

ENQUADRES DE INTERAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Diego Borges de Carvalho

Mestre em Linguística, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil.

Rosineide Magalhães de Sousa

Doutora em Linguística, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil.

RESUMO: Este trabalho se insere no domínio dos estudos interacionais e tem o objetivo de analisar práticas de ensino de língua portuguesa, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, a partir dos enquadres interativos (*frames*) propostos no campo da Linguística. Utilizamos a orientação etnográfica da pesquisa qualitativa como recurso metodológico. Os dados foram gerados em turmas do 3º segmento da EJA, correspondente ao ensino médio da modalidade regular da educação básica, em escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. Por meio deles, foi possível perceber que os enquadres revelam muitas possibilidades, especialmente, no que se refere às práticas e aos procedimentos de ampliação dos conhecimentos escolarizados dos estudantes. Notamos que se faz necessário o bom aproveitamento de condições pragmáticas de uso da língua, sobretudo por se tratar de contexto menos escolarizado, como o da EJA. O diálogo entre o conhecimento social e o conhecimento novo, resulta em um papel de completude no desenvolvimento das competências comunicativa e interacional dos estudantes. Nesse sentido, ficou evidenciando, ainda, a importância do papel que o professor exerce, como a principal referência em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística Interacional. EJA. Pesquisa Etnográfica.

ABSTRACT: This work is part of the field of interactive studies and aims to analyze Portuguese language teaching practices in the field of Youth and Adult Education, from the proposed frameworks proposed in the field of Linguistics. We used the ethnographic orientation of qualitative research as a methodological resource. The data were generated in classes of the 3rd segment of the EJA, corresponding to the high school of the regular modality of basic education, in a school of the public school system of the Federal District. Through them, it was possible to perceive that the frameworks reveal many possibilities, especially with regard to the practices and procedures for expanding students' schooling knowledge. We note that it is necessary to make good use of pragmatic conditions of language use, especially because it is a less scholarly context, such as the EJA. The dialogue between social knowledge and new knowledge results in a completeness role in the development of students' communicative and interactional skills. In this sense, it was also highlighted the importance of the role that the teacher plays, as the main reference in the classroom.

KEYWORDS: Interaction Sociolinguistics. YEA. Ethnographic Research

INTRODUÇÃO

A sociedade da informação trouxe como consequência a necessidade de que os sujeitos sociais se comportem de maneira a responder às demandas e exigências

contemporâneas satisfatoriamente. Não é novidade, nesse sentido, que a sociedade de hoje, mais do que sempre, reconhece o indivíduo a partir daquilo que ele possui e domina. Essa é uma questão histórica, cultural e social que sempre existiu, mas que, devido aos avanços sociais nas últimas décadas, evidencia como nunca, a necessidade de tornar-se parte das identidades do indivíduo.

Nesse contexto, o estudante da Educação de Jovens e Adultos que retoma ao processo de escolarização, o faz em busca de concluir os estudos formais que foram interrompidos em algum momento, ou mesmo nem oportunizados durante a vida. Mas esses sujeitos também carregam consigo aspirações e sonhos, que subjetivamente, constituem desafios tanto pessoal, quanto no âmbito da escola.

Este trabalho é resultado de parte de pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, na qual nos propomos a investigar e analisar, a partir de um diálogo teórico entre pressupostos da Sociolinguística Interacional e do Letramento como Prática Social, à luz da orientação etnográfica, questões voltadas ao significado simbólico de habilidades letradas no contexto do ensino de língua portuguesa na EJA. Para este artigo, no entanto, deter-nos-emos aos principais achados no que dizem respeito aos estudos de interação inseridos na agenda da Sociolinguística.

PRESSUPOSTO TEÓRICOS

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

Foi nos estudos desenvolvidos por Gumperz e Goffman, no final da década de 70, início de 80, que os estudos interacionais construíram suas acepções teórica e metodológica. Nesse sentido, áreas como a Sociologia, a Antropologia e a Linguística formaram um tripé fundamental, que forneceram as condições científicas para que ela se firmasse, deixando clara a relação entre linguagem e sociedade, que é o seu cenário principal.

No âmbito dos estudos interacionais, destacamos dois importantes conceitos. O primeiro é o conceito de enquadres interativos (*frames*), desenvolvido e ampliado por Goffman, a partir da década de 1970, mas proposto e conceituado por Bateson ([1955] 1998). A noção de enquadre está relacionada ao entendimento do que está acontecendo aqui e agora; são compreendidos como composições organizadas, identificadas e moldadas pelos interagentes. Trata-se, pois, do modo como os indivíduos estão enquadrados na interação, e está diretamente ligada à linguagem (GOFFMAN, 1974).

Tannen e Wallat¹ (1998) estabelecem uma discussão a partir do conceito de enquadre, afirmando que ele pode ser encaixado em duas categorias. A primeira é de natureza interacional, onde se enquadram os trabalhos dos sociólogos, antropólogos e linguistas, e que tem a concepção de Bateson (1998) como referência. A segunda é a categoria de estrutura do conhecimento, a qual elas batizam de “esquema”.

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

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

Os enquadres, portanto, conforme Tannen (2009), constituem contextos de interação, nos quais os participantes estão engajados nos eventos e negociam por meio de sinalizadores as relações na interação. Essa autora, na tentativa de clarear o conceito de enquadre, faz pedagogicamente uma metáfora com a dramaturgia teatral. Na encenação teatral, existem os atores que interpretam determinados e diferentes papéis em diferentes cenas. Tannen, então,

¹ Déborah Tannen é linguística e professora de *Georgetown University* e Cynthia Wallat é psicóloga e professora da *Florida State University*. “A partir de conceitos advindos da Psicologia, Tannen e Wallat propõem um melhor discernimento para as noções de *enquadre* e *esquema* – que consideram interligadas, porém distintas” (RIBEIRO e GARCEZ, 1998, p. 120)

destaca que os artistas sinalizam os papéis que pretendem executar por pistas, mas que o público pode ou não perceber que papéis são esses. Esse exemplo evidencia bem os conceitos de *frame* e *footing*, postulados por Goffman.

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

Para esse autor, de forma resumida, o *footing* pode ser assim pensado:

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

Para Goffman ([1979] 1998), a mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento para o próprio interagente e para os sujeitos presentes na interação; trata-se, pois, de uma mudança no enquadre dos eventos. Ele assegura que a mudança de *footing* está diretamente ligada à linguagem “[...] quando este não for o caso, ao menos podemos afirmar que os marcadores paralinguísticos estarão presentes.”(GOFFMAN, 1998 p. 75).

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

Philips (1976 [1998]), ao analisar o comportamento interacional entre falante ouvinte, observou que a principal característica que os diferenciava era que o falante utiliza tanto de recursos verbais, quanto de recursos não verbais para se comunicar, enquanto o ouvinte comunica-se somente na forma não verbal. Emana de questões como essa o conceito de pistas de contextualização, proposto por Gumperz ([1982] 1998), segundo o qual traços linguísticos contribuem para sinalizações contextuais.

As pistas de contextualização abrangem todos os pressupostos linguísticos que constituem indicações para o processo interpretativo das e nas interações. As pistas, como traços contextuais, podem se manifestar de diversas formas: na postura corporal, nas expressões faciais, na alteração prosódica, nas escolhas lexicais e sintáticas, etc. Todo o curso de uma interação é servido de pistas contextualizadoras que estruturam e marcam o ritmo interativo. Em alguns casos, quando os interagentes estão em sintonia, as pistas são imperceptíveis, já em outros contextos, há a necessidade de negociações para que a conversação siga compreensível.

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

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

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tratando-se este trabalho de uma investigação no contexto escolar, recorreremos à Bortoni-Ricardo (2008), quando ela afirma que “[...] é tarefa da pesquisa qualitativa construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto”. Este trabalho, portanto, insere-se dentro da abordagem qualitativa. A opção por essa

orientação científica definiu-se a partir da compreensão de que a pesquisa qualitativa oferece subsídios mais completos para as reflexões às quais nos propomos.

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

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

Para este trabalho, selecionamos turmas das EJA que estivessem no 3º segmento, o que corresponde ao ensino médio na modalidade regular da educação básica. Com vistas à compreensão e à análise desse *corpus* de pesquisa foram utilizados alguns instrumentos para a geração dos dados. Faziam parte deles: o gravador, que registrou os episódios interacionais, que foram transcritos; o diário de campo, que entre outras funções serviu para registrar as pistas não verbais das interações, e a observação participante. Desse modo, a geração de dados se deu da maneira mais fiel e plausível ao contexto investigado, tal como orientam as pesquisas qualitativas de caráter etnográfico.

Geração e análise dos enquadres interacionais

Optamos por tratar os interagentes pelas nomenclaturas de **professora** e **estudante**, acrescentando o número 2 ou 3, e assim por diante, caso participem do enquadre mais de um(a) estudante. Essa decisão, contrariando o que Garcez *et al* (2014) sugerem, quando eles defendem que isso caracterizaria o enquadramento dos participantes em categorias institucionais, não deve enviesar a leitura, porque será referenciado apenas na estrutura dos enquadres. Além do

mais, estando nessa condição, os interagentes têm ratificados seus papéis interacionais dentro do enquadre e isso já pode sinalizar questões ligadas às suas ações. No enquadre em que aparece a fala do observador participante, o interagente será identificado com as iniciais OP.

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

Enquadre 1: aula de Língua Portuguesa

Trata-se de uma aula de língua portuguesa, ministrada em 12/04/2016 em uma turma da EJA. A professora, jovem, aparentando idade entre 30 e 35 anos², falava de estratégias coesivas para produção textual, focando tópicos frasais para o desenvolvimento de sequências argumentativas. É importante esclarecer que a preocupação maior da professora ao ensinar esse conteúdo é o desempenho dos estudantes na prova do ENEM. Recorrentemente, ela expõe modos adequados de se escrever e modos condenáveis. Em determinado momento da aula, ela fala em elementos conectivos de causa e consequência (enquadre 1):

Excerto:

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

O primeiro destaque desse excerto diz respeito ao estranhamento dos interagentes, resultando, inicialmente, na frustração das estruturas de expectativas, o que gerou um

²Embora não seja recomendado o emprego de comentários baseados em “impressão”, julgamos essa informação pertinente, para que o leitor possa considerá-la na sua interpretação. Pontos como a faixa etária, neste caso, podem indicar questões sociais importantes no curso da interação, tais como a experiência profissional, ou não, e maior maturidade para o diálogo com os estudantes.

desalinhamento no enquadre. É possível perceber que a estudante, ao fazer uma expressão de negatividade diante da palavra “tange”, demonstra desconhecer a significação dela dentro do contexto apresentado pela professora, reportando imediatamente o sentido da palavra para o seu conhecimento social, ao dizer que tange é “tanger as galinhas”. Nos gêneros da Literatura de Cordel, principalmente, a expressão “tanger galinhas”, “tanger perus”, etc. é bem corriqueira e de grosso modo significa espantar, assustar as aves.³

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

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

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

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

³O primeiro significado do verbo **tanger**, no dicionário de Língua Portuguesa Houaiss, é: “chegar até (um ponto, objeto, pessoa etc.); tocar, atingir, roçar”. Há, também, com a significação de “fazer soar ou soar”, expulsar, etc.

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

Enquadre 2: aula de Língua Portuguesa

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

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

Excerto:

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

A constituição desse enquadre mostra-nos que ambas estavam alinhadas na interação. O que ratifica essa proposição é o questionamento da estudante à professora. Como a definição de “barbarismo” é extremamente normativa, o turno de fala da professora, que respondeu à estudante, gerou os risos coletivos da turma, demonstrando, também, que havia ali um

alinhamento no enquadre. É possível dizer, também, que a motivação do questionamento partiu da inquietude da estudante diante de estruturas linguísticas, que, para ela, eram comuns. Todavia, estavam sendo apresentadas como feias e condenáveis.

O marcador “ah, professora”, na primeira oração do turno de fala da estudante, já demonstra contrariedade em relação à exposição do conteúdo. A seguir, a estrutura, “vai dizer”, intimida a professora a concordar com a afirmação que viria na sequência. Nesse momento, é importante chamar a atenção para os papéis interacionais que elas desempenham nesse contexto: o de estudante e o de professora. Kerbrat-Orecchioni (2010) diz que os papéis interacionais se caracterizam por sua relativa estabilidade no decorrer da interação. Eles cumprem importante função nas situações comunicativas.

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

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

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

Enquadre 3: aula de Língua Portuguesa

Este enquadre foi gerado no dia 26/09/2016. Os estudantes da turma do primeiro semestre de 2016 já estavam em outra turma (pelo menos a metade deles). Isso acontece porque a mudança de semestre acarreta também a mudança de série escolar para os estudantes

aprovados. Na Educação de Jovens e Adultos, cada semestre equivale a um ano letivo da educação regular.

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

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

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

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

Excerto:

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

Goffman (2002), quando alertava para o fato de que a mudança de *footing* implica na mudança de alinhamento, ele já considerava esse princípio característico do curso da interação

humana, taxando-o de inerente à fala natural. Nesse sentido, vários são os fatores que podem gerar desalinhamento da interação, desde questões externas a questões internas.

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

É possível pensarmos também, a partir dos papéis interlocutivos, de falante e ouvinte, que a não interrupção da leitura se deu por uma questão de polidez. É comum, para uma conversa ideal, que os turnos de fala não sejam atropelados ou interrompidos. É importante registrar que a professora adotava, em sala de aula, uma postura de não autoritarismo, o que poderia dar a abertura para que a estudante a questionasse sobre o significado da palavra.

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Foi possível registrar, a partir desta pesquisa, que no âmbito da EJA não há espaço para se tratar adequadamente das questões linguísticas que emergem na didática do ensino de língua portuguesa. Mesmo que o tempo seja mais corrido, não se pode privilegiar práticas aceleradas de modo que o ensino fique comprometido.

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

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

A sala de aula da EJA é um laboratório fértil de práticas sociais que podem e devem ser amadurecidas a fim de formar cidadãos com maiores condições de transição nos contextos sociais em que se faz necessário o uso da leitura e da escrita, visto que a relação entre o conhecimento social e o conhecimento novo, trazido a partir do letramento escolarizado, resulta em um papel de completude no desenvolvimento das competências comunicativa e interacional dos alunos.

REFERÊNCIAS

BATESON, Gregory. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro Moraes (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998 [1972].

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

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

_____. **Educação em língua materna**. A sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2003.

GARCEZ, Pedro Moraes; BULLA, Gabriela da Silva; LODER, Letícia Ludwig. **Práticas de pesquisa microetnográfica**: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/delta/v30n2/0102-4450-delta-30-02-0257.pdf>>. Acesso em: 14 maio de 2016.

GOFFMAN, Erving. *Footing*. In: RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro Moraes (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998 [1979].

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

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

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

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

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

PHILIPS, Susan U. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. In: RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro Moraes (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998 [1982].

RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro Moraes (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**: antropologia linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: Age Editora, 1998.

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

Anexos

Normas de transcrição⁴

palav-	(hífen)	marca de corte abrupto
Pala::vra	(dois pontos)	prolongamento de som (maior duração)
Palavra	(sublinhado)	sílaba ou palavra enfatizada
°palavra°	(sinais de graus)	intensidade menor (“volume” baixo)
Hh	(série de h’s)	aspiração ou riso
(.)	(ponto entre parênteses)	micropausa de até 2/10 de segundo
((olha para baixo))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal

Fonte: GARCEZ, BULLA e LODER, 2014

⁴ Adotamos como convenções para transcrição dos dados orais o quadro apresentado em Garcez *et al*, 2014. Aqui, no entanto, reproduzimos ele parcialmente; apenas, os marcadores que foram utilizados.