



## A linguagem do gueto: como estudantes de EJA de uma escola pública constroem suas identidades durante a fala-em-interação

Érica Alessandra Fernandes Aniceto<sup>1</sup>

UFV/IFMG

Wânia Terezinha Ladeira<sup>2</sup>

UFV

**Resumo:** Partindo da premissa de que a linguagem é uma forma de ação social, o objetivo deste estudo é analisar como alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública localizada na periferia de uma cidade do interior de Minas Gerais constroem e assumem as suas identidades sociais. Embasados em teorias da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) e na Sociolinguística Interacional (SI), analisamos as escolhas linguístico-discursivas desses alunos, observadas a partir da fala-em-interação em grupos focais, para verificar como esses estudantes demonstram pertencimento a certas categorias sociais. Para coleta de dados, utilizamos a técnica do grupo focal, em que os discentes narram a experiência de morar em um bairro periférico. Após a transcrição dos dados, feita de acordo com a proposta da ACE, fizemos uma análise baseada no conceito de Categorização de Membros, de Sacks (1992). Como os processos de categorização estão em uso e negociações constantes, revelamos, assim, a ação discursiva dos estudantes, durante interações entre si, para a construção de suas identidades por meio de autocategorização e categorização. Os resultados da pesquisa apontam a orientação dos participantes durante a interação, construindo, através da fala, a identidade de outsiders, ratificando o rótulo que lhes é atribuído por aqueles que ocupam posições de prestígio e que se reconhecem como a “boa sociedade”. Assim, concluímos que, através da categorização de membros, os estudantes constroem e assumem a identidade de outsiders, e que o trabalho de descrição e de categorização é pertinente para o estudo da construção de identidades sociais.

**Palavras-chave:** Fala-em-interação, identidade, categorização.

**Abstract:** Starting from the premise that language is a form of social action, the main objective of this study is to analyze how students of Youth and Adults Education (YAE) in a public school located in a suburb of a city in Minas Gerais build and enact their social identities. Grounded in theories of Ethnometodological Conversation Analysis (ECA) and in Interactional Sociolinguistics (IS), we analyzed the linguistic and discursive choices of these students, observed from the speech-in-interaction in focus groups to analyze how students display a sense of belonging to certain social categories. For data collection, we used the focus group technique, through which students narrate the experience of living in a suburb. After transcribing the data generated in the meetings with young people, made according to the

---

<sup>1</sup> ericalessandra@yahoo.com.br

<sup>2</sup> wladeira@hotmail.com



*proposal from ECA, we did an analysis based on the concept of membership categorization, Sacks (1992). Once the categorization process and negotiations are in constant use, we are able to disclose students' discursive actions during interactions with each other, to build their identities through self categorization and categorization. Our results indicate participants' orientation during the interaction, building, through speech, the identity of outsiders, confirming the label assigned to them by those in positions of prestige and power and who see themselves as the "good society". So we conclude that, through the categorization of members, students construct and perform the identity of outsiders, and that describing and categorizing are very pertinent to study the construction of social identities.*

**Keywords:** Speech-in-interaction, identity, categorization.

## 1. Considerações iniciais

Considerando que é por meio da linguagem que o homem interage com os outros e com o mundo e que a língua não existe fora dos contextos discursivos em que os falantes estão inseridos, construindo, assim, uma interrelação com a sociedade, o presente trabalho se propõe a investigar a linguagem em contexto de interação face a face e a relacionar as escolhas linguístico-discursivas dos atores sociais com as ideias de construção de identidade e categorização de pertencimento.

Desse modo, admite-se que a linguagem seja o ponto de partida para o estudo que pretende mostrar como a identidade é construída em situações de interação, considerando que os processos de categorização de membros estão em uso e negociações constantes, e podem revelar, portanto, como estudantes de Educação de Jovens e Adultos (EJA) constroem, durante interações entre si, suas identidades por meio de autocategorização e categorização, e também como esses jovens categorizam a comunidade em geral.

Nesse contexto, no campo de estudos sobre a construção social da identidade, a Análise da Conversa, através da perspectiva da Análise de Categorias de Pertença (ACP), pode ser uma boa ferramenta para analisar como jovens estudantes da EJA se categorizam e como categorizam e atribuem rótulos à comunidade de *estabelecidos*<sup>3</sup>, a qual, segundo eles, não os

---

<sup>3</sup> De acordo com Elias e Scotson (2000) é a comunidade composta por pessoas que se julgam detentoras dos valores morais, seriam os membros da "boa sociedade".



aceita como membros. Nessa perspectiva, propomos uma avaliação qualitativa e interpretativa da relação entre a linguagem desses estudantes e o meio em que vivem. Desse modo, através da conversação desses jovens, em situação de interação entre eles e a pesquisadora, obtivemos dados relevantes para a realização deste trabalho.

É sabido que conversação é a prática social mais comum no cotidiano do ser humano, pois, além de desenvolver um espaço privilegiado para a construção de identidades sociais no contexto real, exige uma grande coordenação de ações que exorbitam em muito a habilidade linguística dos falantes (MARCUSCHI, 1991, p. 5). Então, ao realizar Análise de Conversa, é importante que o pesquisador considere, além dos aspectos linguísticos, o contexto sócio-histórico em que a fala é produzida, pois fatores de ordem étnica, cultural, social, pessoal, institucional, situacional e emocional estão diretamente ligados à construção da identidade e influenciarão intensamente a construção de atividades de fala, que acontecem sempre em situações sociais e interacionais.

De acordo com Goffman (2002a [1974], p. 17), a situação social acontece quando dois ou mais indivíduos se encontram face a face e dura até que a penúltima pessoa tenha se retirado. Nessa perspectiva, o autor define a situação social como “um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento, qualquer lugar que um indivíduo se encontra acessível aos sentidos nus de todos os que estão ‘presentes’, e para quem os outros indivíduos são acessíveis de forma semelhante” (id, ibid, grifo do autor). Dessa maneira, Pereira (1997) sustenta que o contexto social é indispensável para o entendimento do discurso e para a definição da identidade social. Assim, a Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) estuda a interação linguística entre falante e ouvinte que gera a construção de ação conjunta.

Garcez (2008) define a ACE como “uma tradição de pesquisa de origem anglo-norte-americana, de extração eminentemente sociológica, voltada para o estudo da ação social humana situada no espaço e no decorrer do tempo real” (p. 17). Segundo o autor (ibid, p. 20), “a conversa cotidiana é a pedra fundamental da socialidade”, e é com base nessa conversa espontânea que a ACE se estrutura, interessando-se pela articulação dos métodos de ação humana durante a conversação, como, por exemplo, atribuir responsabilidade, explicar-se, iniciar reparo etc, de acordo com as perspectivas dos participantes da ação. Sintetizando, a ACE analisa as ações sociais, levando em consideração a linguagem durante a interação. Assim,



por meio do comportamento dos participantes, Garcez (2008) chama a atenção para a perspectiva êmica<sup>4</sup> dos falantes durante a interação. Desse modo, cabe ao analista da conversa observar o comportamento, os motivos, as razões e condutas dos atores sociais no decorrer da interação.

## 2. Revisão bibliográfica

### 2.1. Princípios básicos da conversação

Nesta seção, apresentaremos os princípios básicos que regem os encontros conversacionais.

#### 2.1.1. A interação face a face

Conforme já foi explicitado anteriormente, um ato de linguagem é um ato social, pelo qual os membros de uma determinada comunidade interagem, e é na interação cotidiana, face a face, que é possível perceber isso. Bange<sup>5</sup> (1983), apud Koch (2007), afirma:

Se é externo que “falamos através de textos”, isto é, se os discursos constituem de fato o objeto adequado da linguística; se, de outro lado, admitimos que a língua é o meio de resolver os problemas que se apresentam constantemente na vida social, então a

---

<sup>4</sup> Por perspectiva êmica entende-se “a perspectiva dos participantes sobre as ações conforme eles a demonstram uns para os outros” (GARCEZ, 2008, p. 24).

<sup>5</sup> BANGE, P. Points de vue sur l'analyse conversationnelle. DRLAV 29 - **Communiversion**. Paris, 1985. Pp. 1-28.



*conversação* pode ser considerada a forma de base de organização da atividade de linguagem, já que ela é a forma da vida cotidiana, uma forma interativa, inseparável da situação (BANGE, 1983, p. 3 apud KOCH, 2007, p. 75)

Nessa perspectiva, Anselm L. Strauss (1999, p. 70) define a interação face a face como “um processo fluido, móvel, ‘corrido’; durante seu curso, os participantes tomam sucessivas atitudes um em relação ao outro. Ora eles tergiversam, ora se movem num balé psicológico rítmico, mas sempre se movem por fases sucessivas de posição” (grifo do autor). Assim, podemos afirmar que a interação face a face tem um caráter dialógico, em que os interactantes trocam informações e se comunicam. Para transmitir suas mensagens e interpretar as que recebem, os interactantes lançam mão de uma infinidade de símbolos, gestos e pistas, verbais e não verbais.

Strauss (ibid) ainda afirma que “a interação se processa entre pessoas que, cada uma por sua vez, desempenham um papel ou ocupam um *status*” (p.70), ou seja, ao observar o curso e o contexto da interação, os participantes se alinham, observando “o que é necessário com respeito ao *status* de cada um e executam a linha de ação necessária ou escolhida” (idem, ibidem).

Como é impossível falar de interação sem falar de construção de identidade, é pertinente afirmar que, na era da globalização, as velhas identidades unificadas, estáticas, dão lugar a identidades construídas historicamente, a partir de uma evolução histórica, política e de interações contínuas. Assim, a concepção de identidade que visa ao sujeito ideal, aquele que, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, está deixando de ser algo pronto e acabado para ser concebido como um processo contínuo de suas representações no mundo. Desse modo, segundo Moita Lopes (2008), o sujeito contemporâneo é fragmentado, fluido e se modifica de acordo com as mudanças históricas, políticas e culturais da atualidade.

Nesse contexto, segundo Fabrício (2008), as “ideias, conceitos e a própria noção de realidade e de subjetividade são construídas e se assentam sob uma base fluida e inconstante” (p. 54), ou seja, o sujeito contemporâneo é considerado sócio-histórico e vive em frequentes mudanças, de acordo com as demandas sociais. É importante acrescentar que é através da linguagem que as pessoas constroem e encenam suas identidades.



Como a identidade, linguística ou social, se forma a partir do contexto em que se inserem o falante, o discurso e os interlocutores, Rajagopalan (1998) sustenta que os sujeitos possuem várias matrizes identificatórias, sendo portadores de várias identificações, ou seja, ele possui inúmeras vozes que vêm à tona de acordo com suas necessidades linguísticas e do momento sócio-histórico-ideológico no qual ele se encontra. De acordo com o autor, a identidade está ligada à ideia de interesses e é investida de ideologias. Assim, como as pessoas produzem e negociam as identidades sociais durante a comunicação, “pistas contextuais apontam para as identidades sociais tornadas relevantes e negociadas de momento a momento na interação” (JUNG, 2009, p. 23-24)

### 2.1.2. Organização da conversa

A Análise da Conversa é o estudo das estruturas e das propriedades formais da linguagem. De acordo com Coulon (1995a),

[p]ara poder desenvolver-se, as nossas conversações são organizadas, respeitam uma ordem, que não temos necessidade de explicitar durante o decurso de nossas conversas, mas que é necessária para tornar inteligíveis as nossas conversações (COULON, 1995a, p.73),

ou seja, durante as conversas, o falante demonstra sua competência social para se comunicar com seus semelhantes e expor suas opiniões, crenças, para concordar, discordar, enfim, para interagir com o outro.

Todas as práticas comunicativas são condutas ordenadas, que se desenvolvem segundo alguns esquemas preestabelecidos e obedecem a algumas regras de procedimento (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 43). De acordo com Koch (2007), a conversação se organiza em turnos, “que consistem em cada intervenção de um dos participantes no decorrer da interação” (p. 80). Em um artigo pioneiro publicado na década de 60, Sacks, Schegloff e Jefferson definem o turno como a unidade de organização da conversa, em que os





participantes empreendem e constroem ações continuamente, turno após turno, através do uso da linguagem em interação social.

Considerando que a conversação acontece através da troca de turnos entre os falantes, Freitas e Machado (2008) descrevem o sistema de tomada de turnos como a “ordenação de regras observadas na organização da fala interacional sob o ponto de vista da alocação das oportunidades de falar” (p. 59). As autoras lembram que a tomada de turno é um modelo que conduz o funcionamento da interação, pois numa conversação é preciso que duas ou mais pessoas troquem turnos de fala. Outra organização fundamental da conversa é a organização de reparo, a qual se dá pela “recorrência sistemática de mecanismos para a resolução de problemas de escuta, produção e entendimento na fala-em-interação social” (LODER, 2008, p. 95-96).

A ACE tem como principal objetivo descrever o desenvolvimento das conversações cotidianas em situação natural. Ao analisar essas conversações, o pesquisador deve observar como os participantes recorrem a técnicas institucionalizadas para efetuar conjuntamente “a gestão de diferentes tarefas que eles têm de completar (assegurar a alternância dos turnos da fala, ‘corrigir’ as eventuais falhas da troca comunicativa, conduzir uma narrativa ou descrição, encaminhar de modo eficaz a negociação dos temas” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.22, grifo da autora) etc.

Para se evitar conflitos durante a conversação, muitas vezes os falantes lançam mão de estratégias para proteger a face do seu interlocutor. O termo face refere-se ao valor social que um indivíduo clama para si a partir da avaliação social da linha de conduta adotada durante a interação (GOFFMAN, 1980 [1967]).

A noção de face permeia todo o processo de interação e seus participantes encontram-se entre dois eixos: a preservação de sua própria face e o respeito pela face do outro. Segundo a Teoria da Polidez Linguística, a maior parte dos atos de linguagem produz certos efeitos sobre a face dos participantes de uma interação e que podem ser ameaçadores como, por exemplo, a crítica, a desaprovação etc. Essa teoria postula que todo indivíduo é movido pelo desejo de preservar seu “território” (corporal, material, espacial, temporal ou mental) e sua “face”- o indivíduo objetiva gerar boa impressão durante o evento interacional, pois quer ter a sua face preservada. De acordo com Goffman (ibid), “perder a face” significa



causar má impressão e “salvar a face” está relacionado ao processo em que o indivíduo se sai bem ao transmitir a impressão de que não “perdeu a face”. Desse modo, em uma interação, os participantes buscam defender a própria face como também a do outro, o que propicia o estabelecimento de um equilíbrio entre essas perspectivas.

## 2.2. Categorias de Pertencimento

Considerando a linguagem como prática social<sup>6</sup>, é possível dizer que ela está inserida numa rede de relações cultural, política e histórica. Partindo dessa perspectiva, podemos afirmar que os processos comunicativos na sociedade são extremamente importantes, pois, através da linguagem, o falante pode interagir com outros falantes, expressando sentimentos, ações, pontos de vista e pensamentos. Assim, a língua pode ser considerada como fator de construção de relações e identidade sociais.

Após propôr a Análise da Conversa, Sacks desenvolveu a ACP, a qual se tornou, recentemente, um recurso produtivo para entender como as identidades são interacionalmente coconstruídas pelos falantes. Isso porque a AC verifica como os falantes constroem sua identidade. Então, ao considerar a fala como ação social, podemos afirmar que o uso da categorização de grupos é muito pertinente para tratar os dados da interação de forma diferente.

Desse modo, atividades de fala são entendidas como eventos interacionais nos quais os participantes expõem sua cultura, assim como seus conhecimentos sobre como os membros de um grupo falam rotineiramente. Nesse sentido, os falantes moldam a fala como um membro de determinada categoria, construindo identidades, realidades, ordem moral, social e relacionamentos sociais através de interações verbais naturais, as quais se manifestam espontaneamente na vida cotidiana. Assim, por meio da linguagem, o falante se coloca e coloca o outro em categorias de pertencimento.

Sacks (1992) apud Alencar (2008) afirma que as categorias de pertencimento são caracterizações atribuídas aos participantes da interação. Neste contexto, elas são vistas

---

<sup>6</sup> Considerando a perspectiva de Fairclough (2001).





dentro de uma rede de relacionamentos e valores, incluindo justificativas e avaliações no curso da fala, ou seja, o processo de categorização social é uma atividade cultural e metódica constitutiva das práticas sociais. Através das categorias, é possível identificar os interactantes como homens ou mulheres, católicos ou protestantes, entre outros. Sacks (1992) afirma que as categorias permitem identificar os papéis que os sujeitos assumem e atribuem ao outro durante a interação, trazendo para os encontros sociais saberes comuns e referências compartilhadas entre os membros da conversa, reproduzindo valores, normas, crenças e saberes instituídos.

Nessa perspectiva, para Silverman (2009, p. 170), “[c]ada identidade é interpretada como uma categoria a partir de alguma coleção de categorias”. Através da ACP, Sacks (1992) tenta entender de que forma os atores sociais fazem descrições, com o objetivo de expor os dispositivos ou métodos através dos quais elas são produzidas. Para tal, Sacks (ibid) propõe o seguinte exercício para explicar o dispositivo de categorias de pertença: “X chorou. Y pegou-o no colo”. Ao apagar a identidade dos envolvidos, o autor questiona o motivo de estarmos inclinados a deduzir que X é um bebê e não um professor, e que Y é um adulto, certamente a mãe da criança.

Sacks (1992) chama a atenção para o fato de que as categorias adquirem significados em contextos específicos. A própria categoria bebê, por exemplo, pode ser entendida como uma criança, um apelido carinhoso de um casal enamorado ou uma bronca em uma pessoa adulta, comparando-a a uma criança. Assim, o uso de categorias não é atribuído a processos psicológicos, mas sim a recursos culturais, a que os interactantes têm acesso e constroem o mundo social. Nesse contexto, Barros (2008) afirma que “os processos de categorização influenciam e, ao mesmo tempo, são influenciados pelas interações cotidianas entre os membros sociais” (BARROS, 2008, p. 13), ou seja, esses processos constituem um elo entre o indivíduo e os demais membros e grupos da sociedade.



### 2.3. Os *outsiders* e o estigma e o gueto

Muitos pesquisadores que analisam comunidades em situação de risco social realizam seus estudos baseados nos processos de estigmatização a que estão submetidos os seus moradores. Nessa perspectiva, Elias & Scotson (2000) realizaram um estudo sobre a Zona 3 de Winston Parva<sup>7</sup>, um bairro próximo à cidade de Leicester, na Inglaterra, e fizeram uma análise que denominaram de “sociodinâmica da estigmatização”. Os autores pesquisaram, durante cerca de três anos, como um grupo de moradores estabelecidos desde longa data no referido bairro tratava os forasteiros, moradores das povoações formadas em época mais recente, imprimindo-lhes marcas de estigma, não por suas características individuais, mas por julgarem que os novos moradores pertenciam a um grupo considerado diferente e inferior. Os autores se referem aos moradores antigos como *estabelecidos* e aos forasteiros como *outsiders*.

Elias & Scotson (2000) definem o grupo de *estabelecidos* como aquele que ocupa posições de prestígio e poder e que “se autopercebe e é reconhecido como uma ‘boa sociedade’, mais poderosa e melhor, portadores de uma identidade social construída a partir de uma combinação singular de tradição, autoridade e influência” (p. 7, grifo dos autores). Assim, esse grupo funda seu poder na crença de ser um modelo moral para os outros. Já os *outsiders* são os “não membros da ‘boa sociedade’, os que estão fora dela” (ibid, p. 7, grifo dos autores).

Goldwasser (1981) endossa essa concepção ao afirmar que

[a] ideia de estigmatização aproxima-se da noção de ‘desvio social’. A classificação de grupos desviantes pode também ser considerada como expressão particular de um processo de estigmatização: ter-se-ia, de um lado, grupos rotulados – ou estigmatizados – como ‘desviantes’, e, de outro, grupos admitidos como ‘normais’ (p. 30).

---

<sup>7</sup> Nome fictício utilizado pelos autores.



Becker (2008) identifica o desvio social como “a falha em obedecer a regras do grupo. Depois que descrevemos as regras que um grupo impõe a seus membros, podemos dizer com alguma precisão se alguma pessoa as violou ou não, sendo portanto, nesta concepção, desviante” (p. 21). O autor também afirma que o “desvio não é uma qualidade simples, presente em algum tipo de comportamento e ausente em outros. É antes o produto de um processo que envolve reações de outras pessoas ao comportamento” (BECKER, 2008, p. 26). Nesse contexto, podemos sustentar que a classificação de certos comportamentos como desviantes é estabelecida por grupos que não aprovam tais comportamentos e se sentem afrontados por eles.

Diante dessas concepções, podemos considerar os *outsiders* como desviantes, uma vez que os mesmos, além de não pertencerem à dita “boa sociedade”, são rotulados e estigmatizados por não corresponderem às regras que os *estabelecidos* julgam serem as ideais. Assim como Elias & Scotson (2000), chamaremos de *estabelecidos* o grupo de pessoas que compõe a sociedade que rotula e discrimina e de *outsiders* os que sofrem a estigmatização, de acordo com o relato dos estudantes.

### 3. Materiais e métodos

O presente estudo propõe uma pesquisa etnográfica, nos moldes de um Estudo de Caso. Coulon (2005) sustenta que a etnometodologia é uma perspectiva de pesquisa, uma nova postura intelectual, o que mostra que temos, à nossa disposição, a possibilidade de apreender de maneira adequada aquilo que fazemos para organizar a nossa existência social. Para o autor, a etnometodologia não deve ser considerada um ramo separado do conjunto da pesquisa em Ciências Sociais, uma vez que ela possui múltiplas ligações com outras correntes que, como a fenomenologia, o marxismo, o existencialismo e o interacionismo, alimentam a reflexão contemporânea sobre a nossa sociedade.

Dentre as várias técnicas que podem ser utilizadas em uma pesquisa etnometodológica, escolhemos a do grupo focal, que consiste na interação que acontece entre os membros de um grupo convidados a debater um tema fornecido pelo pesquisador, que



geralmente assume o papel de moderador da discussão. Para a coleta de dados, realizamos três grupos focais, com a participação de cerca de 10 alunos, em cada um deles, contando com a participação da pesquisadora. Os encontros, que foram gravados em áudio, aconteceram na própria escola, em um espaço disponibilizado para essas reuniões.

Para a análise dos dados coletados, as informações obtidas através do grupo focal foram transcritas dentro das normas da Análise da Conversa, em que investigamos como os estudantes se enquadram em diversas categorias de pertencimento presentes na fala-em-interação e como eles atribuem categorias à comunidade de *estabelecidos*. Para tal, foi feita uma transcrição minuciosa e descrição dos dados obtidos, com base na literatura aqui proposta.

Cabe aqui fazer uma breve explanação sobre o contexto socioeconômico e cultural dos/as alunos/as da escola pesquisada interfere diretamente no trabalho dos professores, os quais, muitas vezes, se mostram frustrados e insatisfeitos pela falta de êxito no desenvolvimento do trabalho, devido a várias situações que desestabilizam o processo de ensino-aprendizagem. Dentre tais situações, está o fato de muitos/as dos/as alunos/as da escola ter envolvimento, direto ou indireto, com a violência, seja através do tráfico de drogas, brigas entre gangues, prática de delitos, como assaltos e furtos, entre outros. Também há o público que trabalha em serviços braçais durante o dia e, à noite, chegam à escola bastante cansados, sem disposição para o estudo. Outros/as estudantes convivem com o problema de pobreza extrema, apresentando, muitas vezes, sérias necessidades materiais e, também, afetivas.

Os jovens selecionados para participar da pesquisa foram escolhidos por apresentarem o perfil condizente com o tema do presente estudo. Esses estudantes da EJA são considerados pelos seus pares os mais rotulados e estigmatizados. São aqueles que frequentemente narram, na escola, experiências em que foram vítimas de discriminação, conflitos com a polícia, ou seja, são atores sociais que em situações de interação com os colegas, em sala de aula, se autocategorizam como *outsiders*. A experiência dos professores da escola tem mostrado que esse grupo é importante nas salas de aula, porque direciona atividades de ensino-aprendizagem.



#### 4. Análise de dados

Nesta seção iremos apresentar a análise da fala-em-interação durante a realização de três grupos focais envolvendo jovens estudantes da EJA e a pesquisadora.

##### 4.1. Rótulos que os jovens recebem

No trecho que segue, os estudantes de EJA relatam situações em que são tratados como delinquentes, porém enfatizam o fato de serem trabalhadores.

##### Excerto 1

- 114 Hugo Eles acham que a gente:: (. ) FICA AÍ ó vagabundano eu num sou num sou  
115 vagabundo, num mexo com dro::ga. Eu meu fio eu trabalho todo dia aí meu  
116 fio.> Acordo seis horas da manhã pra que. Chegar quatro horas e pra vim pra  
117 escola ainda meu fio<.
- 118
- 119 Marcelo Pior é chegar na escola e [XXXXX]
- 120 Hugo É professor xingar a gente, é inspetor meter ferro, traficantinho hhh falar que  
121 tão mete- que polícia tá meteno a mão na gente lá fo::ra, que eu tô roubano  
122 celular eu não tô fazendo o escambau aqui não
- 123
- 124 Rodrigo Quando a gente trabalha >tá lá trabalhando aí NINGUÉM VÊ< (. ) agora quando  
125 dá uma volta de rolê aí é vagabundo, é a toa, não faz nada da vi::da hhh que isso  
126 [aquilo]



- 127
- 128 Ricardo [Não.] Quando eu tô ralando, professora, quando tô trabalhando XXXX. Olha  
129 procê vê, ó, minha mão tudo cheia de graxa ó
- 130
- 131 XXXX ((muitos falam ao mesmo tempo))
- 132 Érica Oi?
- 133 João °Tem que divulgar, meu fio°
- 134 Érica °O que que tem que divulgar?°
- 135 João °Ele ó, ele aí tá falando lá uai, que e- que ele trabalha°
- 136
- 137 Ricardo Todo mundo acha que é brincadeira, professora. NINGUÉM GOSTA DOCÊ NÃO,  
138 pra todo mundo aê eu sou traficante, o que acontece lá na rua de casa  
139 lá, ow, se sumir um negócio lá na ((palavra de baixo calção)) lá meu [fio]
- 140
- 141 Hugo [°Ó. Tá doido?°]
- 142
- 143 Ricardo [eles vai lá em casa] meu fio, perguntar se fui eu que meti a mão uai.
- 144
- 145 Érica Mas eles acham que você é bandido?
- 146 João Não. Vagabundo, [sem vergonha.]
- 147 Ricardo [ô professora::: lá perto de casa lá é @@@ lá na rua lá eu sou o maior  
148 vagabundo, que eles fala que::: que é o fio de M que é o vagabundo, professora
- 149
- 150
- 151 @@@
- 152 Rodrigo Professora, traduzindo::: trombadinha @@@





- 153 Ricardo Trombadinha, sem vergonha, heim @@@ NÃO vagabu:::ndo, tudo que  
154 acontecer aqui no XXXX eles joga a culpa ni mim.  
155  
156 Rodrigo @@@ Noia:::do, Noia:::do  
157 Érica Mas quem, perai, quem quem joga a culpa nocê, é isso que eu quero saber,  
158 QUEM joga a culpa ni você?  
159 Ricardo Ah, professora, que::: (.) ah eles já jogaram em tudo quanto é lugar né  
160 professora.  
161 Érica Mas quem, é isso que eu quero saber. Quem? Vizinho, polícia, professor?  
162  
163 Ricardo Tudo  
164 Ricardo É vizinho, é professor, polícia.  
165 Marcelo °Eu já tomei couro de polícia aí à toa°  
166 Ricardo Eu tamém.

Nesse excerto, os participantes estão engajados na ação de esclarecer que, apesar dos rótulos de desviantes que recebem, eles são trabalhadores. Assim, entre as linhas 114 e 130, eles tentam se inserir dentro da coleção de pessoas trabalhadoras, ao se categorizarem como sujeitos responsáveis, que trabalham e estudam. Percebe-se neste trecho uma tentativa de proteger a face positiva, por parte dos estudantes, ao dar explicações, cujo objetivo é isentá-los do julgamento negativo dos demais participantes do grupo focal. Entre as linhas 120 e 123, percebe-se, na fala de Hugo, um desabafo, quando ele afirma que funcionários da escola sempre o responsabilizam pelos atos de vandalismo que acontecem na escola.

Ao observar a fala de Rodrigo, nas linhas 124 a 127, em que o mesmo afirma que *Quando a gente trabalha >tá lá trabalhando aí NINGUÉM VÊ< agora quando dá uma volta de rolê aí é vagabundo, é a toa, não faz nada da vi:::da hhh que isso, [aquilo]*, podemos resgatar a teoria de Goffman sobre estigma ([1963]/2008a), que afirma que “estigmas tribais de raça, nação e religião podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os



membros de uma família” (p. 14). Assim, atributos pertencentes a Rodrigo, como a cor da pele e sua condição de residir em um bairro estigmatizado, fazem com que ele seja rotulado como marginal, segundo seu relato, e ratificam a afirmativa de Goffman: o estigma contamina. Desse modo, atributos como *à-toa*, *vagabundo* e atividades como *não fazer nada da vida* categorizam o estudante como *outsider*.

Outro dado interessante do excerto 1 é quando Rodrigo afirma: “NINGUÉM GOSTA DO CÊ NÃO”. Nesse trecho, ele universaliza, generaliza a informação, numa tentativa de legitimar o que está afirmando. Porém, na linha 156, quando o estudante afirma que *eles joga a culpa ni mim*, ele toma para si a rotulação; um pouco mais adiante, ao ser questionado sobre quem o culpa, o estudante responsabiliza os *estabelecidos*, ao afirmar que *eles já jogaram em tudo quanto é lugar* (linhas 159-160).

Retornando à linha 153, quando Ricardo afirma que os *estabelecidos* acham que ele é *vagabundo* e *sem vergonha*, nota-se, nesta afirmativa, a percepção, por parte do estudante, da imagem que o outro tem dele. Isso pode ser traduzido como um processo de autocategorização através do espelho, de como ele se vê refletido no outro e ratifica tal visão durante a interação.

Nesse excerto, é interessante notar que, a todo o momento, os participantes apresentam atributos (*vagabundo*, *traficantinho*, *à-toa*, *traficante*, *bandido*, *sem vergonha*, *trombadinha*) e atividades (*ficar “vagabundando”*, *mexer com droga*, *apanhar da polícia*, *roubar celular*, *fazer nada da vida*) que remetem à categoria de desviantes, revelando uma identidade de *outsiders*.

Nesse contexto, frisamos, mais uma vez, que ao enumerar atributos e atividades que os categorizam como *outsiders*, os estudantes reproduzem a imagem que eles acreditam que os *estabelecidos* têm deles, assumindo tais atributos, num processo de autocategorização, ou reproduzindo, através da fala, o juízo que eles pensam que os membros da “boa sociedade” fazem deles.

É interessante observar, nessa perspectiva, as seleções feitas pelos alunos para demonstrar os rótulos que os *estabelecidos* lhes atribuem. Como as identidades são interpretadas como categoria a partir de alguma coleção de categorias, podemos confirmar



que os alunos compreendem que, para os *estabelecidos*, eles estão incluídos na coleção de *bandidos*, quando são categorizados como *vagabundos*, *traficantinhos*, *traficante*, *sem vergonha* e *trombadinha*.

De acordo com Coulon (1995b), “[s]er designado como desviante resulta, de fato, de uma grande variedade de contingências sociais, influenciadas por aqueles que detêm o poder de impor tal designação”. No caso, os detentores desse poder são os *estabelecidos*, que, de acordo com os depoimentos dos estudantes, por exercerem certo controle social, julgam, humilham e negam a esses jovens melhores oportunidades.

Ao mencionar as categorias que colocam os estudantes na posição de bandidos, podemos afirmar que, para os *estabelecidos*, a identidade desses estudantes da EJA está relacionada a rótulos de cunho pejorativo, o que torna esses jovens, segundo os membros da “boa sociedade”, até mesmo perigosos para o convívio social. Porém, os estudantes afirmam que são trabalhadores, honestos e que, inclusive, não possuem ligação com o tráfico, atributos que, segundo eles, não são considerados pelos membros da sociedade de *estabelecidos*, os quais consideram os jovens estudantes de EJA desmerecedores de seu respeito e inaptos ao convívio social. Os estudantes acreditam que recebem tais rótulos devido ao fato de serem negros e por morarem em um bairro de periferia.

No excerto seguinte, Hugo fala sobre o tratamento dispensado aos jovens estudantes de EJA moradores do bairro Novo Mundo quando os mesmos frequentam determinados lugares públicos.

#### Excerto 2

- 566     Hugo     Ah °professora° tem uns lugar aí ó, uns ↑ lugar aí ((alguém tosse)) entendeu, saí  
567                         aí, ó, umas pizzaria aí ó (.) às vezes cê é negro, cê num pode chegar nem entrar  
568                         nem sentar porque se sentar, meu fio, aí todo mun- todo mundo começa a olhá  
569                         Ó, ↓ o estilo daquela pessoa vestir ↓, ↑ o estilo dela sentar, de comer, tudo  
570                         mesmo, eles arrepara



571

572

573 João É:::

574 Érica Cês acham que cês sofrem preconceito?

575 Hugo I:::h, sofremo é demais rapaz só por causa que nós é preto? Eles é branco  
↓meu fio.

576

Neste excerto, Hugo relata situações em que sofre preconceito, como quando vai a certos locais frequentados pelos *estabelecidos* (no exemplo, uma pizzeria). Assim que Hugo termina o relato, João toma o turno para concordar com o que foi dito. Em seguida, a mediadora assume o turno e faz uma pergunta, prontamente respondida por Hugo, que afirma sofrer demais só porque é *preto*. Ao fazer essa afirmativa, Hugo usa a terceira pessoa: *sofremo é demais rapaz só por causa que nós é preto* (linhas 575-576). Ao empregar essa categoria inclusiva, evidenciada pelo pronome *nós*, Hugo constrói a ideia de que a sensação de ser vítima de preconceito não é apenas dele, mas de todos os negros. Assim, ao mesmo tempo em que o inclui, tal categoria (ser negro) não o torna o único a sofrer discriminação por causa da cor da pele, constituindo, assim, uma estratégia de proteção de face. O mesmo ocorre quando ele usa o pronome *cê* (linha 568) para se referir a ele mesmo. Ele não se assume como a pessoa que sofre discriminação, mas generaliza, deixando subentendido que todos que têm a mesma situação social que ele passam pelo mesmo problema.

Hugo ainda faz outra generalização ao atribuir aos estabelecidos a responsabilidade por não tratá-lo bem. O estudante faz uma generalização ao afirmar que *cê num pode chegar nem entrar nem sentar porque se sentar, meu fio, aí todo mun- todo mundo começa a olhá* (linhas 569-571), como se todos os membros da “boa sociedade”, que Hugo categoriza como *brancos* (linha 576) se incomodassem com a presença dele (e de qualquer outro negro).

Ainda neste trecho da interação, ao expor situações vividas em ambientes como uma pizzeria, Hugo se mostra bastante afobado. Isso se revela por meio de alterações constantes no tom de voz, interrupções bruscas e repetições. A seguir, os jovens falam sobre a experiência de serem moradores de um bairro pobre.



#### 4.2. A experiência de morar em um bairro pobre

No excerto 3, os alunos discutem sobre o filme “Última parada: 174”<sup>8</sup>, mais especificamente sobre o dia a dia numa favela, cenário constante do filme.

##### Excerto 3

- |    |          |   |
|----|----------|---|
| 25 | Érica    | Então quer dizer que ele era maltratado dentro e::: e::: em <u>ca</u> sa né? Agora                              |
| 26 |          | vamos pegar uma outra questão. Onde que ele morava?   |
| 27 |          |   |
| 28 | Cláudio  | °Na casa da tia°.   |
| 29 | Érica    | Heim?   |
| 30 | Paloma   | Na favela uai.  |
| 31 | Érica    | Na favela. Qual que é a realidade de uma favela?  |
| 32 | Cláudio  | Uai, violência, tráfico é:::  |
| 33 | Nívea    | Crime   |
| 34 | Cláudio  | Crime, os homi subindo  |
| 35 | Leonardo | XXX no Novo mundo aí num tem bandido não  |
| 36 | Érica    | Agora::: cês acham que todo mundo que mora na favela é vagabundo?   |
| 37 |          |   |
| 38 | Cláudio  | Não.  |
| 39 | Érica    | Mas como é. <u>Que</u> que cês pensam assim que as pessoas que NÃO moram na favela acha::m o <u>contr</u> ário? |

<sup>8</sup> Filme dirigido por Bruno Barreto, o qual conta o drama baseado em fatos reais sobre a vida de Sandro do Nascimento, menino de rua que sobreviveu à chacina da Candelária e, em 2000, sequestrou um ônibus no Rio de Janeiro. Tendo Sandro uma moça como refém, na mira de seu revólver, atiradores de elite da polícia acabaram disparando e matando os dois. (Fonte: [http://www.interfilmes.com/filme\\_19688\\_ultima.parada.174.html](http://www.interfilmes.com/filme_19688_ultima.parada.174.html))



- 40
- 41 Leonardo Acham todo mundo vagabundo
- 42 Nívea Acham que lá tem violência e XXX
- 43 Érica Oi?
- 44 Nívea Tem violência e tem morte e drogas.
- 45 Érica Na favela? Por exemplo é nós aqui do Novo Mundo, cês acham Como as  
46 pessoas como que as pessoas lá de baixo vê a gente aqui no Novo Mundo? Por  
morar aqui::: e tal
- 47
- 48
- 49 Cláudio Falar falar mesmo a maioria quando ocê comenta com alguém alguém que te  
50 ↓que te conhece (0,79) ↑ELE NEM FALA direito na sua cara não. Com medo.
- 51
- 52 Érica Quando cê fala que mora no [Novo Mundo?]
- 53 [Porque:::] é assim vamos dizer que  
54 é discriminação mesmo. É assim: cê mora onde? ↓Ah eu moro no Novo  
Mundo, no Santa Rita ali. ↑Na onde que é isso? eu falo que é distante, que é  
55 longe mas não falo o bairro por (1,38) sei lá.
- 56
- 57
- 58 Érica Como assim você não fala do bairro?
- 59 Cláudio Não, pô. Todo mundo sabe que que aqui::: (1,67) todo mundo sabe que aqui  
60 assi:::m (1,26) tem violência, mas qual bairro que num tem? Colega meu  
passano ali na no na linha ali ó é::: só tem prédio, casa bonita ali::: e ↑tomou  
61 geral de dia. Ele tava vindo do serviço.
- 62
- 63
- 64
- 65 Érica E ele mora no Novo Mundo?





- 66 Cláudio °Não. Ele mora no São Pedro°
- 67 Érica Ah tá. ↑Alguém aqui já tomou geral?
- 68 Maioria Eu já.

Logo no início da discussão, a pesquisadora pergunta ao demais participantes qual é a realidade de uma favela (linha 31). Cláudio se autosseleciona e começa a enumerar uma série de itens: *violência*, *tráfico* (linha 32). Enquanto Cláudio enumera, ele alonga a conjunção *e* (linha 32), que é aditiva, ou seja, certamente ele continuaria a fala, somando novos itens aos citados anteriormente, mas Nívea entende esse alongamento como o fim de uma fala e toma o turno, adicionando o termo *crime* (linha 33). Cláudio então ratifica a fala de Nívea, repetindo o item *crime* e segue enumerando os itens, completando com *os homi<sup>9</sup> subindo* (linha 35).

Quando a pesquisadora pergunta se os jovens acham que todos os moradores da favela são *vagabundos* (linhas 36 e 37), Cláudio logo afirma que não. A pesquisadora continua a instigar os estudantes, ao questionar se eles pensam que os não moradores da favela acham o contrário (linhas 39 e 40), e tem a confirmação de Leonardo, que afirma que *Acham que todo mundo é vagabundo* (linha 41). Nívea logo acrescenta que os não moradores da favela acham que na favela tem *violência*, *morte* e *drogas* (linhas 42 e 44). A pesquisadora então tenta contextualizar a situação para o bairro onde vivem os participantes, questionando como as pessoas “lá de baixo”, no caso os não moradores do bairro Novo mundo, enxergam os moradores locais (linhas 45-47). Cláudio, então, se autosseleciona e afirma que, quando comenta com alguém que mora no Novo Mundo, a pessoa passa a ignorá-lo, por medo: *Falar falar mesmo a maioria quando ocê comenta com alguém alguém que te ↓que te conhece (0,79) ↑ELE NEM FALA direito na sua cara não. Com medo*. (linhas 48-51).

Percebe-se, na fala de Cláudio, certo nervosismo, revolta. Isso pode ser percebido principalmente quando ele dá uma pausa de setenta e nove décimos de segundo e retoma a fala em um volume mais alto que no contexto anterior, para, em seguida, baixar o tom de voz, a fim de justificar o motivo pelo qual algumas pessoas o ignoram: o medo.

---

<sup>9</sup> Polícia



Érica logo questiona se isso acontece quando Cláudio fala que mora no Novo Mundo, e ele novamente explica que sim, demonstrando vergonha por morar no bairro: *Ah eu moro no Novo Mundo, no Santa Rita ali. ↑Na onde que é isso? eu falo que é distante, que é longe mas não falo o bairro por (1,38) sei lá (linhas 53-57)*. Cláudio não consegue explicar o motivo pelo qual omite o nome do bairro onde mora. Ele dá uma pausa de um segundo e trinta e oito décimos para, em seguida, dizer que não sabe a razão.

Érica, então, solicita um reparo, insistindo para que Cláudio explique por que omite o nome do bairro onde vive quando conversa com não moradores do bairro, e ele justifica dizendo que *todo mundo sabe que aqui assi::m (1,26) tem violência* (linha 59-60). Mais uma vez, Cláudio hesita para falar o motivo da sua vergonha, ao alongar a palavra *assim* e, em seguida, dar uma pausa de um segundo e vinte e seis décimos, dando a entender que estava selecionando o que iria dizer. Finalmente, ele explica que o motivo é todo mundo saber que, no bairro, há violência. Ao generalizar, escolhendo o termo *todo mundo* (linha 59), Cláudio tenta demonstrar que é lugar comum, de conhecimento de todos, o fato de o bairro Novo Mundo ser um local violento. Porém, imediatamente, no mesmo turno, o estudante faz um reparo da própria fala, tentando afirmar que não apenas no Novo Mundo, mas em qualquer bairro, há violência, quando questiona: *mas qual bairro que num tem?* (linha 60). Em seguida, para ratificar a afirmativa anterior, Cláudio começa a relatar o caso de um amigo que estava em um bairro nobre, *onde só tem prédio, casa bonita ali:::* (linhas 63-64), e tomou geral da polícia<sup>10</sup>. Érica questiona se o garoto reside no bairro Novo Mundo. Ao receber uma resposta negativa de Cláudio, Érica pergunta aos demais participantes do grupo quem já havia tomado geral. A maioria diz que sim.

Neste excerto, percebe-se que os estudantes incluem várias atividades categorizantes à coleção favela, como *violência, tráfico, crime, os homi subindo, morte e drogas*. Para os jovens, essas atividades fazem parte do cotidiano de uma favela, enquanto ter prédios e casas bonitas são características de bairros nobres. Neste trecho, fica implícito que os estudantes consideram o bairro Novo Mundo uma favela, principalmente na fala de Cláudio nas linhas 53-57, quando ele deixa claro que não fala o nome do bairro onde mora por causa da

<sup>10</sup> Ser abordado e revistado pela polícia.



discriminação. Baseado nas teorias de Goffman (1980 [1973]), Koury explica a estratégia utilizada por Cláudio em seu discurso:

O medo da humilhação remete o sujeito a uma situação de ocultação da face. O indivíduo esconde-se como forma de não se expor, ou como modo de dissimular o sentimento de estar fora do lugar que ocupou, o que o leva a buscar, através da atitude de indiferença, sair da cena em que se viu envolvido sem prejudicar a sua imagem, ou prejudicando-a o menos possível, nem a do outro. (KOURY, 2010, p. 48)

Quando Cláudio afirma que o seu amigo “tomou geral” e Érica questiona quem do grupo já passou por isso e todos, inclusive as meninas, afirmam que já, fica claro que essa situação, que remete a desvio, é recorrente a grande parte dos estudantes de EJA.

#### 4.3. Assumindo a identidade de *outsider*

Durante as interações com os estudantes de EJA, notamos uma grande afinidade nas falas dos mesmos, inclusive quando acontecem as sobreposições de turno, quando um participante interrompe a fala do outro. Percebemos que, na maioria das vezes, quando o interlocutor interrompe bruscamente o turno do colega, sua intenção não é atrapalhar o outro, e sim ajudar. Assim, podemos considerar que a recorrência de sobreposições durante as interações com os alunos de EJA confirma a sintonia na interação. Essa interrupção cooperativa demonstra o alinhamento comum do grupo, o que acarreta uma construção coletiva de identidade.

Observamos também que, a todo o momento, os participantes apontam atividades e atributos<sup>11</sup> que remetem à categoria de desviante e são responsáveis, segundo os mesmos,

---

<sup>11</sup> Durante a fala, os estudantes mencionam atributos como ser vagabundo; ser traficantinho; ser à-toa; ser traficante; ser bandido; ser sem vergonha; ser trombadinha; ser favelado; ser pobre; ser marginal; ser ladrão, e atividades como ficar “vagabundando”; mexer com droga; apanhar de polícia; roubar celular; fazer nada da vida; ser mal recebido em locais públicos; ser vigiado ao adentrar certos locais;



pela rotulação negativa que recebem e pelos estigmas que carregam. Através dos relatos dos jovens, é possível perceber que a maioria dos atributos e atividades citados por eles é, na verdade, a projeção de uma autoimagem, o reflexo da opinião que eles julgam ser dos *estabelecidos* a respeito deles, ou seja, os jovens estudantes de EJA demonstram a percepção que têm de si mesmo a partir do espelho do outro. Assim, o estudante se vê refletido através de categorias impostas a eles e que o mesmo, em seus relatos, assume tais categorias. Notamos, também, que todos os atributos e atividades listados acima remetem à categoria de desviante, e, na medida em que os estudantes se categorizam ou se autocategorizam dessa forma, durante a interação, eles estão construindo e assumindo uma identidade de *outsider*.

Assim, supomos que muitos jovens estudantes da EJA, percebendo o rótulo que lhes foi atribuído, formam uma subcultura de “desviantes”. Nesse contexto, mostramos que as escolhas linguístico-discursivas desses alunos e as marcas linguísticas de certo nível de letramento funcionam como pistas dessa subcultura, considerando que “[a] vida social se constitui através da linguagem: não a dos gramáticos e dos linguistas, mas a da vida de todos os dias” (COULON, 1995a, p. 32).

## 5. Considerações Finais

Este trabalho teve como principal objetivo identificar como acontece a negociação e construção da identidade de um grupo de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da interação entre eles e uma mediadora.

Através da técnica do grupo focal, que se deu de forma bastante espontânea, identificamos, na fala dos alunos, características da estrutura da conversa cotidiana, analisando o processo de fala-em-interação, assim como as tomadas de turno, e pudemos

---

não poder comprar a prazo; ser acusado de roubo; morar em um bairro pobre; ser ignorado por viver no Novo Mundo; morar em um bairro violento; morar em um lugar mal falado; “tomar geral”; ser preso; ser abordado pela polícia, ser acusado de tráfico; ser frequentemente julgado por atos ilícitos que, muitas vezes, não cometeu; ser vítima de preconceitos; ter o potencial desacreditado.



perceber uma colaboração constante entre os falantes, o que garantiu a harmonia durante as interações.

Buscamos, em nossa pesquisa, privilegiar a perspectiva dos participantes, ou seja, demos voz aos atores sociais, que revelaram, através das interações, traços relevantes de sua identidade de *outsiders*. É pertinente enfatizar que, embora as interações tenham acontecido de acordo com as técnicas do grupo focal, que pode ser considerado um tipo de interação assimétrica, em que um dos interagentes tem o poder da palavra e distribui os turnos de acordo com sua vontade, os grupos focais que balizam este trabalho apresentaram características de interações simétricas, quando todos os participantes tiveram o mesmo direito ao uso da palavra.

Outro fato relevante diz respeito ao fato de a interação ter sido feita com a presença da pesquisadora. Baseados nos conceitos de Moita Lopes (2008), Fabrício (2008) e Rajagopalan (1998), que afirmam que o sujeito contemporâneo é fragmentado, fluido e se modifica de acordo com as mudanças históricas, políticas e culturais da atualidade, além do contexto em que se inserem o falante, o discurso e os interlocutores, ressaltamos que a identidade coconstruída pelos participantes foi aquela que emergiu durante a interação entre eles e a pesquisadora, dentro da escola onde os mesmos estudam.

Com relação à identidade social dos falantes, observamos que, através dos mecanismos de categorização de membros, eles negociam e performam a identidade de *outsiders* durante as interações. Desse modo, concluímos que a análise das categorias de pertencimento é uma ferramenta importante para observar a construção das identidades no discurso, em que os participantes lançam mão de certas categorias identitárias no processo de construção de identidades. Outro fator interessante que notamos durante as interações foi que, durante todo o processo, os falantes se autocategorizam e apontam atributos e atividades que os identificam como desviantes. Percebemos, também, no discurso dos estudantes, a necessidade que os mesmos têm de atribuir aos *estabelecidos* a responsabilidade pelos rótulos negativos que recebem, em um processo constante de vitimização. Porém, os estudantes ratificam, em seus discursos, o pertencimento a essas categorias consideradas negativas.



Ao discutir sobre construção de identidade, é preciso lembrar que as identidades não são fixas; pelo contrário, são dinâmicas, maleáveis e, às vezes, contestadas ou rejeitadas. Considerando o discurso dos estudantes de EJA, vimos que a maioria deles admite que “carregar” marcas como ser negro, pobre e morar em um bairro carente – o Novo Mundo – é o principal motivo que os leva a ser discriminados e maltratados por muitos *estabelecidos*, ou seja, esses são os traços de identidade que se tornaram mais relevantes durante as interações, os quais guiaram praticamente todas as ações desenvolvidas no discurso desses jovens. Através da análise da fala-em-interação, ficou evidente que o pertencimento à categoria de desviante, embora contestado, é assumido pelos alunos de EJA, que, por meio da autocategorização e da categorização projetada através do reflexo da opinião que os estudantes julgam ser dos *estabelecidos*, constroem e assumem, durante a interação, a identidade de *outsiders*.

## Referências

ALENCAR, R. (2008) **Processos de categorização social: emergência de categorias sociais na fala em interação.** Disponível em [http://www.ufpe.br/pgletras/Investigacoes/Volumes/Vol.21.2/Rosane\\_Alencar.pdf](http://www.ufpe.br/pgletras/Investigacoes/Volumes/Vol.21.2/Rosane_Alencar.pdf). Acesso em 09/03/2010.

BECKER, Howard Saul. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

COULON, Alain. **Etnometodologia.** Petrópolis: Vozes, 1995a.

COULON, Alain. **Etnometodologia e Educação.** Petrópolis: Vozes, 1995b.

ELIAS, Norbeth; SCOTSON, J.L. **Os estabelecidos e os outsiders.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: Moita Lopes, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2008.

FAIRCLOUGH, N. Teoria Social do discurso. In: Fairclough: **Discurso e Mudança Social.** Brasília: Ed. da UNB, 2001. pp.89 a 131.





FREITAS, Ana Luiza Pires; MACHADO, Zenir Flores. Noções fundamentais: a organização da tomada de turnos na fala-em-interação. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometológica**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008, p. 59- 94.

GARCEZ, Pedro M. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometológica**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008, pp. 17 – 38.

GOFFMAN, E. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P.M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002a. p.13-20. [publicado em 1964 em *American Anthropologist*].

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008b.

GOFFMAN, Erving. *Footing*. In: RIBEIRO, B. T., GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002b, p. 107 – 148.

GOLDWASSER, Maria Júlia. “Cria Fama e Deita-te na Cama”: O Estudo da Estigmatização numa Instituição Total. In: Velho, Gilberto (Org.). **Desvio e divergência – Uma crítica da patologia social**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. (p. 29-51).

KERBRAT-ORECHIONI, C. **Análise da conversação: princípios e métodos**. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

KOCH, Ingedore. V. **A interação pela linguagem**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LODER, Letícia L.; SALIMEN, Paola G.; MULLER, Marden. Noções fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometológica**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008, p. 39-58.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1991.

MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2008.

PEREIRA, Maria das Graças Dias. “Construção da identidade gerencial no jogo interpessoal das emoções em uma reunião empresarial”, in: SILVA, Maria Cecília de Souza e; FAÏTA, Daniel (orgs). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 1997.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora de uma reconsideração radical? In: Signorini, Inês (org.). **Língua(gem) e Identidade: elementos para**



**uma discussão no campo aplicado.** Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. pp. 21-46.

SACKS, H. **Lectures on conversation.** Oxford: Blackwell, 1992.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.A. e JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Veredas**, v.7, n. 1-2, p. 9-73, 2003. Tradução de SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A. e JEFFERSON, G. (1974). A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, v. 50, pp. 696-735.

SNACK, C. M.; PISONI, T. D.; OSTERMANN, A. C. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. **Entrelinhas**, ano II, n. 2, mai/ago 2005. Disponível em: <<http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=2&s=9&a=12>>. Acesso em: 15/08/2010.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações.** 3 ed, Porto Alegre: Artmed, 2009.

STRAUSS, Anselm L. **Espelhos e máscaras: a busca da identidade.** São Paulo: Edusp, 1999.