com um concurso de reconto dos contos estudados pelos alunos, no qual participaram da banca julgadora as professoras da UFRGS, Luciene Juliano Simões e Jane Tutikian, além de a professora Luciene Simões ter participado da cerimônia de premiação.

Além disto, a minha relação com o Centro do Trabalhador continua em andamento, uma vez que, tendo este trabalho respondido alguns questionamentos, muitas outras perguntas relacionadas à língua, linguagem e Educação de Jovens e Adultos surgiram, como, por exemplo, que padrões sociolinguísticos podem ser estabelecidos em relação às categorias locais encontradas nesta pesquisa? Elas são estatisticamente relevantes para o uso variável da Concordância Nominal de Número? Como outras variáveis linguísticas se combinam à Concordância Nominal na construção local destas categorias? De que maneira novos membros são legitimados ou não nesta comunidade de prática se tornando participantes periféricos legitimados ou participantes marginalizados? Que papel os membros antigos exercem neste processo? De que maneira orientações de letramento escolares e não escolares são legitimadas ou não nesta comunidade de prática? Que relação essas orientações estabelecem com a variação linguística? Como todas estas questões se articulam em relação à circulação e ao ensino e aprendizagem da escrita na sala de aula?

Estas e muitas outras perguntas permanecem não respondidas ao fim desta pesquisa, mostrando a importância de se continuar realizando pesquisas sociolinguísticas na sala de aula, com vistas a refletir sobre a relação entre a variação linguística e o ensino e aprendizagem de Língua Materna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRAGA, M. L. *A concordância de número no sintagma nominal no triângulo mineiro*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1977.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Ministério da Educação, 2000. www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0645-0712_c.pdf.
- BRUNEL, C. *Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.
- BULLA, G; GARGIULO, H; SCHLATTER, M. *Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lengua: el caso del Curso de Español-Portugués para el Intercambio (CEPI)*. In: II Jornadas Internacionales de Tecnologías aplicadas a la enseñanza de Lenguas, Córdoba, 2009.
- CÂMARA Jr., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- CAPELLARI, E.T.C. *Concordância Nominal de Número na fala infantil: Análise Variacionista*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.
- COUGHLAN, P. e DUFF, P. Same task, different activities: analysis of SLA from an activity theory perspective. In LANTOLF, J. e APPEL, G. (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research*, (pp. 173–194). Norwood, NJ: Ablex, 1994.
- DA SILVA, L. S. G. *Juvenilização na EJA: experiências e desafios*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.
- ECKERT, P. *Jocks and burnouts: social categories and identity in the high school*. New York: Teachers College Press, 1989.
- _____. Age as a sociolinguistic variable. In: COULMAS, F. *The Handbook of Sociolinguistics*, (pp. 151-167). Oxford: Blackwell, 1997a.
- _____. Why ethnography? In: KOTSINAS, U.; STENSTROM, A. e KARLSSON, A. (eds.). *Ungdomsspråk i Norden*, (pp.52-62). Stockholm: Stockholm University, 1997b.
- _____. The whole woman: sex and gender differences in variation. In: COUPLAND, NIKOLAS & JAWORSKI. *Sociolinguistics: a reader and a coursebook*, (pp. 212-228). London: Macmillan Press, 1997c.
- _____. *Linguistic variation as social practice*. Oxford: Blackwell, 2000a.
- _____. *Three waves of variation study: The emergence of meaning in the study of variation*. 2000b. www.stanford.edu/~eckert/PDF/ThreeWavesofVariation.pdf

_____. *Constructing meaning in sociolinguistic variation*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Anthropological Association, New Orleans, 2002.

<http://people.cohums.ohio-state.edu/schwenter1/Eckert%202002.pdf>

_____. The meaning of style. In: CHIANG, W. F.; CHUN, E.; MAHALINGAPPA, L. e MEHUS, S. (Eds.), *Proceedings of the Eleventh Annual Symposium about Language and Society*, (Vol. 47, pp. 41-53) Austin, Texas: Linguistic Forum 47, 2004.

_____. *Variation, convention, and social meaning*. Plenary talk at the Annual Meeting of the Linguistic Society of America, Oakland, CA, 2005.

www.stanford.edu/~eckert/EckertLSA2005.pdf

_____. Variation and the Indexical Field. *Journal of sociolinguistics* 12(3): 453-476, 2008.

_____; MACCONNEL-GINET, S. Think practically and look locally: language and gender as community-based practice. *Annual Review of Anthropology*, v. 21, p. 461-490, 1992.

_____. *Language and Gender*. New York: Cambridge University Press, 2002.

ERICKSON, F. Qualitative methods. In R. L. Linn & F. Erickson (Orgs.), *Quantitative methods; Qualitative Methods*, (Vol. 2, pp. 75-194). New York: Macmillan, 1990.

FARACO, C.A. *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERNANDES, M. *Concordância nominal na região sul*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

_____; COOK-GUMPERZ, J. Studying language, culture, and society: Sociolinguistics or linguistic anthropology? *Journal of Sociolinguistics*, 12(4):532-545, 2008.

GUY, G. R. *Linguistic Variation in Brazilian Portuguese: aspects of the syntax, phonology and language history*. Ph.D Dissertation. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1981.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Ethnography: Principles in practice*. Londres/New York: Tavistock Publications, 1983.

HEATH, S.; STREET, B. *Ethnography: approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press/NCRL, 2008.

JUNG, N. M. *Identidades Sociais na Escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

KOELLING, S. B. *A concordância nominal em Porto Alegre (RS): Análise Variacionista*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

LABOV, W. The social motivation of a sound change. *Word* 18: 1-42, 1963.

_____. *The Social stratification of English in New York City*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1966.

_____. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial [1972], 2008.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press, 1991.

LANGE, C. P. *Formulação e ensino-aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula de Inglês como língua adicional na Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

LEMOS, D. M. A concordância de número no sintagma nominal na fala dos estudantes da rede pública de ensino de Santo Antônio de Jesus – Bahia. *Cadernos do CNLF*, vol. XIV, nº 2, t.1, 2010.

MANGABEIRA, A. B. A. *A (Re)escrita do gênero dissertação por alunos de EJA*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2009.

MASON, J. *Qualitative researching*. Londres: Sage, 1996.

MILROY, L. Social Networks. In: CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, P.; SCHILLING-ESTES, N (Eds.). *The handbook of language variation and change*, (pp. 413-429). Oxford: Blackwell, 2003.

MONTEIRO, J. L. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2000.

NINA, T.J. *Concordância nominal/verbal do alfabeto na microrregião de Bragantina*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1980.

PONTE, V.M.L. *A concordância nominal no linguajar de uma comunidade pobre de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1979.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. Cultrix, São Paulo: 1975.

SCHERRE, M.M.P. *A regra de concordância de número no sintagma nominal em português*. Dissertação (Mestrado em linguística). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1976.

_____. *Reanálise da concordância de número em português*. Tese (Doutorado em Linguística). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1988.

_____. Reanálise da concordância nominal em português. In: *Abralin: Boletim da Associação Brasileira de Linguística*, n. 11, pág. 97 – 124, 1991.

_____. *Doa-se lindos filhotes de poodles: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. Pressupostos teóricos e suporte quantitativo. In: SILVA, G.M.O.; SCHERRE, M.M.P. *Padrões sociolinguísticos. Análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2006.

_____. Sobre a influência de variáveis sociais na concordância nominal. In: SILVA, G.M.O.; SCHERRE, M.M.P. *Padrões sociolinguísticos. Análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2006.

SCHNEIDER, S. D. *Concordância nominal na fala de crianças de 3 a 6 anos de idade do município de Novo Hamburgo: variação linguística na infância*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

SCHULZ, L. *A Construção da Participação na Fala-em-interação de Sala de Aula: Um Estudo Microetnográfico sobre a Participação em uma Escola Municipal de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SILVA, B.C. *O que levaremos da escola para que o dia nasça feliz?* Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

SILVERSTEIN, M. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language and Communication* 23: 193–229, 2003.

STANFORD, J. N. The role of marriage in linguistic contact and variation: Two Hmong dialects in Texas. *Journal of Sociolinguistics* 14/1: 89-15, 2010.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Editora Ática, 1985.

UNESCO. *Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*. V CONFINTEA: 1997. www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=14433

_____. *Marco de Ação de Belém*. VI Conferência Internacional de Educação de Adultos: 2010. www.unesco.org/pt/brasil/single-view/news/marco_de_acao_de_belem/back/19197/cHash/0ed26d179e/

WENGER, E. *Communities of Practice*. New York: Cambridge University Press, 1998.

_____; ECKERT, P. What is the role of power in sociolinguistic variation? *Journal of Sociolinguistics*. 9(4): 582-589, 2005.

WOOLARD, K. A. Why dat now?: Linguistic-anthropological contributions to the explanation of sociolinguistic icons and change. *Journal of Sociolinguistics*. 12(4): 432-452, 2008.

ANEXOS

1. TRANSCRIÇÃO COMPLETA DA AULA DE 01/06/2011

Fernando: Good Night, sôra

Cátia: ué

Fernando: oh

Cida: Olha como é que ele recebe a professora de português

Cátia: Como é que é? Repete, Good Night?

Fernando: Good Night

Cátia: Boa noooiteee

Fernando: Boa noite

Cida: Noitê

Fernando: Ah, sôra, tá tanto tempo longe que eu até troquei quem as professora são

Cida: Não veio a Dona Betânia?

Isabel: Não veio, eu liguei pra ela ontem, aí ela não tava

Cátia: Ai, tropecei aqui, Andréa

Laura: Ai que dor de cabeça que eu tô

Cátia: Tá com dor de cabeça? Eu também tô

Laura: Muito

Cida: Senta aqui, Isabel

Isabel: Não quer sentar tu aqui? Se não vai aparecer eu bem na frente aí, aqui eu fico mais escondidinha

Fernando: Ela não quer ficar de frente pra a câmera

Cida: Ah, mas é que aqui fica mais perto do quadro

Isabel: Você quer é aparecer no...

Cida: Mas é lógico

Isabel: Ahh...é, né? Eu não

Fernando: Tá gravando já, sôra?

Cátia: Pessoal, vamos fazer a chamada então, aqui?

Cátia: E nós vamo começar a nossa aula. Hoje nós vamos continuar o que a gente tinha iniciado na última aula

Lúcia: Ah, professora, achei que a gente ia dançar, porque tá frio, tem o som

Fernando: Mas tá na cabeça isso daí

Cátia: Ahn?

Lúcia: Achei que a gente ia dançar

Cátia: Não, nós vamos escutar

Lúcia: Ah

Cátia: mas dançar ainda não, vamo planejar

Lúcia: Nem ensaiar?

Telma: É aqui?

Isabel: É aqui mesmo, já estava na chamada ontem

Isabel: E aí, tudo bom?

Telma: Tudo

Cida: Já não estás mais só

Cátia: Alunos novos

Andréa: Sim

Cida: Ah

Cátia: Acho que vão chegar mais

Telma: Boa noite

Cátia: Boa noite, pode se sentar, onde quiser

Isabel: E essa daqui?

Lúcia: O Jeferson tá aí

Isabel: Vou deixar ela sentar aqui do lado do Jeferson que eles são amigos

Cátia: Já são amigas, já se conhecem

Fernando: E aí, sôra, como é que foi de greve?

Cátia: Ah...como é que a gente vem de greve?

Fernando: Sei lá, sôra, fala aí, como é que a pessoa se sente depois de uma greve?

Laura: Ô, Fernando, segunda tem [palavra incompreensível]

Cátia: Frustrada

Laura: Ah, é?

Cátia: Frustrada

Cida: Ô, sôra, eu vi na TV que há a possibilidade de voltar

Cátia: Pra nós não, lá é estado, aqui é município, nós não, bem tranquilo, nós aqui não sai mais em greve

Fernando: Tá, sôra, e quanto ficou por cento?

Carla: dez por cento

Fernando: Só isso?

Cátia: Não, quem dera, dez?

Carla: É eu vi no...

Cátia: Lá é o estado, o município é menos, é oito vírgula sessenta e cinco

Fernando: Tá bom, sôra

Cátia: Ah, sim, uma fortuna

Carla: Tá ótimo

Fernando: Não, sôra, a senhora tem que dar aula porque a senhora gosta assim

Cátia: Dá aula eu gosto

Cida: Ela gosta de dar aula, mas ela gosta [trecho incompreensível] também, né?

Cátia: É isso aí

Cátia: Vamo ver, Alexandre, Aline

Aline: Presente

Cátia: André, não

Cátia: Ana, Berenice

Berenice: Presente

Cátia: Breno, Breno, Cristian, não, Cida

Cida: Presente

Cátia: Alice, Elza, Fabiano, Fernando

Fernando: Prazer, sôra

Fernando: Prazer, sôra

Cátia: Nilda

Fernando: A Nilda nunca mais veio

Cida: A Nilda parou

Cátia: Isabel

Isabel: Presente

Cátia: Joseane, Carla

Carla: Eu

Cátia: Carla

Laura: Tá, e a outra não vai vim mais?

Cátia: A Marília?

Laura: Mora na frente do colégio e não vem

Cátia: Laura

Laura: Estou aqui, querida

Cátia: Lúcia

Lúcia: Presente

Cátia: Cadê a Lúcia?

Laura: Pre-sen-te

Lúcia: Eu tô aqui

Cátia: Leandro

Cátia: Eliana...ah daqui a pouco ela aparece

Cátia: Marília, não, a Marília não sabe ainda que terminou? Terminou o namoro da Marília com o Paulo?

Fernando: Foi, sôra, terminou

Laura: Faz horas, ela tá, ela tá

Fernando: Diz o Paulo que [palavra incompreensível], ela vem quicando e ele não pega na bunda dela

Laura: Ela entrou em depressão profunda

Fernando: Eu acho que foi mesmo, acho que ela entrou em depressão

Cátia: Rafaela, Rafaela Con...Então, Cláudio

Claudio: Tô aqui, professora

Cátia: Jeferson

Jeferson: Presente

Laura: Eu não conheci, nunca vi

Carla: Aquele lá ó

Laura: Ah, é aquele lá

Cátia: Jeferson?

Cátia: Tu é aluno novo ou tu veio da T3?

Laura: Prazer, querido

Carla: Ela diz 'eu nunca vi'

Jeferson: T3

Cátia: Da T3, tá

Cátia: E a Telma?

Telma: Aqui

Laura: Ah, eu nunca vi mesmo, tô vendo agora

Cátia: É aluna nova ou veio da T3?

Telma: Sim, não, vim da T3

Rafaela: Sôra, tem duas Rafaela

Cátia: Diz a Rafaela que tu é

Rafaela: eu sou a Rafaela Santos

Cátia: Santos?

Rafaela: É

Cátia: Bem-vindos então os alunos novos

Laura: Oi, tudo bom, sôra?

Carla: Prazer, sôra

Fernando: Ô sora, eu também sou novo, nós somos novos

Laura: Eu sou nova

Cátia: E vamos começar então a nossa aula

Cátia: Pros alunos novos, eu sou a professora Cátia de Língua Portuguesa, podem anotar aí. Vocês tenham um caderno, esse caderno pode ser esses universitários com divisões, que nem vocês têm, mas que uma seja pra português, coloquem a data, sempre colocar a data, pra retomar o quê que a gente trabalhou na aula anterior, o quê que a gente vem trabalhando.

Cátia: Como nós tivemos uma semana

Fernando: E meia

Cátia: E meia, quase, ne, sem aula, nós vamos retomar algumas coisas

Cida: Hoje é primeiro do seis?

Cátia: Hoje é primeiro do seis

Fernando: Ô, sôra, quando é que é as férias?

Laura: Ah [trecho incompreensível]

Cátia: Ah, as férias, só na última semana de julho

Fernando: Só tô perguntando, sôra, que eu quero saber

Laura: Bah, sôra, nem precisava ter, com o feriadão que teve

Cátia: Última semana de julho

Fernando: Tá bom, sôra

Cátia: Tá?

Cátia: Então vamo lá, primeiro do seis, Língua Portuguesa, meu nome para os alunos novos. E aí, como nós estamos com alguns alunos que estão chegando, vamos também aproveitar e fazer um tipo dum feedback, quê que é feedback? Relembrar

Laura: Recapitular

Cátia: Recapitular, antigamente se dizia ‘vamos fazer uma sondagem com os alunos’. Quê que a gente vem trabalhando na nossa disciplina? Se alguém entrasse aqui e perguntasse ‘quê que cês tão estudando? Quê que cês tão aprendendo?’, quê que vocês diriam?

Fernando: A escrever e a ler, sôra

Cátia: A escrever e a ler

Fernando: Mas não é? Ela fez uma pergunta, desculpa, né?

Fernando: E a interpretar, sôra, também

Cátia: Ah, então vamo lá, vamo arrumar isso aí. Estamos aprendendo então: escrever e ler. Tá, como é que é esse ler aí, como é que tu disse?

Fernando: Interpretar

Cátia: Interpretar

Carla: Interpretação de texto

Cátia: E o quê que é esse interpretar? Interpretar o quê, o quê que é interpretar?

Laura: Textos

Carla: Texto

Laura: Textos

Fernando: É falar certo

Cátia: Falar certo?

Cátia: Hum? Então tem mais um item aqui? Escrever, ler e falar certo?

Laura: Não

Cida: Não, ler e interpretar é saber interpretar o que leu

Laura: Interpretar textos

Isabel: Entender o texto

Cátia: Alguém falou alguma coisa do texto

Isabel: Entender o texto

Cátia: Entender o texto

Laura: É, e o Fernando é um... Zé Mané

Fernando: Eu sou mesmo

Cátia: Muito bem, e que texto?

Cátia: Que texto? Quê que é entender o texto?

Cláudio: Depende do texto, uma redação, um...uma interpretação de texto, interpretar, ler

Fernando: Interpretar cada...

Laura: Pedaco

Fernando: Significado de cada coisa, no caso, cada...conto, digamos, cada história

Laura: Cada parágrafo

Fernando: Cada pará... cada parágrafo, não, cada história e conto, ou até mesmo a fantasia, né, sôra?

Laura: É... todo mundo entendeu

Cátia: Muito bem, além de história e conto, que é mais que a gente pode interpretar? Que a gente já tá vendo aqui na...aqui nas nossas aulas? Além disso.

Cida: Uma poesia

Cátia: Uma poesia

Fernando: Uma peça de teatro

Cátia: Ihhh...boa, aí já começamos, né? Então pode ser, isso aqui pode ser um conto, ele tinha dito uma redação, pode ser um poema, pode ser teatro, ó, o texto tá ampliando. Quê mais que pode ser? Que a gente pode interpretar?

Fernando: Uma história

Cátia: Uma história, mas...

Fernando: Ah, conto é história

Cátia: É, conto já é uma história, ou então uma história longa, uma história maior que um conto, não sei, quê mais?

Cátia: Pode falar

Cláudio: Pode ser uma notícia, pode ser...

Cátia: Muito bem

Cláudio: um artigo

Cátia: Um artigo, uma notícia

Cátia: Tudo isso pode ser, é texto, quê mais?

Rafaela: Um livro

Cátia: Ahn?

Rafaela: Pra ter o conhecimento daquilo

Cátia: Conhecimento daquilo tu diz...

Rafaela: Conhecimento do texto, assim, tu vai ler, e tu vai saber depois aquilo

Cátia: Se é um texto, tu diz, que traz informações

Rafaela: é, informações

Cátia: Que traz conhecimento, a gente pode chamar, a gente chama

Fernando: Também pode trazer notícia, sôra

Cátia: Esse texto de texto informativo, ou a gente pode dizer que o texto que os professores trazem pra trabalhar com vocês também, né? O de história, o texto de geografia, o de ciências, né, seria aquele texto do livro didático. Vou botar assim livro didático, pra vocês saberem de quê que eu tô falando, quê mais?

Cátia: Tem mais alguma coisa que a gente pode interpretar? Que a gente pode trabalhar em aula de entender, entender o texto?

Cátia: Quê mais?

Cida: Acho também que é ler um jornal, faz parte?

Cátia: Sim, tá ali, notícia, artigo, tá certo, isso mesmo, ler o jornal, vou botar jornal pra vocês verem, muito bem. Quê mais?

Cátia: E um filme?

Fernando: Eu pensei em filme

Cátia: Pensou? Por que não falou?

Fernando: Por que eu pensei que teatro...

Cátia: Também é um texto

Fernando: Então, se filme é um texto, uma novela também é um texto, né, gente?

Cátia: Claro

Isabel: É

Cátia: Claro

Fernando: Um programa de...ah, programa já fica difícil

Cátia: Programa de quê?

Fernando: Programa de animação, assim, essas coisas

Cátia: Muito bem

Rafaela: Mas tem programas que...da informação

Cátia: Mas será que tem que trazer informação?

Fernando: Não, traz entretenimento, divertimento

Cátia: Pode também.

Cátia: E uma foto?

Fernando: Pode também trazer um texto

Cátia: humm

Fernando: Uma pessoa também pode trazer um texto

Cátia: Aí seria o que, essa pessoa?

Fernando: Ela seria uma pessoa muito culta, no caso, um presidente, um político, uma pessoa, não sei...

Cátia: Mas isso aqui que a gente faz em aula aqui, eu falo, vocês respondem, eu falo

Cida: Comunicação

Cláudio: Diálogo

Cátia: Isso é um diálogo, isso também pode ser um...texto, só que é um texto oral. A nossa fala aqui, nosso momento de aula aqui também é um texto, que é a fala, a fala também é um texto, né? Que que tá faltando aqui? Uma coisa que a professora Rita vai me reclamar

Fernando: Criação?

Cátia: Que tá faltando aqui?

Cátia: Um desenho...uma pintura...um quadro

Fernando: Uma arte

Cátia: Claro, também é um texto, não é?

Telma: Uma foto

Cátia: Uma foto, vou botar pintura que vocês já sabem o quê que é...um desenho

Fernando: [trecho incompreensível], né, sôra?

Cátia: É, né?

Cida: A gente vai ter que lembrar isso tudo ai, professora, quando for escrever?

Cátia: Tudo isso a gente tá aprendendo, e tá tentando entender, se vocês tivessem que definir, lá nas nossas primeiras aulas, vocês lembram? O que é interpretar? Vocês diriam que é o quê? Entender o texto não vale, porque já tá ali, outra forma de dizer o quê que é interpretar tudo isso aqui, isso tudo aqui precisa ser interpretado, a gente diria o quê?

Cátia: Interpretar é?

Cida: Seria falar do meu jeito, né? Escrever do meu jeito, colocar do meu jeito

Cátia: Falar do teu jeito?

Cida: Sim...

Cátia: Pra ti interpretar...

Cida: Não, professora, cada um vai colocar de um jeito, né

Cátia: Sim, isso que eu quero que vocês falem, quê que é interpretar?

Cida: Ah, professora, para de me deixar com vergonha

Lúcia: É resumir, fazer um resumo daquilo que a gente entendeu, fazer o nosso resumo, da nossa maneira

Cátia: Da tua maneira, com as tuas palavras?

Lúcia: Com as minhas palavra

Cátia: E esse resumo necessariamente não quer dizer que seja uma coisa escrita, né?

Lúcia: Isso, pode ser em fala, pode ser em gestos

Cátia: Quê que tu ia falar, Laura?

Laura: Eu acho que é entender o texto como um todo

Cátia: Como um todo, quê mais?

Fernando: Interpretar é viver aquele momento que tu tá lendo, como entrar pra dentro do livro e...

Laura: Daí tu não sai mais

Fernando: Poder...ter um encontro, digamos com um cara que vai lá adiante e tal, daí tu interpreta aquilo como se fosse tu passando por aquela situação ali

Cátia: Humm...interessante, entrar no livro. E agora aqui? Essa fala que a gente tá tendo aqui, isso porque nossas aulas também é um texto, a gente falando aqui, conversando, vocês tão interpretando o que eu tô falando?

Fernando: Nós tamo entendendo

Cátia: E vocês tão falando? Vocês tão interpretando?

Cida: A gente tá entendendo

Cátia: Humm...quê que é então interpretar?

Lúcia: Entender

Fernando: Entender o texto

Cátia: Entender...é entrar pra dentro do livro, é entrar dentro daquele texto

Cátia: Se envolver ter o contato

Fernando: Sim é a mesma coisa de quando tu tá vendo um filme, se envolver com o filme, ou com a novela, tem gente que chora por novela, né, sôra?

Cátia: Hum rum

Fernando: Se comove e tal, e já abre [trecho incompreensível]. Uma situação que eu vi ontem na novela das sete, das seis, das sete, sei lá

Cida: Das sete

Fernando: é que a moça, é o exemplo, vou dar o exemplo tá, sôra? Que ela chegou em casa desculpou o filho, por causa que o filho...tem que entender aquilo, por causa que ela retribui da mesma moeda, tem que tá interpretando a cena

Cátia: Tá interpretando, tá se envolvendo com aquela cena

Fernando: Se envolvendo com aquela cena

Cátia: Ahn ram

Cátia: Além disso de entender e se envolver, como é que a gente poderia dizer que interpretar é o quê?

Cátia: descobrir o quê? Ah, eu ouvi, pensei que fosse descobrir alguma coisa

Lúcia: Falei pro Fernando que eu descobri porque que ele não vem no colégio, ele fica olhando a novela

Fernando: Não é sôra, eu cheguei do serviço, aí justamente eu vi a cena bem na hora, que também me interessou a cena, por causa que foi muito chocante aquela cena

Isabel: Sério?

Fernando: então aí eu parei pra olhar, mas eu não vejo novela, eu fico só no vídeo game

Lúcia: Vai saber, vai saber

Cátia: Então, outras formas da gente dizer que entender o texto, é entrar pra dentro do texto, é se envolver, esse texto tanto pode ser uma foto, pode ser um mapa, olha aqui, ó, esse mapa aqui

Carla: Ali ó

Cátia: Quê que a gente entende olhando esse mapa?

Telma: Os países

Cátia: Os países

Lúcia: cidade, estado

Cátia: Os estados, as capitais, o mundo

Fernando: se interpreta as oceanias, se interpreta as camadas, se interpreta as regiões, os estados, a divisão dos atlântico

Cátia: Os oceanos tu quer dizer?

Fernando: Ah, fala aí, tô passando a bola pra ti

Cátia: Atlântico só tem um, a divisão dos oceanos

Carla: Interpretar é saber o quê que tá lendo

Cátia: Saber o que tá lendo

Fernando: É o que tá entendendo, né, sôra? Resumindo na nossa língua, é tudo na cachola

Cátia: Resumindo na nossa língua, entrando na nossa cachola

Fernando: Bah, sôra

Cátia: Tá ótimo, tô repetindo, entrando na nossa cachola

Laura: sôra, acendendo a lâmpada

Laura: acendendo a lâmpada

Cátia: Ahhh...essa aí fui eu que criei

Lúcia: Acendendo a lâmpada

Cátia: Interpretar, vocês vão ter que explicar pros alunos, pros colegas novos

Laura: A minha apagou agora mesmo

Cátia: Não, acende a dos colegas, daí...Laura

Fernando: O quê que tu falou?

Laura: Acender a lâmpada

Cátia: Explica pra eles

Laura: É entender o que a senhora, o que a gente tá lendo, tá vendo

Fernando: É acender a lâmpada

Cátia: e aí acende a lâmpada, quando é que acende a lâmpada?

Laura: Sim, e saber passar para o papel também

Cátia: Quando é que acende a lâmpada nas histórias e nos desenhos?

Fernando: Quando se cria

Laura: [trecho incompreensível]

Fernando: Quando se cria

Cátia: Quando se cria o quê? Quando se tem o quê?

Fernando: Quando se tem uma ideia

Jeferson: Quando se tem uma ideia

Cátia: Uma ideia. Então quando eu, por isso que eu usei a imagem da lâmpada, ela não esqueceu. Então, quando a gente está lendo, aquele texto pode ser um mapa, pode ser um filme, pode ser um desenho, pode ser qualquer coisa, tá transmitindo, tem ali informações, pistas vão surgindo, daquilo que quer dizer, quer dizer algo pra nós, ou quer passar uma mensagem, pensem assim, e...quando a nossa cabeça, quando o nosso texto, quando a gente interage com esse texto vai surgir uma lâmpada acesa na nossa cabeça, por quê? Porque aquele texto ali tem pistas que vai nos provocar pensamentos

Cida: Vai clarear as ideia

Cátia: Como se fosse decifrar um enigma, um enigma onde tem pistas, e aí, vai surgir a lâmpada acesa, entenderam?

Fernando: Tá, sôra, e se essa lâmpada ficar o tempo todo acesa?

Cátia: Aí você vai ficar pensando, pensando, cês entenderam, né?

Fernando: [trecho incompreensível]

Cátia: O texto ele vai surgindo, ele tem coisas a dizer, e essas coisas a dizer, o jeito que ele tem de dizer, é de cada um, de cada texto, de cada filme, de cada desenho, né, de cada poesia, e assim vai indo. E esse jeito de dizer vai nos provocar pensamentos, e eu digo que esse pensamento ocorre, eu imagino uma lâmpada acesa, aí vocês estão em contato, tão interagindo com a mensagem, com esse dizer, que querem nos passar, entendem isso?

Fernando: Hum rum

Cátia: Como pistas que a gente vai decifrando, que nem aqueles filmes de enigmas, onde eu tenho que descobrir quem é o assassino, então o texto vai nos trazendo isso, não é no início, nem no meio, nem no fim, é no todo do texto, eu tenho que entender o todo, o todo da foto, o todo da pintura, o todo do desenho

Fernando: O todo do teatro

Cátia: O todo do teatro, como nós fomos na tecelã

Fernando: O todo do filme, como nós vimos lá, naquele dia, com a professora de história

Cátia: E aí a gente consegue interpretar, não posso ver só uma parte, não ver outra, tem que ver o todo, uma unidade

Cátia: Pode entrar

Cátia: tá? E aí vai acender a lâmpada, eu brinco com acender a lâmpada, porque eu gosto muito de imagens

Cátia: Imagens são importantes pra vocês entenderem, então tem que acender as lâmpadas de vocês, tá? E estas pistas, esses enigmas, às vezes estão bem difíceis da gente perceber, então a gente tem que ler mais, a gente tem que prestar mais atenção, a gente tem que discutir juntos, porque não são coisas fáceis da gente entender, tem textos que vão ser mais fáceis, outros mais difíceis, conforme a escrita, o desenho, a mensagem que querem dizer, né, que vai depender da nossa compreensão, da nossa capacidade de...

Fernando: cabeça

José: Refletir

Cátia: Entender e acender a lâmpada

Cátia: Tá? Então, eu trouxe, eu precisava que vocês se sentassem em duplas, na última aula, a gente começou com poesia, lembram? Quem tava na aula?

Fernando: Ô, sôra, poesia né, ah tá do livro

Cátia: Do livro. Então hoje, pra a gente, a gente trabalhar mais um pouquinho, só que hoje nós vamos trabalhar em duplas porque eu tenho poucos livros, pode ser?

Cida: Senta aqui

Cátia: Acho que ela podia sentar junto ali

Cida: Professora, mas agora eu já convidei ela pra sentar aqui

Cátia: Mas já tão vocês dois

Cida: Ah, tem que ser de dois?

Cátia: Sim, dupla

Cátia: Você senta lá com ela, pode ser?

Cátia: Tá, então isso aqui é um livro, eu quero mostrar pra vocês, que foi do ano passado, que teve olimpíadas de Língua Portuguesa, então eu ganhei estes livros lá da SMED, onde tem uma coletânea, o quê que é uma coletânea?

Eliana: É uma listagem de livros diferentes

Cátia: Um conjunto, né? Um conjunto de poemas, um conjunto de crônicas, e eu vou trazer alguns pra vocês pra a gente dar uma olhada, então vocês podem ver em duplas, sentem próximos, que nós vamos tentar trabalhar um pouco, e depois nós vamos fazer algumas coisas.

Cátia: Querem a mais?

Eliana: Tá sobrando?

Cátia: Não, você faz aí em dupla que eu vou dar esse pra a Andrea ali

Cátia: Olhem o livro, que nós vamos escutar as poesias

Cátia: Nós vamos escolher algumas, e vocês vão acompanhando

Cida: Ah

Fernando: Ah, sôraaa

Cátia: O quê?

Fernando: Isso aí é de Jardim

Cátia: Que Jardim?

Fernando: Sério, tem Jardim que escuta só isso aí

Fernando: Aqueles contos que tem aqueles vidinho, sabe?

Cida: Ô, sôra, mas e aí? A gente tem que achar o que a senhora tá procurando?

Cátia: Calma, eu vou dizer, deixa eu me achar também, preciso dos óculos, se não, eu não enxergo

Fernando: Ô, sôraaa

Cátia: Vamos ali na página treze

Isabel: Página treze

Cátia: Vamo ver se tem aqui, não gente, o pior é que não tem a página treze, não tem tudo

Cida: Não tem, sôra?

Cátia: Não...mas qualquer coisa a gente lê junto, não tem problema

Cátia: Tá, página dois, Livros e Flores

Laura: Página dois, agora?

Cátia: é

Carla: Não era o Meus oito anos?

Cátia: Não, não tem no cd, depois a gente lê o Meus oito anos, é que eu queria que vocês ouvissem a leitura aqui, todo mundo se achou?

Laura: Sim, senhora

Isabel: É a dois, né, professora?

Cátia: É a dois

Isabel: É a dois

Cátia: Deu? Acharam?

Cátia: E aí? Mais uma vez?

Laura: Mais

Laura: ó, que romântico

Cátia: Quê que é aqui? Quê que são os livros, quê que são as flores? Quê que aconteceu aqui? Quê que vocês entenderam?

Cátia: Teus olhos são meus livros...

Laura: ó, o Fernando ficou emocionado

Cátia: Ahn?

Laura: O Fernando ficou emocionado

Cátia: O quê que vocês conseguem sentir? Quais os sentidos que tem aí? Quê que vocês percebem?

Eliana: Faz muitos anos que a gente não ouve poesia, né, professora?

Cláudio: Poesia que o Machado de Assis fez pra uma amada, então, como ele é um intelectual, ele escreveu

Carla: Ele criou...

Cláudio: Ele criou uma imagem baseada nos livros que é o que ele gosta de fazer

Laura: Sobre o romance

Cláudio: Mas ele tá apaixonado por alguém, porque essa é a interpretação

Cátia: Ahh...é isso aí

Cátia: É o amor...

Laura: Fala sobre o amor, querido

Lúcia: Olha só...acabei de colocar meu casaco e já vou ter que tirar de novo

Cláudio: Essa é uma, uma redação na qual ele deixa o...ele coloca um codinome, né, não direciona pra uma pessoa

Cátia: Ele não diz o nome 'é pra fulana'

Cláudio: é

Cátia: pra Maria da Silva não sei das quantas, né

Cláudio: Ele coloca um codinome, então ele achou que os livros seriam, não sei

Laura: Teus olhos, ah

Eliana: é muito bonito, professora

Laura: Eu recebo direto

Cátia: Bonito? Gostaram? Pode copiar, quê que vocês acham?

Laura: Sentimentos, sentimentos profundos

Cátia: Não vão demorar, né? Deixei copiar, mas vocês não vão demorar, né?

Laura: Não, não vamo, professora

Cátia: Cês viram que não tá escrito de forma, assim, 'eu amo esta mulher', 'esta mulher é a mulher da minha vida', mas mesmo a forma como ele disse, a forma

Eliana: Ele tá apaixonado, professora

Cátia: Ele colocou o sentido que ele queria dar, o sentido do amor, todo mundo percebeu que ele estava

Laura: Amando

Cátia: Apaixonado, né, esse eu que tem aí, tá amando alguém

Eliana: Eu gosto de ouvir a Farroupilha

Eliana: O cara que faz poesia, né? Quando tá encerrando o programa, não me lembro o nome, porque eu não sou muito de guardar nome de...de artista assim

Cátia: Copia, Eliana, se não tu vai te atrasar e não vai dar tempo, eu tenho um monte de coisa pra trabalhar com vocês

Lúcia: A avaliação é esse mês agora?

Cátia: é

Fernando: Quantas são, sôra

Cátia: Uma por semestre

Fernando: E tem a possibilidade da turma toda passar pra a T5?

Cátia: Olha...já aconteceu da turma toda passar junto, já aconteceu aqui na escola

Fernando: Já pensou? Se continuasse até a T7, ali ó

Laura: O que tu tem contra a minha pessoa, Fernando?

Fernando: Não...eu tenho a favor, meu amor

Fernando: Terminei, sôra

Cátia: Quê?

Fernando: Terminei

Fernando: Tu levou a gravação?

Andréa: Ahn?

Fernando: Tu chegou a levar lá pra eles ver?

Andréa: Não, é só pra mim

Fernando: Ah...tu deve ter se divertido

Andréa: Eu nem assisti ainda

Cátia: Deu, gente? Vamo ver agora esse poema aí, quê que tem aí, vou trabalhar com vocês aqui. Quê que quer dizer isso aqui ‘teus olhos são meus livros’? De que forma que ele escreveu isso?

Cátia: E aí? Quê que ele quis dizer com isso? ‘Teus olhos são meus livros’?

Cátia: Que outra forma se poderia...quê que vocês entendem? Se vocês pudessem escrever com as palavras de vocês, quê que vocês entendem de ‘teus olhos são meus livros’? Que ele quis dizer o quê?

Lúcia: Quer dizer que ele consegue ler nos olhos dela, ler o que ela tava pensando, ler o que ela tava sentindo, o que ela tava dizendo, não sei...

Cátia: Ele lê o que ela sente, o que ela tá vendo, o que ela...que mais?

Lúcia: Porque tem pessoas que a gente vê nos olhos

Jeferson: Professora, é antes daquele filme ‘o que as mulheres pensam’?

Cátia: Sim, é muito antes disso, é do século dezenove. Eu sei, é aquele com o Mel Gibson

Jeferson: Isso

Cátia: Que ele ficou louco quase, ne, que ele ouvia o pensamento das mulheres

Fernando: Ô, sôra, eu vou falar, não sei se é besteira, tá?

Cátia: Não, não é besteira, pode falar

Fernando: No caso de uma criança, o pai olhou, ela interpretou que tava fazendo arte, e saiu fora, tá me entendendo?

Cátia: O olhar já diz

Fernando: Já diz, só deu uma olhadinha

Cátia: Tá, então ali ele tá querendo dizer o quê?

Fernando: Que tá tendo um certo carinho, afeto, tá vendo nos olhos dela um certo amor

Cátia: Um sentimento, um carinho, um amor. O que eu queria chamar a atenção de vocês é o seguinte, os teus olhos são a minha vida, os teus olhos são meu sol, os teus olhos são o meu brilho, a gente pode dizer isso, né? Os teus olhos são meu tesouro, não poderia ser tudo isso? Tudo isso seria uma outra forma

Laura: são a luz do meu viver

Cátia: São o quê?

Laura: São a luz do meu viver

Cátia: Olha isso, que lindo, gostei

Cátia: Olha que bonito isso ‘os teus olhos são a luz do meu viver’, muito bonito. Isso tudo quer dizer que a pessoa...

Fernando: interpretou

Rafaela: Vai querer que copie?

Cátia: Não, agora não, quero que preste atenção.

Cátia: Tudo isso quer dizer que ele está apaixonado, que até nos olhos ele encontra este amor, não é, ele relaciona aos livros, que nem ele disse ‘Ah o livro pra ele é uma coisa...’ preciosa, é algo rico, é algo que traz conhecimento, que traz coisas boas não é? Então tudo isso são coisas positivas, coisas boas. Então o quê que ele usa aqui, ele compara os olhos dela aos livros, né, faz como se fosse um tipo duma comparação. Se ele quisesse dizer ‘os teus olhos é a minha vida’ ou ‘nos teus olhos eu sinto’ ou ‘eu vejo o amor que sinto por ti’, ‘os teus olhos mostram o meu amor por ti’ ou ‘o teu amor por mim’, ou ‘os teus olhos mostram o nosso amor’, poderia ser uma outra forma de dizer, não poderia?

Cida: É que olhando os olhos dela, ele...ele faz uma leitura do que ela tá sentindo por ele

Cátia: Muito bem, e ele por ela também poderia ser

Cida: Ele transmite

Cátia: Toda uma questão ali ó ‘seus olhos são a luz do meu viver’

Cida: Porque os nossos olhos falam por nós

Cátia: Também, os olhos falam por nós, é interessante

Fernando: é aquela coisa que eu disse

Cátia: é que os olhos falam por nós

Cida: Nem sempre

Cátia: Se expressam também, com o nosso olhar a gente se expressa, a gente fala tudo

Fernando: Mostra uma certa expressão

Cátia: Bom, existem formas da gente dizer as coisas, e esta forma que ele achou foi uma forma indireta de dizer que ele está apaixonado por ela, não é isso? Se ele fosse pra uma coisa direta, uma linguagem direta, chegava e dizia ‘estou apaixonada por ti’

Fernando: é melhor, sôra

Cátia: Ele achou, com um poema ele fez outra forma, outro jeito de dizer aquele amor, usou os olhos, os livros, as flores, os lábios

Cida: Os olhos são a linguagem do amor

Cátia: Os olhos são a linguagem do amor, viu como vocês tão brilhando hoje aqui?

José: Quarta-feira, tá todo mundo romântico

Cátia: Pois é...

Cida: Dia dos namorados tá se aproximando

Cátia: Viu como sai coisa bonita? Agora quê que eu quero dizer pra vocês...pode falar Cláudio

Cláudio: Vou ser chato

Cátia: fala

Cláudio: Teus olhos não pode ser, não poder ser, ‘são as luzes’, teus olhos aí a concordância não...

Cátia: Ahhh...são as luzes, são as

Cláudio: Ou pode ser assim, professora, teu olhar sim

Cátia: Ah, pois é, foi o que eu pensei

Cláudio: teu olhar pode, porque ali é um

Cátia: Porque eu botei escrito ó, ficou em branco ó, agora se a gente botar ‘o teu olhar’

Cláudio: Teu olhar sim

Cátia: Sim, eu pensei ‘teu olhar’

Laura: Ah, mas foi bonito

Cátia: Olha ela ali pelo que ela disse. Então, ‘o teu olhar’ ou ‘os teus olhos’, porque aqui a gente já mudou, a gente já tá criando uma outra coisa aqui, né? Cês perceberam?

Lúcia: Pois é, uma baita poesia

Cátia: Perceberam? Pode botar ‘o teu olhar’ como é que é mesmo, Laura?

Laura: são a luz do meu viver

Cátia: é a luz do meu viver

Cláudio: é a luz

Eliana: Ficou mais bonito, né, professora?

Cátia: Ah, dos dois jeitos tão bonitos

Eliana: é

Cátia: Só tô fazendo diferente, já que a gente tá criando outros a partir daquele ali, né? Tá, tudo isso são formas da gente dizer que tá apaixonado, que tá amando outra pessoa. Essa forma de dizer, a gente tem um termo que a gente diz que tem formas da gente dizer as coisas, ou eu digo diretamente, direto

Carla: Ou dá uma indireta

Cátia: Ou dá uma indireta, isso mesmo, e esta forma indireta da gente dizer as coisas tem um nome, que a gente chama de conotação. E a forma direta da gente dizer, a gente chama de denotação, se a pessoa chega e diz assim, vamo supor, alguém tem que dar uma notícia ruim ‘está demitido’

Carla: tá sendo direto

Cátia: direto

Carla: Indireto é aquele que...

Cátia: Agora chega e diz assim ‘bah, a casa caiu’

Cátia: ‘A casa caiu’ é indireto, e aí a pessoa fica...

José: Mais direta que tem é quando chega na sexta-feira, né

Cátia: Aí acaba com o fim de semana, é melhor na segunda então...

Cátia: Entenderam? Indireto 'a casa caiu', direto 'está demitido'. Vamo supor no final do ano, final do ano não, final do semestre, vocês recebem uma avaliação, aí vão saber quem passou, quem rodou, quem avança, quem permanece, a gente diz assim 'avança', direto

Cida: Avançou

Cátia: Ou avança ou avançou, ou então a gente pode dizer assim

Fernando: Olha...

Cátia: A T5 tá te esperando

Fernando: Vai ficar esperando, porque eu não vou ir lá

Cátia: é uma forma indireta, como a T5, como é que a T5 vai poder tá esperando? A T5 é uma, é a mesma coisa que uma série, cês entendem?

Fernando: Entendemos

Cátia: Eu dou um sentido diferente

Cida: Mas aí se a pessoa chega pra mim e diz que a T5 tá me esperando, tá querendo dizer o quê? Que eu passei

Cátia: é isso aí, é indireta. Outra, direta, 'João morreu'

Fernando: Mataram o João?

Cátia: Agora indireto, conotação, esse é denotação, conotação, indireto 'partiu dessa pra uma melhor', 'foi pra a terra dos pé junto', 'vestiu o paletó de madeira', 'está lá a deus chamou'

Cátia: 'foi pro paraíso', 'descansou'

Fernando: 'o elevador subiu'

Carla: 'Tá embrulhado'

Funcionária: é risoto com salada de brócolis

Cátia: Risoto com salada de brócolis, quem quer?

Eliana: Não põe muito sal

Cátia: Não é ela

Eliana: Ah tá, mas ela passa, né?

Cátia: Não é ela, ela só tá ajudando

Funcionária: Eu só tô ajudando

Eliana: Professora, não pode entrar ‘olhar’ aí, no lugar de ‘olhos’

Cátia: Pode, é que a gente tá recriando, cês entendem o quê que é isso? Então se eu digo o jantar está pronto...

Eliana: A gente pode copiar isso aí, né, professora?

Cátia: Não, se vocês pararem pra copiar, vai a noite

Cida: Eu tô com os dois olho na senhora

Cátia: Os dois olhos, olha...

Cátia: Agora vamos supor que tem um adolescente, e ele diz ‘a bóia tá na mesa’, ‘o rango tá na mesa’ que é isso aí? Uma maneira indireta, uma gíria

Carla: Ah, sôra, aí não

Laura: Exagerou

Carla: Não gostei

Cátia: Não gostou? Do que que se trata aqui?

Fernando: Ele se trata de uma cidadezinha do interior, uma cidade...

Cátia: Uma cidade pequena, e o que que ele sente por essa cidade pequena?

Eliana: Saudade

Cida: Saudade

Eliana: Saudades e...

Fernando: Não é saudade, sôra, não é saudade

Eliana: Conhecimento

Cátia: Conhecimento?

Fernando: Não é saudade, sôra, ele tá falando da cidade cheia de graça

Fernando: A cidade ela é pequena

Eliana: Uma cidade que ele visitou

Fernando: Ela é pequena, então até causa dó, porque ele tá acostumado com a cidade grande

Cátia: Humm

Fernando: Ajuda aí

Rafaela: [trecho incompreensível]

Cátia: Devido à vontade de quê?

Lúcia: Morar lá

Rafaela: E ele tá contando o que tem na cidade

Eliana: De tantos lugares que ele conhece

Fernando: Ele viu até, ele viu até burros pastando, viu até cavalos

Rafaela: é, igrejas

Cátia: E o quê que passa pra a gente esse tipo de cidade?

Fernando: É uma cidade pequena

Cátia: Que é uma cidade pequena, mas é também uma cidade...

Jeferson: Tranquila

Cátia: Tranquila

Eliana: Segura

Cátia: É uma cidade tranquila, segura

Lúcia: Nessa cidade até os padre usa as batina na rua

Jeferson: O que será que ele quis falar com causa dó?

Cátia: O que será?

Jeferson: A estrutura da cidade

Eliana: Mas tá bonito isso aí, professora

Laura: Ai meu deus do céu

Cátia: Nós vamos ler e depois eu quero que vocês façam, é o seguinte, cada um vai escrever no seu caderno o que que sentiram, o que que entenderam dessa poesia que nós vamos ler agora, ok? E aí, eu vou corrigir, eu vou olhar, vamo ver

Carla: Meus oito anos

Cátia: Meus oito anos

