

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

DISSERTAÇÃO

**DESENVOLVENDO A CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICO-DISCURSIVA
POR MEIO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO**

**Proposta de capacitação para a produção textual nos anos finais
do Ensino Fundamental.**

Victor Alcantara da Silva

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**DESENVOLVENDO A CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICO-DISCURSIVA
POR MEIO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO
Proposta de capacitação para a produção textual nos anos finais
do Ensino Fundamental.**

VICTOR ALCANTARA DA SILVA

Sob a Orientação do Professor Dr.
Gerson Rodrigues da Silva

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**, no Curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) - Área de concentração: Linguagens e Letramentos. Linha de Pesquisa - Teorias da Linguagem e Ensino: Interação, Dialogismo e Uso de Tecnologias de Informação e Comunicação.

Seropédica, RJ
Julho de 2019

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586d Silva, Victor Alcantara da, 1972-
Desenvolvendo a Consciência Linguístico-discursiva
por meio das Novas Tecnologias de Informação e
Comunicação: Proposta de Capacitação para a Produção
Textual nos Anos Finais do Ensino Fundamental. /
Victor Alcantara da Silva. – Seropédica, 2019.
216 f.

Orientador: Gerson Rodrigues da Silva.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras -
PROFLETRAS, 2019.

1. Interação Comunicativa. 2. Dialogismo. 3. Novas
Tecnologias. 4. Práticas de Ensino. I. Silva, Gerson
Rodrigues da, 1971-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Mestrado Profissional em
Letras - PROFLETRAS III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

VICTOR ALCANTARA DA SILVA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 16/07/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gerson Rodrigues da Silva (UFRRJ)
Orientador

Prof^ª. Dra. Andréa Rodrigues (UERJ/FFP)
Avaliador externo

Prof^ª. Dra. Rívia Silveira Fonseca (UFRRJ)
Avaliador interno

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho àqueles que perceberam a impossibilidade de o magistério se estabelecer sobre alguma base de neutralidade ou de indiferença.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pela compreensão e inabalável crença de habitar em mim alguma especial capacidade de superar adversidades; à minha esposa, de cuja doçura e generosidade sou um devedor sem qualquer chance de quitação ou reparação; aos professores de toda a vida, por me aguçarem a percepção de que o mundo vai além das primeiras e ingênuas impressões, e é, por isso mesmo, tão maior e tão diverso, sem ter de ser adverso toda vez; aos amigos de antes desta nossa empreitada e também aos que, dentro deste desafio, se me reconheceram um seu irmão de lutas e inquietações; a todos aqueles para os quais a prática docente ainda importa e constitui inegável valor social, donde se admite serem os professores mais que simples sujeitos sociais, mais que humanos, humanizadores.

Destacadamente, agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Gerson Rodrigues, tanto pelos esclarecimentos, quanto pela tolerância, paciência e prontidão em todos os momentos deste nosso trabalho.

O percurso não foi fácil (como não haveria mesmo de ser). Nossa tarefa é difícilíssima e se dá em meio a crises, questionamentos e uma ausência frequente de reconhecimento – acho mesmo que os professores não fomos feitos para conviver com aplausos, porque seria isso como o casulo precocemente rebentado a enfraquecer o nosso anseio de voar mais alto, acima das certezas prontas e anacrônicas, da acomodação e da obediência cega ao que se preste à reprodução das injustiças, já tão entranhadas na memória deste nosso país.

Nesse percurso, viemos apreendendo a importância daqueles que são os nossos mais constantes companheiros de caminhada: os alunos. Por isso, não nos furtamos de ressaltar a nossa gratidão também aos estudantes que participaram deste nosso esforço investigativo e tão grandemente enriqueceram a nossa prática docente.

Por fim, reconhecendo-nos como seres inacabados num mundo também inacabado, agradecemos por todas as interações que aconteceram no contexto especialíssimo da sala de aula e nos permitiram sonhar com a ocorrência de muito mais encontros que desencontros entre professores e alunos, dando, assim, uma forma mais humana e mais acolhedora à tarefa nada solitária de ensinar e aprender.

*“... os homens se educam entre si,
mediatizados pelo mundo.”*

Paulo Freire

RESUMO

SILVA, Victor Alcantara da. **Desenvolvendo a Consciência Linguístico-discursiva por meio das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação: Proposta de Capacitação para a Produção Textual nos Anos Finais do Ensino Fundamental**. 2019. 216p. Dissertação. (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

Esta pesquisa/intervenção apresenta experiência didática com base na inclusão de novas tecnologias de informação e comunicação e no exercício de análise e produção de entrevistas. Apoiada na Sociolinguística Interacional - ramo dos estudos sociolinguísticos com foco no uso da língua nos processos de interação em contextos socioculturais específicos, bem como na construção da relação entre os falantes, do qual sobrepõem o trabalho de Gumperz (1982), também, por associação, a microsociologia de Goffman (1964, 1969), assim como os estudos da polidez linguística desenvolvidos por Brown e Levinson (1987) a partir da “face” goffmaniana e a metodologia de análise das estratégias de comunicação de Bortoni-Ricardo (2004, 2014) – e na Análise da Conversação – corrente de investigação interessada no estudo empírico da interação falada e na maneira como ela é gerida cooperativamente pelos participantes, da qual se destacam a obra de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), Kerbrat-Orecchioni (2006) e Marcuschi (1997, 2001, 2008) -, tal proposta destacou, para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, a importância dos fatores contextuais e também a necessidade de uso de estratégias de polidez nas negociações discursivas demandadas pelas interações comunicativas de que participamos. Os objetivos almejados por esta pesquisa foram o desenvolvimento da consciência linguístico-discursiva e também o aumento da competência sociocomunicativa dos alunos, aferidos na forma de entrevistas. A prática do gênero entrevista foi mediada pelo uso do telefone celular e também do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, estando submetida à hipótese de que o uso pedagógico dessas tecnologias é capaz de promover a aprendizagem coletiva e cooperativa de formas e usos da língua portuguesa. Ao longo da investigação e conforme a hipótese aventada, verificou-se na entrevista a capacidade de viabilizar a participação cooperativa na construção dos textos e dos discursos além de constituir oportunidade de aplicação das estratégias de polidez de modo a promover a harmonia nas relações interpessoais, enquanto no uso pedagógico do telefone celular e do *WhatsApp* ensejou-se a valorização das práticas comunicativas dos estudantes e a expansão das oportunidades de aprendizagem para além do ambiente da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Interação Comunicativa, Dialogismo, Novas Tecnologias, Práticas de Ensino.

ABSTRACT

SILVA, Victor Alcantara da. **Developing Linguistic-discursive Consciousness Through Information and Communication Technologies: Training Proposal for Textual Production in the Final Years of Elementary School**. 2019. 216p. Dissertation. (Professional Master's Degree in Letters). Institute of Human and Social Sciences, Department of Letters and Communication, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

This research/intervention presents didactic experience based on the inclusion of new information and communication technologies and on the analysis and production of interviews. Based on Interaction Sociolinguistics - a branch of sociolinguistic studies focused on the use of language in the processes of interaction in specific sociocultural contexts, as well as in the construction of the relationship between the speakers, from which Gumperz's work (1982), also, by association, Goffman's microsociology (1964, 1969), as well as the studies of linguistic politeness developed by Brown and Levinson (1987) from the Goffmanian "face" and the methodology of analysis of Bortoni-Ricardo's communication strategies (2004, 2014) - and the Analysis of the Conversation – current of investigation interested in the empirical study of the spoken interaction and in the way it is cooperatively managed by the participants, such as the work of Sacks, Schegloff and Jefferson (1974), Kerbrat-Orecchioni (2006) and Marcuschi (1997, 2001, 2008) -, this proposal emphasized, to the students of the final years of Elementary School, the importance of contextual factors and also the need to use politeness strategies in the discursive negotiations demanded by the communicative interactions in which we participate. The objectives pursued by this research were the development of linguistic-discursive awareness and also the increase of student's sociocommunicative competence, measured in the form of interviews. The practice of the interview genre was mediated by the use of the mobile phone and also of the instant messaging application WhatsApp, being submitted to the hypothesis that the pedagogical use of these technologies is able to promote the collective and cooperative learning of forms and uses of the Portuguese language. Throughout the research and according to the hypothesis proposed, the interview was able to enable cooperative participation in the construction of texts and speeches, besides being an opportunity to apply politeness strategies in order to promote harmony in interpersonal relationships, while the pedagogical use of mobile phones and WhatsApp allowed us to value the communicative practices of students and the expansion of learning opportunities beyond the classroom environment.

KEYWORDS: Communicative Interaction, Dialogism, New Technologies, Teaching Practices.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. OBJETIVOS	18
3. PROBLEMA E HIPÓTESE DE PESQUISA	19
4. JUSTIFICATIVA	26
5. APORTE TEÓRICO	33
5.1. As Teorias	36
5.2. O Desenvolvimento da Consciência Linguístico-discursiva e da Competência Sociocomunicativa	42
5.3. Teóricos e Conceitos	46
5.3.1. Bakhtin (dialogismo e alteridade)	46
5.3.2. Goffman (as noções de <i>frame</i>, <i>footing</i> e <i>face</i>)	48
5.3.3. Gumperz (as convenções de contextualização)	51
5.3.3.1. Enquadre e Alinhamento Contextual	52
5.3.4. Brown & Levinson (o uso das estratégias de polidez)	55
5.3.4.1. A Preservação da Harmonia nas Relações Interpessoais	57
5.3.5. Garfinkel (os estudos etnometodológicos)	64
5.3.6. Sacks, Schegloff & Jefferson (a análise conversacional)	65
5.3.7. Kerbrat-Orecchioni (a sistematização das análises interacionais e conversacionais)	68
5.3.8. Ribeiro & Garcez (o acesso às linhas mestras das investigações interacionistas)	70
5.3.9. Bortoni-Ricardo (a aplicação dos pressupostos interacionistas ao âmbito da educação linguística)	71
5.3.9.1. Os Diferentes Graus de Domínio das Práticas Letradas	73
5.3.10. Letramento, Alfabetização e Escolarização	76
5.3.11. Oralidade e Escrita (na escola)	81
5.3.12. Marcuschi (os estudos conversacionais no Brasil, a investigação da relação fala/escrita e os modos de análise, compreensão e produção dos gêneros discursivos)	87
5.3.12.1. Retextualização	89
5.3.13. Koch (os estudos linguísticos sobre texto e discurso)	95

5.3.14. Travaglia (o estudo e a valorização da língua falada)	96
5.3.15. As Manifestações Linguísticas e os Gêneros do Discurso	98
5.3.16. A Entrevista: uma atividade; um gênero; muitas esferas de atuação	102
5.3.17. Shepherd & Saliés (a linguística da internet)	112
6. METODOLOGIA	114
6.1. A Pesquisa-ação Educacional	115
6.2. A Sequência Didática	118
6.3. O Telefone Celular nas Práticas Pedagógicas	123
6.4. O <i>WhatsApp</i> : Uma Experiência Socializante de Saberes e Práticas Comunicativas	127
6.5. Aplicando as Estratégias	131
7. MÃOS À OBRA	135
8. ANÁLISE DOS RESULTADOS	163
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
10. REFERÊNCIAS	171
APÊNDICE	176
ANEXOS	214

1 INTRODUÇÃO

“Quando não somos inteligíveis, não somos inteligentes”
(Victor Hugo)

Ao buscarmos atribuir sentido para as coisas do mundo, ponderamos não somente as nossas interpretações sobre essas coisas, mas também balizamos, de forma contraposta, a nossa e as outras visões sobre as mesmas coisas. Se as interações humanas são oportunizadas pelo uso da linguagem (principalmente a linguagem verbal), em cada situação de uso da linguagem, devemos nos perguntar (conforme os sociolinguistas): o que está acontecendo em cada momento de interação comunicativa?

Entendendo as interações como cenários de construção de sentido, admitimos os sujeitos como atores co-responsáveis pela construção dos significados sociais, do mundo socialmente apreendido também como resultado das práticas comunicativas ensejadas ao longo da vida.

Como co-responsáveis pela construção dos sentidos, devemos, então, da forma mais solidária e cooperativa possível, apresentar as nossas contribuições interpretativas de maneira a possibilitar também a contribuição dos demais sujeitos envolvidos na interação. Ou seja, devemos nos responsabilizar não só pelo que imaginamos comunicar, mas também, em grande medida, pela/s forma/s de recepção das mensagens por nós construídas; devemos buscar ser o mais inteligível possível, sob pena de, em contrário, empobrecermos os sentidos sociais requisitados por ocasião das muitas interações nas quais nos envolvemos.

Nas relações de ensino e aprendizagem, no vínculo entre professores e alunos, o esforço para ser inteligível e, portanto, acessível, deve partir de ambos, enquanto tarefa das mais constantes. Ainda assim, mesmo compartilhada, a responsabilidade pela inteligibilidade das ações comunicativas no ambiente escolar e, principalmente na sala de aula, recai com maior peso sobre os educadores. Isso porque, dentro das práticas interacionais (comunicativas e letradas), os professores se encontram, via de regra, em mais avançado estágio de maturação que seus alunos; de modo a esperar-se justamente dos professores uma postura mais engajada na tarefa de, a partir da leitura do mundo, propiciar aos alunos as condições de construção dos sentidos que viabilizam a criticidade necessária para uma atuação cidadã mais participativa.

Sendo a nossa capacidade de atuação social mediada pelos textos que circulam nas interações comunicativas, somos impelidos a reconhecer não só a importância dos textos e a sua diversidade de gêneros, semioses, suportes etc. – não apenas na modalidade escrita e no suporte do papel (jornal, livro, revista etc.), uma vez que já há algum tempo o texto escrito impresso em papel deixou de ser a principal fonte de informação e formação -, mas igualmente

a nossa condição de produtores e consumidores de discursos, também plurais nas suas formas de consumo.

Mas apesar de constatada a diversidade de formas de produção e consumo dos textos e dos discursos, inclusive na/pela escola, nas aulas das diversas disciplinas e também da língua materna, nesses contextos persiste um tratamento (apreciação e ensino) quase exclusivo do texto escrito, em detrimento das outras muitas semioses, e ainda que a oralidade seja a principal forma de construção textual-discursiva.

Incomodados por essa realidade e assumindo, conforme Rojo (2009, p.121), que “nada em educação nunca é neutro e nossa tarefa é justamente a de fazer escolhas e encaminhamentos conscientes”, fomos em busca de definir quais ações e métodos de ensino havemos de pôr em prática para levar a um bom termo a nossa tarefa de ensinar a língua materna. Isso nos levou a considerações acerca de quais objetos de ensino se ajustam à realidade cultural, às vivências e às práticas comunicativas dos nossos alunos, sem desconsiderar o estágio de desenvolvimento em que eles se encontram e também a sua formação enquanto cidadãos capazes de assumir protagonismo nas práticas sociais, comunicativas e discursivas.

Nessa busca, então, procedemos à experimentação de uma forma de ação pedagógica que, apoiada na utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, despertasse e desenvolvesse nos alunos a consciência e também a competência comunicativa relativamente aos modos de ser e de realizar os textos e os discursos, considerando os fatores contextuais de produção e recepção e também os meios por onde eles circulam.

Na parte inicial desta nossa proposta de intervenção didática, consideramos as possibilidades de utilização das novas tecnologias de informação e comunicação – o telefone celular e o aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp* – na condição de ferramenta e plataforma pedagógicas voltadas para a apreciação, análise e produção de entrevistas (representante dos gêneros textuais ligados a circunstâncias comunicativas predominantemente orais), assumindo, assim, em relação aos alunos, a responsabilidade que cabe à escola e aos professores de língua materna na apresentação da dimensão textual-discursiva dos textos, bem como os seus diferentes modos de construção (o caráter plurissemiótico dos textos), como forma de promoção das condições para o desenvolvimento da consciência linguístico-discursiva e da competência sociocomunicativa.

As fases imediatamente seguintes à inicial constituem: os objetivos específicos deste nosso esforço investigativo, o problema que o motivou, a hipótese testada, e também a justificativa para tal procedimento.

Feito isso, passamos à caracterização da pesquisa, ancorando-a aos fundamentos teóricos, aos conceitos e à metodologia que regularam este nosso esforço.

Estruturada a base da pesquisa, pusemo-nos a experimentá-la na forma de atividades com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental.

Realizadas as atividades, procedemos à análise das informações geradas ao longo do processo, as quais serviram às considerações finais sobre a valia de se tentar promover o incremento da consciência linguístico-discursiva e da competência sociocomunicativa a partir da análise e produção de entrevistas sob a mediação das tecnologias de informação e comunicação – o telefone celular e o aplicativo *WhatsApp*.

Ao considerarmos o uso do telefone celular e do *WhatsApp* para fins didáticos, reconhecemos que

nenhum aspecto importante da vida moderna fica intocado pela maneira em que muitos de nós hoje em dia usamos as tecnologias de informação. [...] O mais incrível, no entanto, é a maneira em que a era digital transformou o modo como as pessoas vivem e se relacionam umas com as outras e com o mundo que as cerca. (PALFREY & GRASSER, 2011, p.13)

Apesar de não podermos negar a presença significativa das novas tecnologias nas interações da maioria dos falantes – logo, nas atividades de processamento textual (recepção, interpretação e produção) -, a sua utilização na condição de ferramentas e/ou plataformas pedagógicas tem encontrado grande resistência; até este momento, a maioria das escolas (seja na esfera municipal, estadual ou federal) tem se posicionado contrariamente não só em relação à utilização mas também à presença dessas tecnologias no ambiente escolar – o que tem se constituído em um enorme contratempo.

Nossos alunos são diferentes de nós, professores; eles interagem uns com os outros de maneiras diferentes das nossas, quando tínhamos a idade deles -

Eles leem blogs em vez de jornais. Com frequência se conhecem *online* antes de se conhecerem pessoalmente. Provavelmente nem sabem como é um cartão de biblioteca, que dirá terem um; e, se o tiverem, provavelmente nunca usaram. Eles obtêm suas músicas *online* – com frequência de graça, ilegalmente – em vez de comprá-las em lojas de discos. Mais provavelmente enviam uma mensagem instantânea em vez de pegarem o telefone para marcar um encontro mais tarde, à noite. [...] Os principais aspectos de suas vidas – interações sociais, amizades, atividades cívicas – são mediados pelas tecnologias digitais. (PALFREY & GRASSER, 2011, p.12)

-, e, mesmo que os professores já estejamos envolvidos habitualmente nessas práticas, provavelmente muitos desses jovens aprendizes não conheceram nenhum outro modo de vida diferente desse.

Se são esses os indivíduos que temos nas nossas salas de aula, é inescusável admitirmos que as informações veiculadas pelas novas mídias chegam à escola. Positivas ou negativas, boas ou ruins, elas chegam inevitavelmente à escola, e se instalam na sala de aula, fomentam reações, discussões, debates...

Uma vez admitida essa realidade, a nós educadores compete orientar o uso dessas informações, direcionar o foco para as questões mais importantes e proporcionar uma boa leitura dos fatos, com vistas a uma análise crítica construtiva, capaz de gerar tanto bons argumentos quanto um posicionamento mais consciente diante dos muitos acontecimentos do mundo.

Se ignoramos a cultura veiculada por essas novas tecnologias, ignoramos também o entendimento do mundo construído pelos nossos alunos a partir desses meios de comunicação, fazendo dilatar, desse modo, o abismo comunicativo entre a escola e os outros segmentos sociais.

Torna-se improtelável, portanto, a realização de uma intervenção didática com vista a reduzir ou mesmo reverter esse afastamento, possibilitando-nos o avanço juntamente com nossos alunos pelo caminho impreterível de uso dos recursos tecnológicos de nosso tempo, sem perder de vista que

a nova realidade social, conseqüente da industrialização e da urbanização crescentes [...], da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular colocou novas demandas e necessidades, tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais. (BRASIL, 1998, PCN – L. P. – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental, p. 17)

Assim, pois, sem negligenciar tal demanda e buscando seguir as orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular, não apenas reconhecemos as “transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século¹ [*e também no final do século passado*], devidas

¹ Segundo Palfrey & Gasser (2011, p.13), “este foi o mais rápido período de transformação tecnológica que ocorreu, pelo menos no que se refere à informação. Os chineses inventaram a imprensa vários séculos antes de Gutenberg desenvolver a imprensa europeia e produzir suas primeiras Bíblias. Poucas pessoas puderam se permitir comprar os livros impressos possibilitados pelas prensas por vários séculos. Em contraste, a invenção e a

em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC²)” (BRASIL, 2017, p.67), como também nos esforçamos por “compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)”, conforme indicam as Competências Específicas de Linguagem para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017, p.65).

Dessa forma, dispostos a tentar anular e, quiçá, reverter esse estado de desencontro entre professores e alunos, consideramos que uma real possibilidade de êxito esteja, talvez, ao alcance da mão; mais propriamente na palma da mão, posto que o telefone celular desponta como o principal meio de acesso à Internet³. Isso porque a portabilidade e a imensa variedade de modelos e preços fazem desse dispositivo um elemento quase onipresente nos contextos em que habitamos, inclusive a escola e a sala de aula. Além disso, devemos considerar as múltiplas e numerosas atividades desenvolvidas por meio desses aparelhos, dentre as quais o uso das redes sociais e a troca de mensagens de textos (verbais, verbovisuais e não verbais), por meio de aplicativos – cujo exemplo dos mais significativos é o *WhatsApp*, software de comunicação gratuito e de grande versatilidade, presente na maioria dos *smartphones*⁴.

Ao assumirmos as novas tecnologias de informação e comunicação como aliados na busca pela promoção do desenvolvimento da consciência linguístico-discursiva e da competência sociocomunicativa dos alunos, submetemos tais instrumentos tecnológicos ao serviço de uma participação social mais crítica e significativa por parte desses aprendizes.

Nessa busca, enfatizamos a importância de alguns fatores para a construção textual, dentre os quais o contexto⁵ - visto “que a situação em que as palavras são usadas jamais poderá ser descartada como irrelevante para a expressão linguística” (MALINOWSKI, 1923, apud

adoção das tecnologias digitais por mais de um bilhão de pessoas no mundo todo ocorreu no período de poucas décadas”.

² Conhecida anteriormente como TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) – tais aparatos correspondem a todas as tecnologias que interferem e medeiam os processos informacionais e comunicativos.

³ Segundo a última edição da ‘TIC Domicílios’ (Pesquisa coordenada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação [Cetic.br] sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros, 2017), o número de usuários de Internet no Brasil chegou a 120,7 milhões, o que representa 67% da população com dez anos ou mais. Desses, quase a totalidade (96%) usou a Internet pelo telefone celular, sendo que 49% deles utilizaram a rede apenas por meio desse dispositivo. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic_dom_2017_livro_eletronico.pdf

⁴ Tipo de telefone celular que combina recursos de computadores pessoais, com funcionalidades avançadas que podem ser estendidas por meio de programas aplicativos executados pelo seu sistema operacional. A principal funcionalidade destes aparelhos é a capacidade de acesso à Internet.

⁵ Consoante Koch (2006, pp.25-26), reconhecemos o contexto como o “conjunto de elementos exteriores aos dados ou fatos linguísticos analisados [...], a situação de enunciação (quem fala, com quem, onde, em que condições, com que propósito etc.) [...], um conjunto de fatores que determinam necessariamente a produção de linguagem e que variam a cada nova enunciação”.

KOCH, 2006, p.21) -, o interlocutor⁶, assim como também a necessidade de se realizarem constantes negociações discursivas⁷ nas interações, objetivando, como consequência direta desse processo, a promoção de maior eficácia comunicativa para os textos (orais e escritos) por eles produzidos, de maneira a oportunizar-lhes a expressão/materialização de maior domínio da língua por meio da prática de produção textual, além do consequente avanço no contínuo de letramento⁸.

Tal proposta envolveu uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de escola pública da rede municipal do Rio de Janeiro, com a qual foram desenvolvidas atividades de leitura⁹, análise¹⁰ e produção de textos¹¹ do gênero ‘entrevista’ (representante dos gêneros textuais ligados a circunstâncias comunicativas predominantemente orais), ressaltando a importância da oralidade, não apenas com relação ao ensino de língua portuguesa, mas, também e principalmente, enquanto fator de valorização das variedades e da pluralidade de uso linguístico, submetidas às orientações presentes tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental quanto na BNCC.

Conforme os PCNs,

no trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao/s destinatário/s; destinatário/s e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte, e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998, p. 49)

⁶ Um outro indivíduo participante da interação comunicativa; a relação com o outro que também comunica e a quem se dirige um ato comunicativo – princípio da alteridade (do latim *alteritas* “o outro”). A apreciação da maneira “como o homem se relaciona com seu semelhante, como considera os interesses do ‘outro’ (*inclusive os comunicativos*), como sai de si e entrega-se à relação a partir do reconhecimento do outro” (MARCONDES FILHO, 2009, p.31).

⁷ Entendidas como um conjunto de procedimentos que o falante utiliza para poupar ou valorizar seu parceiro de interação, em conformidade com o conceito de polidez apresentado por Brown & Levinson (1987).

⁸ Conceito entendido, consoante os PCN - LP para o 3º e 4º ciclos, como “produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico” e também como conjunto de “práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas” (BRASIL, 1998, p. 19), práticas essas tomadas numa visão gradual, com progressivo domínio das práticas sociais letradas, salientando, conforme Tfouni et al. (2008, p. 104), a existência de “letramentos de natureza variada, inclusive sem a presença de alfabetização” e também “que nas sociedades letradas não existe o iletramento” ou “ausência total de conhecimento sobre as práticas escritas”, e sim, antes, “graus de letramento para descrever os diferentes níveis nos quais se encontram os sujeitos na/s sociedade/s”.

⁹ Atividades compreendidas como “práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos”. (BRASIL, 2017 - BNCC – L.P., p.71)

¹⁰ Atividades que envolvem “procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente”. (BRASIL, 2017 - BNCC – L.P., p.80)

¹¹ Atividades compreendidas como “práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral ou multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos”. (BRASIL, 2017 - BNCC – L.P., p.76)

Consoante a BNCC, considerando-se as condições de uso, a compreensão e a produção dos textos orais, buscar

refletir sobre os diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais [...] Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que eram. [...] Proceder a uma escuta ativa, voltada para as questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados [...] Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas. (BRASIL, 2017, p.79)

Assim, pois, numa perspectiva sociointeracional - focada nos processos de interação, na construção da relação entre os falantes em referência aos contextos socioculturais específicos nos quais ocorre o uso efetivo da língua -, assumimos a “centralidade do texto como unidade de trabalho”¹², salientando diferenças e semelhanças entre os textos oral e escrito, buscando propiciar aos alunos tanto a análise do que eles veem e leem, como também as condições para as práticas autorais, de maneira a lhes permitir a percepção de si mesmos enquanto usuários da língua, segundo um princípio de correspondência também aos parâmetros (BRASIL, 1998, p. 65), quando, em relação às práticas languageiras, preconiza-se “o uso → a reflexão → o uso”. Assim, assumindo como objetivo geral desta nossa intervenção didática o desenvolvimento da consciência linguístico-discursiva dos nossos alunos, almejamos como consequência imediata de tal conquista a possibilidade de que cada aprendiz se constitua em sujeito de seu próprio processo de aprendizagem.

2 OBJETIVOS

Além do objetivo geral de promover o desenvolvimento da consciência linguístico-discursiva dos nossos alunos, outros objetivos foram igualmente perseguidos por este nosso esforço investigativo, os quais se distribuíram em duas frentes, conforme a nossa atuação tanto junto aos alunos como também aos colegas professores.

Com relação aos discentes:

- Reconhecer o valor atribuído ao contexto de comunicação;

¹² Conforme orientação da BNCC, segundo à qual o texto deve ganhar “centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem”. (BRASIL, 2017, pp.67-68)

- Identificar a noção de alteridade e a conseqüente importância dada ao interlocutor no ato de comunicação, ressaltando a importância da polidez enquanto recurso de negociação discursiva;
- Aprimorar a compreensão referente aos turnos de fala, destacando o respeito aos turnos como manifestação de consciência referente à alteridade e também enquanto expressão de polidez.

Com relação aos docentes:

- Apresentar atividades pedagógicas que promovam o aumento da consciência linguístico-discursiva, culminando na melhora da produção textual (oral e escrita) dos alunos;
- Contribuir para a construção de um acervo tanto metodológico quanto empírico, em cujas experiências se fortaleça e se justifique a própria prática docente, naquilo que se refere à busca por um fazer pedagógico um tanto mais relevante.

3 PROBLEMA E HIPÓTESE DE PESQUISA

A partir de uma observação mais atenta ao longo dos últimos anos de nossa prática docente, verificamos que as construções textuais empregadas pelos alunos nas atividades escolares apresentam grande semelhança com os textos efetivamente utilizados por eles nas suas conversações mais gerais, tanto nas atividades escritas (em maior proporção, por ser essa a modalidade mais requisitada pela escola), como também nas atividades orais.

Isso aponta para uma certa confusão na identificação das especificidades (as condições de produção, a maneira de se organizar, desenvolver, transmitir e receber informações) de uma e outra modalidade, também revela mistura de características de ambos os registros, além de indicar considerável grau de inabilidade para o ajuste da produção discursiva em função dos diferentes contextos comunicativos e suas peculiaridades - nas produções textuais escritas, por exemplo, constatamos a recorrência de marcas de oralidade (incompletudes sintáticas, hesitações, reconstruções, redirecionamentos, uso de elementos fáticos etc.), assim como também o registro equivocado de formas vocabulares, pela influência direta da fala; nas produções orais, a dificuldade de regulação do discurso em relação aos fatores contextuais também está presente, porquanto, em se repetindo as mesmas escolhas discursivas das práticas

conversacionais cotidianas, essas produções se mostram também dissociadas das práticas escolares de oralidade (exposição, seminário, debate, entrevista etc.).

Nessas práticas verificamos ainda a pouca importância atribuída ao interlocutor¹³ na construção dos textos, acarretando dificuldades para a negociação discursiva – sendo essas, inclusive, as dificuldades motivadoras da presente pesquisa, porquanto são dificuldades apresentadas pela turma envolvida nessa investigação¹⁴.

Tais dificuldades afetam a realização e também a avaliação das tarefas escolares, além de acarretar complicações para a interação entre alunos e professores.

Esses desencontros entre os textos efetivamente utilizados pelos alunos e aqueles desejados pela escola (predominantemente escritos) definem, inclusive, a progressão dos estudantes à etapa seguinte - a sua aprovação ou reprovação.

A sobrelevação do texto à posição central das discussões referentes à alfabetização, ao letramento, ao domínio linguístico etc., evidenciam-no como o objeto por meio do qual se tem tentado observar, descrever, analisar, ensinar e apre/ender a língua. Mas não apenas o texto escrito.

Ainda que até aqui a escola (nas diversas disciplinas) tenha insistido em privilegiar o texto escrito nas atividades pedagógicas, havemos de reconhecer que as outras semioses, principalmente a oral, constituem maior ocorrência dentro do universo textual/discursivo no qual estamos inseridos e do qual partilhamos ativamente.

Devemos, portanto, permitir e possibilitar aos nossos alunos a apropriação da língua de maneira mais abrangente, como, aliás, preconiza a BNCC, ao indicar para o componente Língua Portuguesa a tarefa de

proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017, p.67-68)

Por habitarmos um universo linguístico muito mais carregado de manifestações orais que escritas, torna-se por demais necessário cuidarmos, na escola (nas diversas disciplinas, inclusive nas aulas de língua materna), também da oralidade.

Isto posto, eis que algumas questões persistem:

¹³ A pouca importância a que nos referimos abrange também um considerável grau de desrespeito pelos turnos de fala dos demais interactantes envolvidos nas interações.

¹⁴ A turma em questão já vem sendo acompanhada por nós desde o ano letivo de 2017.

- Como fomentar no ambiente escolar o uso textual-discursivo da língua portuguesa para além das relações pautadas no suporte gráfico das palavras?
- Como oferecer um melhor tratamento textual aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, desde a recepção até a produção?
- Como desenvolver a consciência linguístico-discursiva desses alunos?
- Como aparelhá-los para uma melhor negociação discursiva ou que/quais mecanismo/s se presta/m a esse fim?
- Como garantir-lhes os meios e as condições para o desenvolvimento da competência sociocomunicativa, capacitando-os, pois, para a realização de textos (orais e escritos) adequados à multiplicidade contextual das interações em que eles estão/estarão inseridos?
- Como prepará-los para a ocupação de outros novos lugares/papéis discursivos?

Embora consintamos, mesmo inconscientemente, na primazia do escrito sobre o oral (e também sobre os outros registros/construtos textuais) – dada a nossa tradição gramatical normativa, fundada nos padrões da escrita literária –, não devemos, na nossa prática pedagógica, sonegar aos estudantes os outros modos de construção do texto¹⁵. E não somente isso, mas, antes, apresentar-lhes as considerações pragmáticas do texto verbal (do oral e do escrito); ou melhor, o discurso intrínseco aos textos verbais, as ações verbais carregadas de intencionalidade – aquelas que “dizem respeito aos efeitos visados pelo uso da linguagem, entre os quais o de convencer e de persuadir” (KOCH, 1996, p. 20).

Agindo assim, havemos de levá-los a perceber que,

na realidade, não são as palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 1929, apud PIRES, 2002, p. 38)

Além da premissa discursiva no uso da linguagem, devemos também apresentar aos alunos a reflexão acerca das condições de produção dos discursos, acerca dos elementos relevantes para a compreensão de como se efetua a atribuição de significados nos textos da vida

¹⁵ Destacando-se, no presente trabalho, a importância dos textos orais, a importância da prática sistematizada de atividades escolares com fins de recepção/produção/uso dos textos orais nas interações em uma sociedade letrada como a nossa.

cotidiana (situação, contexto, destinatário, habilidades de negociação etc.), a natureza sociointerativa da linguagem¹⁶.

Dentro dessa perspectiva sociointerativa, é preciso destacar para os alunos a importância do interlocutor no processo de recepção/produção textual, a importância da relação que se estabelece e se funda na experiência da interação, na “prática social cotidiana que envolve a experiência do relacionamento entre sujeitos” (PIRES, 2000, p.36) – a ideia bakhtiniana de alteridade, a ação de busca e de reconhecimento de si mesmo por intermédio da relação com o outro; a experiência da própria realidade humana baseada na consciência da existência de um “eu” que não existe individualmente, mas, definido pela existência do “outro”, existe tão somente na concepção de um “tu”, um outro para o qual o “eu” se abre numa prática cooperativa de construção dos sentidos do/para o mundo -; ou seja, na concepção de que o homem, enquanto indivíduo, só existe

em relação aos (e com) outros homens [...] com os outros seres humanos, uma vez que a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. (BAKHTIN, 1979, apud PIRES, 2000, p. 39-40)

Justamente por existir tão somente sob a perspectiva da existência do outro, da ação da sociedade que o cerca e da qual ele é parte indissociável, é que o indivíduo, a partir das suas decisões interpretativas, deve entender-se como participante de um grande diálogo¹⁷ – a ideia bakhtiniana de *dialogismo*, princípio sobre o qual, segundo o pensador russo, se fundamenta toda a linguagem; a compreensão de que “viver significa participar de um diálogo” com o outro, com a sociedade, com o mundo. (BAKHTIN, 1961, apud PIRES, 2000, p. 39).

É importante que os alunos percebam que o processo de construção de sentido está diretamente ligado à compreensão do caráter dialógico da linguagem; percebam que os nossos comportamentos interativos definem a nossa participação no mundo - “tudo o que é humano origina-se nas relações sociais, pois o homem não nasce em um mundo ‘natural’, mas em um

¹⁶ Contribuições do filólogo e pensador russo Mikhail Bakhtin (entre outros), fundador de um círculo multidisciplinar de estudos que, a partir de 1929, discutiam, dentre outras questões, a concepção de linguagem, presumindo-a não apenas como objeto da ciência linguística, mas como realidade definidora da própria condição humana.

¹⁷ O termo “diálogo”, conforme utilizado por Bakhtin, não se refere a uma conversa face a face ou à simples troca de turnos de fala (conversação ou bate-papo) mas à relação interacional entre os sujeitos sociais; ao reconhecimento de que o mundo (os significados e sentidos) chega a nós pela ação também dos outros indivíduos e de que todo e qualquer enunciado produzido por um “eu” é apenas um elo de uma cadeia infinita de enunciados anteriores e posteriores; ao entendimento de que não se fala sozinho, mas sempre de maneira responsiva em relação a outras falas anteriores, de modo que, de maneira geral, todos nós estamos a participar de um diálogo infinito com o mundo e com as pessoas, contemporâneas ou não, co-presentes ou não, de mesmo grupo social ou não.

mundo humano, socialmente determinado, em que são partilhados o modo de viver, pensar e agir” (VYGOTSKY, 1984, apud SILVEIRA, 2007, p.9) -, o nosso modo de viver, pensar e agir, linguisticamente inclusive.

Sendo, pois, dialógica, social e cooperativamente construído, o texto, enquanto ato discursivo, deve ser concebido dentro de um universo de frequentes negociações realizadas pelos falantes. Nesse contrato sociodiscursivo, atitudes e instrumentos próprios dessas negociações assumem grande importância quando se intenta viabilizar maior cooperação na construção dos significados; movimentos conciliatórios que permitem ao sujeito social o reconhecimento de si mesmo por meio do convívio acessível e solidário com os outros, convívio este que, por ser solidário, pressupõe ‘boa vontade’ de todas as partes envolvidas nas práticas comunicativas, sociais, humanas.

Dentre os recursos com potencial facilitador para a negociação discursiva, destacamos a polidez¹⁸ – assumindo-a como ação direcionada à manutenção dos valores e comportamentos considerados desejáveis por/para todos os interactantes; desejáveis no sentido de preservação da ‘face’¹⁹ dos envolvidos nas interações comunicativas.

Desse modo, pleiteamos também a validade do uso da polidez – ideia desenvolvida por Brown e Levinson (1987) a partir da *face goffmaniana*, no sentido de reconhecer os movimentos de autopreservação (ações linguísticas e extralinguísticas) adotados pelo indivíduo na presença dos demais participantes – na qualidade de estratégia de diminuição do distanciamento social e discursivo entre professores e alunos, e de manutenção das condições de interação no ambiente da sala de aula, objetivando, em relação às atividades propostas na presente pesquisa (a análise e a produção de entrevistas) e em relação ao próprio evento aula: a) Dar continuidade aos propósitos comunicativos para os quais os participantes se engajaram; b) Transmitir as informações pertinentes aos interesses do grupo envolvido na interação; c) Controlar (evitar) as agressões (ameaças) à face dos participantes.

Na busca por garantir condições de os alunos realizarem textos mais adequados às diversas práticas sociais de interação comunicativa, ajustados aos diferentes contextos de produção/recepção textual dos quais eles fazem/farão parte, consideramos o engajamento à

¹⁸ Fenômeno linguisticamente pertinente elevado a objeto de investigação científica graças, principalmente, aos pesquisadores P. Brown e S. Levinson, o qual consiste num conjunto de esforços empreendidos pelos participantes de uma interação no sentido de valorizar e preservar os comportamentos considerados desejáveis e necessários para a manutenção da harmonia no trato interpessoal; “todos os aspectos do discurso que são regidos por regras, cuja função é preservar o caráter harmonioso da relação interpessoal” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.77)

¹⁹ Conceito introduzido por Goffman correspondente à autoimagem reivindicada pelo falante, por julgar haver nela valores positivos, desejando que esta seja socialmente aprovada, de acordo com as normas e valores estabelecidos pelos membros de uma comunidade.

presente proposta como um dos mais importantes fatores de sucesso. Isso porque, do desejo de ter os nossos jovens estudantes ativamente envolvidos nas atividades escolares em geral e também naquelas que compõem as etapas da presente pesquisa é que advém a ideia de uso das novas tecnologias de comunicação - do telefone celular e do aplicativo *WhatsApp* – no contexto da sala de aula de língua portuguesa.

Isso se dá pelo reconhecimento da importância/presença desses dispositivos e aplicativos para as/nas práticas comunicativas dos nossos jovens aprendizes; por entender a relação com as novas tecnologias consoante a BNCC, como uma demanda que se coloca para a escola, a saber, a de “contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem”, a partir de “um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc.” (BRASIL, 2017, p.69); bem como pela sua legitimidade, considerando-se que se deve promover para os nossos alunos oportunidades de “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 1998, PCN – L.P. – 3º e 4º Ciclos, p.7) e, inclusive e precipuamente, por reconhecermos nessas ferramentas tecnológicas uma valiosa oportunidade de aproximação entre os mundos do educador e do educando.

No intuito, pois, de tornar possível aos alunos o desenvolvimento de sua competência sociocomunicativa e a correspondente produção de textos mais ajustados aos diversos contextos interacionais – reconhecendo que tal competência se manifesta por meio dos textos -, faz-se necessário salientar que “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos²⁰” (BRASIL, 1998, PCN – L.P. – 3º e 4º Ciclos, p.21). Desse modo, com respeito ao gênero, reconhecendo-o como condição definidora das escolhas textuais e discursivas, assumimos entendimento consoante Travaglia (2017, pp.15-16), numa concepção que atribui ao gênero o status de instrumento, cuja apropriação leva os sujeitos ao desenvolvimento de habilidades e competências linguístico-discursivas capacitantes para a atuação nas diversas situações de interação, sem perder de vista a premissa de que o uso desse instrumento visa o alcance de um objetivo, e deve, portanto, estar em consonância com as intenções discursivas do falante.

Admitindo serem muitos os gêneros existentes e não ser possível tratar de todos eles (de forma adequada) na escola, optamos por priorizar algum dos gêneros elencados no rol dos que,

²⁰ Como condições de produção dos discursos, entendemos o conjunto de fatores que incluem, entre outros, as condições e atitudes daquele que assume a tarefa de produzir um texto; as possíveis respostas para as seguintes perguntas: Por que, qual o motivo de se produzir um determinado texto? Onde e em que época se produz esse texto? Com quais intenções o texto é produzido? Para quem o texto é produzido?

comprovados pela investigação e pela prática docente anteriormente desenvolvidas, promovam para os alunos o desenvolvimento do domínio da expressão oral e escrita. Nessa condição, elegemos o gênero ‘entrevista’ para as atividades realizadas no âmbito da presente pesquisa, por reconhecer seu alcance e presença em muitas áreas de atuação humana - assim as entrevistas que ocorrem em várias esferas, como a das relações sociais (entrevista de emprego), a do entretenimento (com artistas e celebridades), a jornalística (de opinião), a comercial (pesquisa de satisfação), a médica (anamnese), a jurídica (depoimento), a religiosa (parte da cerimônia de casamento), a escolar/educacional/acadêmica (arguição) etc. - e também porque, embora seja predominantemente oral, ela guarda relação também com a escrita (a depender, por exemplo, de sua divulgação em suportes gráficos, tais como o jornal, a revista etc.).

Dessa escolha pela entrevista resulta ainda certo cuidado no tocante aos gêneros: se os tomamos enquanto instrumentos para o alcance de determinado objetivo dentro de uma determinada situação ou atividade social, convém não confundirmos esse instrumento com a atividade e nem mesmo com o propósito que move a interação. Assim, ainda nos passos de Travaglia (2017, p.17), especificamos que

a atividade social é o que alguém está fazendo para atingir determinado objetivo, enquanto o gênero é um instrumento linguístico-discursivo devidamente estruturado, criado em uma esfera de atividade humana por uma comunidade discursiva, como uma forma eficiente de realizar a atividade em que o gênero tem um papel essencial.

Situando, pois, o uso da entrevista na esfera escolar/educacional, na atividade aula, buscamos oferecer um melhor tratamento textual para este que é um dos mais relevantes gêneros de uso público, desde a apreciação e a análise de suas características predominantes – sua construção composicional, suas formas de realização e divulgação etc. - até a produção, em versões que privilegiem a oralidade e a escrita, destacando a importância de fatores como o contexto e o interlocutor, bem como do uso de estratégias de polidez nas negociações discursivas.

Para o alcance de tais objetivos, utilizamos o telefone celular e o aplicativo *WhatsApp* na condição de ferramenta e plataforma pedagógicas, ensejando o engajamento e a cooperação dos jovens estudantes na realização das atividades propostas - por reconhecer no uso desse dispositivo e também desse aplicativo práticas comunicativas das mais pertinentes ao universo discursivo dos nossos alunos -, ambicionando, em relação a esses jovens, a ampliação das possibilidades de atuação cidadã, pelo crescimento do seu conhecimento acerca da língua, pelo

desenvolvimento de suas habilidades e competências discursivas e pelo aumento de seu repertório de experiências e práticas.

4 JUSTIFICATIVA

A escola é parte indispensável dos processos sociais. E exatamente por reconhecermos o atual estágio de boa parte dos processos interacionais, cuja participação dos variados aparatos tecnológicos de informação e comunicação constitui realidade inegável, é que a escola não pode (aceitar) seguir desconectada da realidade social.

A escola não pode ignorar o que se passa no mundo. [...] as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC ou NTIC) transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de estudar, de trabalhar, de decidir e de pensar. (PERRENOUD, 2000, p. 125)

No escopo de uma formação que conte com o auxílio das novas tecnologias sob a supervisão do professor, o que deve ocorrer, na verdade, é o desenvolvimento do senso crítico, das faculdades de observação e pesquisa, da imaginação, das capacidades de leitura e análise de textos (verbais ou não) e também dos comportamentos comunicativos. Ou seja, dentro de uma formação orientada criticamente pelo professor, as TDICs e todas as informações que permeiam o ambiente intra e extraescolar são valoradas segundo a sua potencialidade educacional, segundo a possibilidade de servir para a melhor formação dos estudantes.

Por isso, mesmo sem descrever no potencial das novas tecnologias de informação e comunicação, na sua relação com as operações mentais, com as aprendizagens e com o desenvolvimento de competências, não tomamos tais instrumentos como ápice da evolução do ofício de professor. Antes, entre tantos outros aspectos importantes para a prática educacional, no que se refere a esses novos meios e modos comunicativos, ensejamos experimentação das suas potencialidades a serviço das práticas pedagógicas.

Considerando-se o ambiente escolar como um espaço privilegiado para experimentação/ensino/aprendizagem de práticas comunicativas mediadas por diferentes linguagens, importa reconhecer como pertinentes ao espaço da sala de aula também as linguagens consagradas pelas novas tecnologias; isso porque são linguagens ligadas aos modos linguístico-discursivos de agir adotados por grande parte dos nossos alunos – os principais atores do contexto escolar.

Pela sua grande participação nas práticas comunicativas, principalmente naquelas de que participam os nossos jovens estudantes, as novas tecnologias de comunicação vêm despontando, já há algum tempo, como objeto de investigação para diversas áreas do saber, inclusive as que se ocupam das formas de ensinar e aprender.

Assim, questões como: possíveis mudanças instrucionais (as maneiras de ensinar e aprender) advindas do uso dessas tecnologias; promoção e manutenção do engajamento discente na construção cooperativa do conhecimento; gestão produtiva e significativa do ambiente escolar; redução do isolamento do professor no espaço da sala de aula; e vinculação entre os saberes escolarizados e o mundo social em redor (o do trabalho inclusive), constituem, simultaneamente, fonte de inquietação e também objeto de diligente cuidado assumido por muitos pesquisadores e educadores, em várias partes do mundo, nos mais variados contextos e realidades educacionais.

Reconhecendo, pois, solidariamente, a pertinência de tais angústias e propósitos, pleiteamos o uso dessas novas tecnologias em favor do processo de ensino e aprendizagem, de modo a tornar as ações pedagógicas mais significantes para os alunos e para a comunidade escolar.

Com relação aos jovens estudantes, convém notar que a adolescência corresponde a uma das fases mais importantes da formação do indivíduo, sendo coetânea ao amadurecimento da competência linguístico-discursiva - a qual, por sua vez, por intermédio dos textos (manifestada por meio dos textos), é responsável pela maneira como atribuímos os sentidos do/para o mundo, para o contexto histórico em que estamos inseridos.

Em regra, a adolescência corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental. Nessa fase,

o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar, no qual se amplia o número de professores responsáveis por cada um dos componentes curriculares. Essa mudança em relação aos anos iniciais favorece não só o aprofundamento de conhecimentos relativos às áreas, como também o surgimento do desafio de aproximar esses múltiplos conhecimentos. A continuidade da formação para a autonomia se fortalece nessa etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola. (BRASIL, 2017 - BNCC, p.136)

Re/conhecer, portanto, as estratégias utilizadas pelos nossos alunos no sentido de se afirmarem como interlocutores habilitados a negociar as suas opiniões e os vários papéis

assumidos nos espaços e situações de interação é tema dos mais pertinentes quando se persegue a melhora na comunicação entre eles e as demais entidades sociais.

Para o alcance de tal condição comunicativa, faz-se necessário salientar

a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. (BRASIL, 2017 - BNCC, p.84)

De maneira a possibilitar para eles o

conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998 - PCN – L.P. – 3º e 4º Ciclos, p.7)

Assumindo, pois, o princípio bakhtiniano de que o homem não é um ser individual, mas social, consideramos a própria concepção de sujeito como uma condição dependente do uso da linguagem – uma condição dialógica, contextual e interacional; “um movimento de busca e de reconhecimento de si mesmo por intermédio da relação solidária com os outros” (PIRES, 2002, p. 37).

Sob essa perspectiva e devotando também esforço no sentido de tentar viabilizar a melhora da qualidade da comunicação entre professores e alunos (como consequência direta do desenvolvimento de suas habilidades e competências discursivas) - aproximando dessa forma o mundo (discurso) dos educadores do mundo (discurso) dos educandos -, atentamos para a especificidade dos participantes desta pesquisa, a saber: adolescentes na faixa compreendida entre 14 e 16 anos, representantes de camada socioeconômica desfavorecida - boa parte deles residentes na comunidade da “Carobinha”, localizada na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, cuja rotina de violência e ausência de amparo estatal constitui inegável realidade -, muitos com histórico de ruptura na estrutura familiar, com dificuldades de acesso a bens culturais e a informações confiáveis, dentre outras carências. A partir de que, considerando a relevância social da escola, entendemos como conveniente tomarmos conhecimento deles, assumindo, à frente de outras demandas, o interesse por re/conhecer os modos de ser e de se comunicar desses aprendizes; antes, inclusive, de nos propormos a mudar, mesmo intencionalmente para melhor, o seu modo de interagir.

Refletindo sobre os modos e os meios de interação utilizados (frequentemente) nas práticas comunicativas dos nossos alunos, fomos levados a considerar o impacto das novas tecnologias na manifestação discursiva dos falantes em geral, nos processos que circundam o uso da linguagem, supondo não apenas a presença física de seus participantes, mas de igual modo o tempo histórico e o espaço social dessas interações; ponderando inclusive, acerca das nossas práticas relacionais, a presença de atividades desenvolvidas por meio da Internet – apontada por muitos como a maior revolução comunicativa de que se tem notícia -, a partir de dispositivos tais quais o computador, o laptop, o notebook, o tablet e, principalmente, o telefone celular.

Em relação à Internet, vale lembrar que há pouco mais de 20 anos teve início o seu uso comercial no Brasil. Desde então, os indicadores saltaram para patamares muito mais elevados. Estimativas apontam para um número superior a 100 milhões de brasileiros (50% [ou mais] da população) acessando a Rede²¹ atualmente.

É um número considerável de ‘internautas’²² interagindo por meio de dispositivos tais quais os telefones celulares. Muitos desses internautas estão na sala de aula de nossas escolas, são nossos alunos. E enquanto estão lá, fazem uso intenso das possibilidades comunicativas da Rede, geralmente por meio de seus *smartphones*. Enquanto estão lá, assistem a seus professores usando recursos materiais muito aquém dos recursos mais simples de cada um dos dispositivos que eles detêm na palma da mão; muito aquém, até, da sofisticação própria dos assuntos e conteúdos abordados, os quais, certamente, constituiriam aulas mais interessantes e interativas se contassem com a mediação das TDICs.

Certamente, nenhum desses recursos substitui qualitativamente a relação professor/aluno (idealmente permeada de cooperação, respeito e possibilidades de crescimento mútuo), ainda assim, é ajustado admitir que o uso de tais mediações tecnológicas pode potencializar o evento aula de tal forma a aproximá-lo de um patamar mais contextualizado, inclusive, a um mundo do trabalho ávido por receber aqueles que irão “exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades [...] e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer” (BRASIL, 2017 - BNCC, p.69).

²¹ De acordo com a última edição da ‘TIC Domicílios’ (Pesquisa coordenada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação [Cetic.br] sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros, 2017) Ao longo dos dez anos da série histórica da pesquisa, dobrou a proporção de usuários de Internet no Brasil, passando de 34%, em 2008, para 67%, em 2017, o que representa 120,7 milhões de brasileiros com dez anos ou mais. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic_dom_2017_livro_eletronico.pdf

²² Termo utilizado para nomear aqueles que acessam, enviam e recebem as informações que trafegam pela Internet.

Seguir, pois, tentando reprimir ou proibir a interação que se dá pela mediação dessas novas tecnologias é insistir em lutar numa guerra sem um objetivo que se sustente. É inevitável a entrada dos novos aparatos tecnológicos (e outros que surgirão ainda) no ambiente escolar; inevitável e incontível, como foi para a humanidade a utilização do fogo, da escrita e da imprensa, entre outras tecnologias que caracteriza/ra/m os saltos qualitativos na experiência humana sobre a Terra.

Não apenas os jovens estudantes se encontram envolvidos pelas novas tecnologias. Nós professores nos vemos igualmente envoltos por elas nos vários setores da nossa vida, inclusive o profissional.

É até sensato nos julgarmos mais prudentes e maduros que nossos alunos em relação ao uso das TDICS – e é bom que realmente o sejamos; é bom que os alunos encontrem em nós um referencial ético no que se refere ao uso dessas mediações tecnológicas -, mas será que nenhuma ocasião contempla o espaço/momento da sala de aula? Não há conteúdos, atividades, eventos escolares que possam ser mediados pelas novas mídias?

Uma das funções da escola, e conseqüentemente dos professores, é promover “o desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas” (BRASIL, 2017 - BNCC – L.P., p.67). Para isso, algumas competências devem ser estimuladas, tais como “compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação **de forma crítica, significativa, reflexiva e ética**, nas diversas práticas sociais (inclusive as escolares)” (BRASIL, 2017 - BNCC – L.P., p.65, grifo nosso).

Referentemente ao uso das TDICs, podemos considerar a nossa relação com a Internet uma significativa oportunidade de aplicarmos critérios éticos, estéticos e políticos no trato das informações, na percepção e produção de valores, sentidos e ideologias instalados nos contextos habitados por nós e nos quais desenvolvemos atividades letradas, reconhecendo, conforme Freire, que “a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética” (FREIRE, 1996, apud ROJO & MOURA, 2012, p.134), esforçando-nos para

que os alunos entendam a maneira como as tecnologias geram capitais determinantes das estruturas sociais e das relações de poder e seu impacto nas práticas sociais, além dos tipos de habilidades necessárias para serem eles os sujeitos nessa nova realidade. (ROJO & MOURA, 2012, p.143)

Devemos sempre nos perguntar o que compete (também e principalmente) à escola e aos professores no trato das informações que circundam os nossos jovens estudantes. No caso das informações acessíveis por meio da Internet, devemos considerar que

em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la, e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na Web. A contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão “garantidos” de início. (BRASIL, 2017 – BNCC - L.P., p.68)

Como se vê, uma das mais importantes demandas que se colocam para escola é fomentar o debate acerca das práticas de linguagem mediados pelas novas tecnologias - os letramentos múltiplos²³ (ou multiletramentos), as variedades de gêneros, mídias e linguagens normalmente mediados pelas TDICs.

Desse modo, tendo em conta a realidade de grande parte das escolas públicas do Brasil (e do Rio de Janeiro), cujas estruturas sofrem frequentemente com a ausência/carência de investimentos, recursos humanos e materiais, manutenção etc. – e principalmente por ser este justamente o cenário da presente pesquisa -, considerando-se ainda que a maioria dos alunos possuem telefones celulares (predominantemente *smartphones*) e que muitos desses jovens têm nesses dispositivos o seu único meio de acesso à Internet, houve-se por proveitosa a utilização do telefone celular e também do aplicativo *WhatsApp* na condição de ferramenta e plataforma pedagógicas.

Na qualidade de TDIC, tanto o telefone celular quanto o *WhatsApp* ostentam uma série de vantagens que os colocam na dianteira de várias outras ferramentas tecnológicas e os tornam aptos e ajustados a esta nossa investigação.

Os atuais telefones celulares (*smartphones*), na sua maioria, além da portabilidade que lhes é característica, apresentam entre outras vantagens:

- Telas responsivas ao toque, de tamanho razoável para a visualização de imagens e vídeos e também com teclado maior, permitindo uma digitação mais confortável;
- Tecnologia de acesso à Internet independente de *wi-fi*;
- Grande capacidade de armazenamento de dados;

²³ Segundo Rojo (ROJO & MOURA, 2012, p.8), os letramentos múltiplos ou multiletramentos compreendem as atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural.

- Câmeras de alta resolução;
- Sistema de localização via satélite;

Quanto às vantagens apresentadas pelo *WhatsApp*, ressaltamos...

- a sua aceitação quase unânime por parte do público-alvo (os alunos);
- a inexistência de cobrança no uso desse aplicativo;
- que quase todos os alunos possuem telefones celulares, e em quase todos esses dispositivos móveis o *WhatsApp* está instalado e em pleno uso;
- a facilidade de criação e gerenciamento de grupos;
- a possibilidade de maior engajamento dos alunos em torno de uma proposta de comunicação mais livre e espontânea;
- a caráter síncrono e assíncrono do aplicativo, permitindo maior autonomia ao usuário, cabendo a ele decidir quando acessar as informações;
- a continuidade do processo ensino-aprendizagem para além do horário escolar;
- o atendimento individualizado e academicamente mais qualificado;
- a perspectiva de contribuição significativa para o desenvolvimento de habilidades e competências compatíveis com as atuais demandas da sociedade;
- a possibilidade de estreitamento dos laços relacionais entre professor e aluno.

Pelo fato de já existirem variados trabalhos acerca dos textos impressos e uma parcela muito pequena de considerações críticas sobre dos modos de construção e processamento textual envolvendo outras semioses que não apenas a verbal escrita – existe “uma parcela irrisória de considerações críticas a respeito das novas mídias, pois as práticas de letramento eram predominantemente *grafocêntricas*” (ROJO & MOURA, 2012, p.143) –, reconhecemos a necessidade de

identificar, pensar e refletir sobre os ganhos e perdas, perceber o que se agrega, entendendo criticamente como se dá a construção de sentidos nesses processos de convergência (multimidiática) e relacioná-los ainda às situações sociais. (ROJO & MOURA, 2012, pp.143-144)

Consentimos que “toda palavra missionária irrita, sobretudo quando emana daqueles que têm todo interesse em fazer adeptos” (PERRENOUD, 2000, p.25), mas, advogando nova postura docente, argumentamos que a mediação do professor aqui resguardada não deve ser

confundida com a anulação de seu papel social, antes, um ajuste, uma atualização, uma ressignificação (como, aliás, ocorre ou deve ocorrer em todas as áreas de atuação humana, em todas as profissões e papéis sociais).

Não se trata de substituir o professor ou tratá-lo como figura meramente ilustrativa, mas de reconduzi-lo ao centro das discussões e realizações pedagógicas; de possibilitar-lhe a assunção do papel de real mediador dos processos de aprendizagem, de modo a torná-los (o mais possível) atuais e significativos.

Pautados, pois, na busca por promover para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental o desenvolvimento da consciência linguístico-discursiva e da competência sociocomunicativa, ensejamos a presente pesquisa/intervenção, em cuja proposta de utilização de novos recursos tecnológicos de comunicação (o telefone celular e o aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*) e de prática de apreciação (análise) e produção de entrevistas (em versões que privilegiem, dentre outras semioses, a oralidade e a escrita) reside a aspiração de tornar possível aos jovens estudantes o desenvolvimento de suas capacidades linguageiras, tanto para a atuação social quanto para a reflexão sobre a língua, sobre as diversas linguagens (semioses) utilizadas nas práticas comunicativas bem como acerca dos valores discursivos que permeiam tais práticas.

5 APORTE TEÓRICO

As tentativas de resolução de quaisquer demandas sociais têm nas ações anteriormente testadas o princípio (o início, a razão e a regra) do sucesso. Isso porque a observação das experiências anteriores torna os caminhos mais aclarados e avizinha grandemente as possibilidades de êxito.

Sob essa percepção e no intuito de alcançar os propósitos anteriormente apontados, verificou-se a necessidade de assentar as informações fundamentais para a realização desta pesquisa/intervenção; encaminhar, tanto para clareza e validade deste nosso esforço investigativo quanto para a compreensão dos alunos, o discernimento de concepções tais como texto, letramento, oralidade, escrita, gênero textual etc., no sentido de alcançar-lhes as características principais, assim como a abrangência de sua atuação no mundo linguístico-discursivo em que estamos todos inseridos – a relação direta entre o domínio dessas concepções e a real possibilidade de promover o desenvolvimento da consciência linguístico-discursiva e também da competência sociocomunicativa dos jovens estudantes; também notabilizar os

estudiosos que contribuíram para tornar viáveis as investigações potencializadoras de nossa educação linguística.

Ensejando, pois, esforço no sentido de possibilitar aos alunos o alcance de maior grau de consciência linguístico-discursiva, também o aumento da competência sociocomunicativa além de ampliação do domínio das práticas letradas, de maneira a tornar as ações educacionais mais significantes para toda a comunidade escolar, pleiteamos:

- o uso de novas tecnologias de comunicação – especificamente o telefone celular e o aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp* - na condição de instrumentos a serviço de um melhor agir pedagógico;
- a priorização de aspectos conversacionais e interacionais dentro das práticas escolares dos processamentos textuais (recepção, interpretação e produção);
- o exercício atento de leitura/escuta e também produção de entrevistas – assumindo-as enquanto estratégia informativa, dialógica e interacional capaz de romper isolamentos sociais, fomentar a pluralização de vozes e distribuir democraticamente o conhecimento;
- o uso de estratégias de polidez no intuito de estabelecer e preservar um caráter harmonioso nas relações interpessoais.

Com isso em vista, apoiamos as nossas considerações nos trabalhos realizados por estudiosos da linguagem e da condição sociointeracional humana que, em um movimento contrário à ideia de que os sujeitos sociais são capazes de alcançar a plenitude de sua humanidade focados exclusivamente em si mesmos, preconizam a busca de uma autoconsciência a partir da consciência também da existência e importância do outro. Assim as contribuições de Bakhtin (2003), filósofo e pensador russo destacado entre os principais estudiosos da linguagem humana, e de Goffman (1964, 1979), antropólogo e sociólogo canadense.

Além destes precursores, serviram-nos fundamentalmente os conceitos da Sociolinguística Interacional – de que se destacam as contribuições de Gumperz (1982), Brown & Levinson (1987²⁴), Garfinkel (1974²⁵), Ribeiro & Garcez (2013) e Bortoni-Ricardo (2004,

²⁴ Polidez: alguns universais no uso da linguagem – do original “Politeness: some universals in language usage”. Cambridge: Cambridge University Press, 1987

²⁵ As origens do termo etnometodologia – do original “The origins of the term ethnomethodology”. In: R. Turner (Ed.) *Ethnomethodology*, Penguin, Harmondsworth, 1974, pp 15-18.

2014) - e da Análise da Conversação – destacando-se as contribuições de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974²⁶), Kerbrat-Orecchioni (2006) e Marcuschi (1997, 2001, 2008).

Considerando-se ainda a necessidade de encaminhar nesta nossa pesquisa (e também para os alunos) uma melhor compreensão acerca dos textos e dos discursos, fomos buscar entre os perscrutadores das propriedades dos gêneros textuais-discursivos as contribuições de Koch (1996, 2006) e Travaglia (2017).

Reconhecendo estar atrelada a essa busca a tentativa de aplicar os pressupostos da linguística também às interações ocorrentes no ambiente virtual, encontramos em Shepherd & Saliés (2013) as contribuições pertinentes à nossa tentativa de incluir as novas tecnologias de informação e comunicação nas práticas escolares de ensino e aprendizagem da língua materna.

Desse modo, explicitamos que o nosso discurso se encontra cheio de ecos e ressonâncias desses outros discursos precedentes.

Acreditando, pois, que o fundamento de qualquer ação consciente é a experiência, e que não há indivíduo capaz de, tencionando algum bom resultado, ensejar suas ações sem se espelhar ou se basear, em alguma medida, nas ações anteriormente assumidas por outrem ou por si, convém considerar como os estudos anteriores servem de espelho, vento e também leme para as novas pesquisas, modelando, impulsionando e direcionando as ações; admitindo-se, portanto, que todo percurso investigativo atrai maiores chances de sucesso à medida que, como parte de seu próprio caminho, repisa os caminhos já bem trilhados.

Tal discernimento resulta de perceber, conforme Bakhtin (2003), que não há como reivindicar originalidade para os discursos, qualquer que seja; nenhum será fonte primária de um dizer. Isso porque, “o falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez” (2003, p.300).

A rigor,

Os enunciados²⁷ não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos [...] Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. **Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo** (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto etc. (p.297, grifo nosso)

²⁶ Uma sistemática mais simples para a organização de turnos para conversação – do original "A Simplest Systematics for the Organisation of Turn-Taking for Conversation". In: *Language*, 1974, 50:696–735.

²⁷ Segundo Pires (2002, p.39), “Bakhtin utiliza, em geral indistintamente, enunciado ou discurso”. Desse modo, convém ressaltarmos que, neste trabalho, os enunciados são tratados como partes de um discurso.

Não há sequer um novo dizer que não contenha em si o já dito, o discurso alheio. Assim também a percepção de Pires (2002):

Tudo o que me diz respeito vem-me do mundo exterior por meio da palavra do outro. Todo enunciado é apenas um elo de uma cadeia infinita de enunciados, um ponto de encontro de opiniões e visões de mundo. [...] o indivíduo não é a origem do seu dizer. (p.39)

Destarte, cada enunciado, cada ponto de vista, cada visão de mundo, cada discurso deve ser visto como uma resposta aos seus antecessores neste ou naquele campo de atuação humana, porquanto “é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições” (BAKHTIN, 2003, p.297).

5.1 As Teorias

Buscando definir as nossas posições, destacamos de entre as teorias basilares para a presente pesquisa a Sociolinguística Interacional, corrente de investigação das ações humanas realizadas por meio da linguagem.

Surgida nos anos de 1980 a partir das propostas de Gumperz, a teoria interacionista buscava, neste seu início, diferenciar comunicação e interação, advogando para esta a necessidade imprescindível das trocas linguísticas, enquanto para aquela, a possibilidade da presença dessas trocas, sem assumi-las, contudo, como fator indispensável.

Ao considerar a distinção entre comunicação e interação, a sociolinguística interacional observa as diversas línguas dentro dos processos de interação – investigando as ações linguísticas que ocorrem nas mais diversas interações humanas, em situações reais de uso da linguagem.

Segundo Bagno (2017, pp.431-432), aos interacionistas interessa sobremaneira a investigação dos padrões de uso da língua em contextos socioculturais específicos. Questões como a construção da relação entre os interlocutores (sejam eles falantes e/ou escreventes), a maneira como o poder é dividido entre os interactantes e os gêneros discursivos envolvidos e utilizados nessas interações assumem, para os estudiosos das interações, a forma de objetos demandantes de esforços investigativos os mais legítimos.

Quanto aos modos de tratamento das informações coletadas nas investigações, os interacionistas tendem a privilegiar os aspectos qualitativos, guardando, dessa forma, relação íntima com os princípios que regem também a etnografia²⁸ e a antropologia²⁹.

Dentro desses aspectos, conforme nos aponta Bagno (2017, p.432) ao se referir à obra de Bortoni-Ricardo³⁰ e à sua maneira de aplicar os princípios e métodos da sociolinguística interacional no âmbito da educação linguística, a abordagem interacionista busca analisar as estratégias de comunicação segundo:

- As características estruturais e comunicativas do evento (os gêneros discursivos, os papéis sociais, o exercício e a negociação do poder);
- O processo interpretativo (as pressuposições contextuais, as inferências e as negociações de interpretação, o modo como os participantes refletem sobre a própria atividade em construção);
- O uso das práticas verbais (a organização do raciocínio, os recursos de metalinguagem, os tipos discursivos [narração, justificação, ênfase, argumentação, descrição etc.], a entoação, o ritmo, a intensidade);
- As regras dialógicas (a tomada de turno, os recursos enfáticos [atenuação ou mitigação], as regras de polidez);
- A linguagem não verbal (a proxêmica³¹, a postura, a decoração facial, a gesticulação).

A partir de tais considerações, portanto, pode-se afirmar que os interacionistas assumem como foco investigativo a natureza interativa da conversação.

Assim sendo, pode-se afirmar que a sociolinguística interacional se propõe a investigar tão somente as situações reais de uso da linguagem, dentro das quais o discurso adquire suma

²⁸ Consoante Bagno (2017, pp.126-127), a etnografia visa a estudar a cultura (crenças e práticas) de uma dada comunidade ou grupo social em seus ambientes naturais. Ao etnógrafo cabe avaliar as atividades desenvolvidas segundo a ótica (a valoração) dos próprios indivíduos envolvidos nessas atividades; desse modo, o pesquisador busca entender, muitas vezes de forma também participativa, como se dá a valoração das atitudes assumidas nessas práticas, pelos próprios sujeitos nelas envolvidos.

²⁹ Definida como a “ciência que se dedica ao estudo da espécie humana em sua totalidade, tendo em conta sua origem, desenvolvimento (físico, social, cultural), comportamento, psicologia, particularidades raciais, hábitos, costumes, conhecimentos, crenças etc.”. ANTROPOLOGIA. Dicionário online Dicio, 2 out. 2018. Disponível em <https://www.dicio.com.br>. Acesso em 2 out, 2018.

³⁰ Principal introdutora e divulgadora da sociolinguística interacional no Brasil.

³¹ Definida como o “estudo a respeito das distâncias físicas que as pessoas estabelecem entre si no convívio social e das variações dessas distâncias, conforme as condições ambientais, culturais e sociais em que elas se enquadram”. PROXÊMICA. Dicionário online WikiHOW, 19 out. 2018. Disponível em <pt.wikihow.com>. Acesso em 19 out. 2018.

importância, porquanto a construção dos significados ocorre por meio de um processo dinâmico entre discurso, interação e sociedade.

Ao considerar a importância das interações nas mais diversas atividades sociais, as situações mais comuns de ser/estar comunicativa e linguisticamente no mundo ganham destacada importância - conforme Kerbrat-Orecchioni, “a situação mais comum de exercício da linguagem é aquela em que a fala circula e se troca (o **diálogo**, portanto) e em que se permutam permanentemente os papéis do emissor e do receptor” (2006, pp.7-8, grifo da autora).

A circulação e as trocas de falas (o diálogo, a comunicação face a face) representam para os sujeitos sociais, desde o nascimento, a experiência linguística por excelência. Dessa maneira se evidencia o foco de interesse de outra das teorias fundantes desta nossa pesquisa: a Análise da Conversação.

De acordo com Bagno (2017, p.13), a análise da conversação (doravante AC) é a “corrente de investigação que se interessa pelo estudo empírico da interação falada que ocorre naturalmente”.

Surgida entre os anos 1960 e 1970 como um desdobramento dos estudos etnometodológicos (como derivação dos trabalhos empreendidos por Sacks, Schegloff e Jefferson), a AC tem no comportamento das pessoas em situação de interação o seu principal foco de investigação e análise.

Os analistas da AC investigam o modo como os participantes de uma dada interação realizam atividades verbalmente, dentro da organização sequencial dos turnos de fala: a maneira como abrem e fecham os diálogos, como controlam a troca de turnos e como eles fazem todas essas coisas cooperativamente.

Dentro da AC, a interação também se destaca; isso porque,

para que haja troca comunicativa, não basta que dois falantes (ou mais) falem alternadamente; é ainda preciso que eles *se* falem, ou seja, que estejam, ambos, “engajados” na troca e que deem sinais desse engajamento mútuo [...] o emissor deve indicar que está falando *com* alguém pela orientação do corpo, pela direção do olhar ou pela produção de formas de tratamento [...] o receptor também deve produzir alguns sinais que visam confirmar ao falante que está, de fato, “ligado” no circuito comunicativo. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.8)

Trata-se, portanto, de observar e analisar o mais objetivamente possível, como são produzidas as conversações.

Visto serem muito diversificadas e moventes as reflexões no campo do interacionismo, e de ser possível verificar a sua atuação perpassando variadas disciplinas, convém destacar o

que nessa diversidade de olhares se conserva mais solidamente, a saber, a noção de que o discurso é uma construção coletiva.

À maneira do interacionismo, a AC também apresentou caráter transdisciplinar, desde a sua origem, sendo possível verificar a sua relação com disciplinas tais quais a psicologia social, a psicologia interacionista, a microssociologia, a sociologia cognitiva, a sociologia da linguagem, a linguística, a sociolinguística, a dialetologia (em particular a urbana), a etnolinguística, a etnografia, a antropologia, a cinésica etc.

Dentro dessas muitas relações da AC com outras áreas de investigação interacionista, interessam-nos particularmente os enfoques etnossociológicos, de que se destacam as abordagens etnográficas da comunicação, as etnometodológicas e também o tratamento sociológico empreendido por Goffman.

Em Hymes e Gumperz, a etnografia da comunicação encontra dois grandes defensores de um uso da língua (qualquer língua e suas possibilidades) de maneira efetivamente ajustada à realidade do ato comunicativo – assumindo uma postura diferente de Chomsky³², de cujas concepções de linguagem e competência linguística deriva certa compreensão de que um dado falante, pela combinação dos elementos linguísticos, possa produzir e interpretar um número infinito de frases consideradas bem formadas, a despeito do contexto e tudo o que envolve a produção e a recepção de textos e discursos.

Ao defender um uso da língua adequado aos contextos específicos em que efetivamente ocorrem as interações comunicativas, Hymes e Gumperz propõem a ideia de competência comunicativa, em que a competência linguística proposta por Chomsky se amplia para além das preocupações estruturais das sentenças produzidas e recebidas, buscando ajustar-se também e principalmente às situações demandantes dessas sentenças.

A competência linguística deve, portanto, ser considerada no interior de um conjunto mais amplo, no qual saberes linguísticos e saberes socioculturais estão inextricavelmente misturados: a **competência comunicativa** pode ser definida como o conjunto de capacidades que permitem ao sujeito falante comunicar de modo eficaz, em situações culturalmente específicas. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.19, grifo da autora)

³² Não assumimos aqui uma crítica direta às contribuições de Chomsky. Antes, mencionamos certa visão corrente acerca dos pressupostos chomskianos para linguagem e competência linguística como forma de acentuar o nosso posicionamento e intenção de ressaltar a importância do contexto para a circulação (produção e recepção) de textos e discursos.

Desse modo, ajustadas às situações específicas de uso (os contextos de produção/recepção), pela possibilidade real de estabelecer interação, as sentenças (não apenas pela perfeição de sua estrutura sintática) passam a enunciados, que se vão atando uns aos outros na construção dos discursos.

Segundo Hymes (1962, apud KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, pp.18-19), é pela competência comunicativa (e não apenas linguística) que o indivíduo pode sobreviver comunicativamente em sociedade; isso porque sozinha a capacidade de produzir e interpretar frases bem formadas não satisfaz as reais demandas comunicativas - para ele, o “bebê chomskyano”³³ (o indivíduo dotado apenas da competência linguística) seria como que “um ‘monstro’ predestinado a uma morte rápida, porque seria capaz de enunciar frases impecavelmente ‘gramaticais’, mas incapaz de utilizá-las no momento oportuno, no lugar preciso e com o interlocutor adequado” (p.19).

Incorporada à diversidade dos contextos de uso da linguagem, a competência comunicativa detém apego à observação indutiva e naturalista dos eventos de comunicação enquanto ocorrem no seu meio natural, além do interesse pelas variações de uso dos códigos linguísticos (as variações linguísticas), conforme se vê nos trabalhos desenvolvidos por Gumperz acerca da comunicação intercultural, na descrição do funcionamento dos eventos comunicativos em diferentes sociedades e também no interior das sociedades – pela constatação de que os membros de uma mesma sociedade “dispõem de uma gama de ‘estilos’ diferentes, de dialetos diferentes e até mesmo línguas diferentes, com os quais eles jogam, em função de seus objetivos de momento” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, pp.19-20).

Segundo Orecchioni (2006), os ganhos advindos dos esforços investigativos da etnografia da comunicação se devem à observação atenta dos eventos comunicativos, a partir da consideração e do tratamento exaustivo dos dados recolhidos, por meio de um paciente trabalho de campo.

No campo da etnometodologia, servem-nos as contribuições de Garfinkel (1967)³⁴, Sacks, Schegloff e Jefferson (1974)³⁵, principalmente no que refere aos métodos de gerenciamento das demandas comunicativas e à maneira alternada e cooperativa de os falantes corrigirem as eventuais falhas³⁶ nas trocas comunicativas.

³³ Termo usado por Hymes para demarcar e contrapor a sua posição em referência ao pensamento de Chomsky.

³⁴ Ano da publicação de *Studies in Ethnomethodology* (Estudos sobre Etnometodologia).

³⁵ Ano da publicação de *A Simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation* (Uma sistemática mais simples para a organização de turnos para conversação), artigo produzido por Schegloff e Jefferson sob a orientação de Sacks.

³⁶ Possíveis desencontros interpretativos, oriundos de causas físicas, psicológicas, semânticas etc. - muito comuns nos textos falados, nos quais os processos de construção mental e exteriorização do texto ocorrem quase

Forjado por Garfinkel, o termo “etnometodologia” compreende os procedimentos (saberes e técnicas) assumidos pelos membros de uma determinada sociedade a fim de gerir convenientemente o conjunto de problemas comunicativos demandados pelas interações cotidianas.

A observação etnometodológica advoga para si, em relação aos eventos comunicativos, a pertinência de três princípios fundantes, conforme se vê em Kerbrat-Orecchioni (2006, pp.20-22):

- **Todos os comportamentos observáveis nas trocas cotidianas são “rotinizados”:** eles repousam sobre normas implícitas, admitidas como evidentes. [...]
- **As normas que sustentam os comportamentos sociais** [...] são permanentemente reatualizadas e reengendradas pela prática cotidiana num movimento sem fim de construção interativa da ordem social. [...]
- **O procedimento etnometodológico é teoricamente aplicável a todos os campos da atividade social** (delinquência juvenil, regime das prisões ou do mundo científico). (grifos da autora)

A postulação de que as conversações são o lugar privilegiado de observação das organizações sociais em seu conjunto e a percepção de que a linguagem verbal não é senão apenas uma entre outras utilizadas nas variadas atividades humanas permitiram a formação gradativa de um outro domínio da pesquisa etnometodológica: a análise conversacional³⁷.

Impulsionada pelos esforços investigativos de Sacks, Schegloff e Jefferson, a análise conversacional assume, dentro das práticas etnometodológicas, a observação atenta das conversações enquanto exemplares particulares, tomando-as de forma específica, a fim de analisar nesses eventos comunicativos

como os participantes recorrem a técnicas institucionalizadas para efetuar em conjunto a gestão de diferentes tarefas que eles têm de completar (**assegurar a alternância dos turnos de fala, “corrigir” as eventuais falhas da troca comunicativa**, conduzir uma narrativa ou uma descrição, **encaminhar de modo eficaz a negociação dos temas, da abertura e do encerramento da troca etc.**). (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.22, grifo nosso).

Conforme anteriormente mencionado, a perspectiva interacionista desta nossa pesquisa não se resume às correntes da etnografia da comunicação e da etnometodologia, porquanto elas

simultaneamente, acarretando a necessidade de constantes re-ajustes e re-alinhamentos discursivos. Quando percebidos, esses desencontros são, comumente, negociados entre os interactantes de forma simultânea à própria construção do texto.

³⁷ Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p.22), “a análise conversacional *stricto sensu* constitui, de certo modo, a vertente linguística da etnometodologia e a versão etnometodológica da análise das conversações”.

não são as únicas a prover reflexão acerca das interações sociais. Aludimos também aos trabalhos empreendidos em sociolinguística (mormente a corrente interacional), dentre os quais, destacam-se os trabalhos precursores de Goffman, reconhecidos e verificados de forma quase onipresente nas mais diversas obras (na literatura) interacionistas, estimulando e alimentando de maneira determinante os estudos etológicos³⁸ acerca das comunicações da vida cotidiana.

Em Goffman, encontramos subsídios fundamentais para as considerações referentes aos comportamentos comunicativos dos indivíduos envolvidos nas mais variadas atividades sociais e à maneira como os indivíduos trabalham permanentemente na construção de sua identidade social, objetivando tornar inteligível o conjunto de seus comportamentos e, assim, angariar para si aceitação e reconhecimento como membro habilitado da sociedade.

Ressalte-se, portanto, que parte importante de nossas considerações acerca das interações comunicativas repousa nos conceitos goffmanianos, mormente nas concepções de *frame*, *footing* e *face*, sendo este último, inclusive, um dos principais conceitos a partir de que se deu o desenvolvimento dos estudos da polidez linguística empreendidos por Brown e Levinson – conforme se verá mais à frente quando do tratamento das relações interpessoais.

5.2 O Desenvolvimento da Consciência Linguístico-discursiva e da Competência Sociocomunicativa

Na sua relação com os alunos, os professores somos constantemente desafiados a levar os jovens aprendizes à condição de cidadãos críticos e socialmente atuantes, sujeitos ativos capazes de interagir com os demais atores/construtores sociais, de partilhar informações, ideias, experiências e sentimentos, produzindo sentidos que conduzam ao diálogo, à cooperação e à resolução de conflitos.

O alcance de tal capacidade de atuação social é mediado, via de regra, pela prática da troca (recepção, análise e produção) de mensagens, informações, ideias e argumentos (os vários textos) que perpassam as variadas atividades humanas. Aos indivíduos (aos alunos inclusive) se impõe, portanto, a necessidade de desenvolver competências comunicativas (linguísticas e

³⁸ A etologia refere aos comportamentos instintivos dos seres, inclusive os humanos, buscando entender o comportamento das pessoas sob o ponto de vista biológico e evolutivo aplicado também aos outros animais. Definida como a “ramificação da zoologia que trata dos instintos animais” a etologia e “os etologistas estudam os comportamentos instintivos, tais como corte, acasalamento e cuidado com os filhotes. Também estudam como os animais se comunicam, e como estabelecem e defendem seus territórios”. ETOLOGIA. Dicionário online Dicio, 20 out. 2018. Disponível em <https://www.dicio.com.br>. Acesso em 20 out, 2018.

discursivas) que, por meio dos diversos gêneros textuais próprios das interações da vida cotidiana (tanto as mais espontâneas quanto as mais ritualizadas), lhes permitam intervir no rumo dos eventos sociais.

Compete aos professores de língua materna – especialmente mas não exclusivamente -, dentre outras tarefas, proporcionar aos jovens estudantes oportunidades que redundem no aumento de sua consciência linguística³⁹, bem como o desenvolvimento de sua competência sociocomunicativa⁴⁰ - possibilitando-lhes capacitação para a interpretação dos textos pertencentes aos variados contextos (os dados e os fatores determinantes da produção de linguagem) e também para a produção de textos cada vez mais adequados às diversas práticas sociais de interação comunicativa.

Ocorre, porém, que, conforme nos alerta Brandão (2003, apud SANTOS, CRUZ & ANTUNES, 2017, p.193), “para muitos o texto ainda não chegou na sua dimensão textual-discursiva [...] uma concepção sociointeracionista de linguagem centrada na problemática da interlocução”; além disso, nós professores testemunhamos e até permitimos a sedimentação de uma noção equivocada de texto, não apenas em relação às suas muitas possibilidades de construção (a participação das diversas semioses, verbais e não verbais), mas também referentemente às modalidades verbais de registro (a fala e a escrita), uma vez que o senso comum considera como texto apenas as mensagens (ideias, informações, argumentos) registradas por meio da escrita - sem se dar conta de que “a escrita não é a linguagem⁴¹, mas uma forma de gravar a linguagem por marcas visíveis” (BLOOMFIELD, 1933, apud FÁVERO, ANDRADE & AQUINO, 2000, p.10).

Isso evidencia, no trato textual (nas atividades de recepção, interpretação e produção textual), a carência de explicações e exemplos mais eficazes quanto à natureza dos textos e as suas muitas possibilidades de produção/recepção – as quais vão além da escrita e da leitura da

³⁹ A consciência linguística é considerada aqui conforme Tunmer e Herriman (1984 apud LORANDI et al., 2017, pp.65-66), enquanto habilidade de pensar sobre e manipular (dominar) traços estruturais da língua nos diferentes níveis (fonológico, morfológico, sintático, semântico, textual e discursivo), ponderando também, consoante Karmiloff-Smith (1986 e 1992, apud LORANDI et al., 2017, p.67), a existência de várias etapas de desenvolvimento dessa sensibilidade aos recursos da língua, em que, numa progressividade, as funções cognitivas se vão especializando até que se possa acessar/expressar esse conhecimento de forma verbalizada.

⁴⁰ Segundo Koch (2006, p.53), a competência sociocomunicativa se refere à capacidade dos falantes/ouvintes de detectar o que é adequado ou inadequado em cada uma das práticas sociais de interação comunicativa. Essa concepção muito se assemelha ao que Travaglia denominou “competência comunicativa”, referindo-se à capacidade do usuário de, em situações de interação comunicativa, produzir, compreender, transformar e classificar textos que se mostrem adequados à interação comunicativa pretendida, utilizando regularidades e princípios de organização e construção dos textos e do funcionamento textual [...] a competência comunicativa acrescenta algo que tem a ver com a competência discursiva, que contextualiza adequadamente o que se diz. (in: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-comunicativa>)

⁴¹ E em contrapartida também não é a língua.

escrita; e acaba por explicitar, também, um certo consentimento na pouca importância dada ao fato de os falantes em geral (professores e alunos inclusive) produzirem uma enorme quantidade de textos orais (e também outros textos verbovisuais e até não verbais) e uma quantidade comparativamente bem menor de textos escritos.

Destarte, reavaliando a noção de texto, confirmamos o seu entendimento conforme Koch (1996, pp.20-21), enquanto

um evento dialógico (Bakhtin), de interação entre sujeitos sociais – contemporâneos ou não, co-presentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante [...] toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano, quer se trate de um romance ou de um poema, quer de uma música, uma pintura, um filme, uma escultura etc., isto é, de qualquer tipo de comunicação realizada através de um sistema de signos.

E ainda, de acordo com as palavras de Beaugrande (apud KOCH, 2006, p.20), como um “evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”.

Partindo, pois, de uma maior compreensão acerca dos textos e também das suas múltiplas possibilidades de construção – reconhecendo o papel central do texto na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos a serem desenvolvidos na escola, pela área de linguagens e pelo componente Língua Portuguesa, em especial - acabamos por nos defrontar com alguns questionamentos, tais quais: Por que gastamos o tempo na escola cuidando quase exclusivamente da escrita se – ao considerarmos critérios como economia, agilidade no dizer e pertinência aos mais variados e predominantes contextos de interação - o uso da fala (mesclada ou não a outras semioses não verbais) é tão ou mais comum, prático e até produtivo? Por que não apresentar também aos alunos a pluralidade e a riqueza das práticas orais? Por que não incluir uma abordagem linguisticamente consciente e sistematizada da oralidade nas práticas escolares?

Não se trata, contudo, de pleitear o ensino da fala - considerando-se que “o aluno já sabe falar quando chega à escola e domina, em sua essência, a gramática da língua” (FÁVERO, ANDRADE & AQUINO, 2000, p.10) -, nem tampouco (ratificando Ataliba de Castilho) de confiar “que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa” (CASTILHO, 1998, p.13), mas sim de apresentar aos jovens estudantes os diferentes usos da fala,

dando-lhes consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades

– escrita e falada -, isto é, procurando torná-los “políglotas dentro de sua própria língua”. (BECHARA, 1985, apud FÁVERO, ANDRADE & AQUINO, 2000, p. 12)

Trata-se de destacar a importância da oralidade no ensino da língua bem como a sua pertinência aos variados contextos de comunicação, buscando conformidade tanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais - quando estes avalizam que

a questão não é falar certo ou errado, mas saber que forma de fala utilizar, considerando *as características do contexto de comunicação*, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando *a quem e por que se diz determinada coisa*. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é a correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (BRASIL, 1997 - PCN⁴² – L.P., p. 26)

- quanto à Base Nacional Comum Curricular, quando da recomendação de se “refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam” (BRASIL, 2017 - BNCC – L.P., p.79).

Além de não se pleitear o ensino da fala, também não se trata de advogar um cuidado exclusivo com a oralidade nas práticas escolares; antes, sim, de admitir a influência da fala sobre a escrita – pois “a escrita decorre da fala e é secundária em relação a esta” (CÂMARA, 1969, p.11) -; de atestar que ambos os registros dependem de um mesmo sistema linguístico e mantêm relações mútuas e intercambiáveis entre si; de defender, por isso mesmo, em relação a essas modalidades, uma abordagem não dicotômica ou excludente, principalmente quando se intenta promover o ensino e o uso conscientes da língua, na sua integralidade.

Partindo, pois, da premissa de incluir-se a abordagem das práticas de oralidade nas atividades de ensino da língua materna, é sensato observarmos que, nas conversações mais gerais, os nossos alunos apresentam um razoável domínio linguístico - principalmente nas

⁴² Apesar de homologada pelo MEC em dezembro de 2017, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) – documento norteador das ações de ensino nas escolas brasileiras, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio – tem como prazo limite para a sua obrigatória implementação o ano de 2019. Desse modo, os PCN seguem ainda como documento orientador das ações educacionais para boa parte das escolas brasileiras, uma vez que as redes de ensino ainda estão em processo de adequação às novas orientações. Além disso, a própria BNCC (p.67), falando acerca de si mesma, reconhece a existência de um diálogo “com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas”, declarando inclusive que, em diversos pontos, segue “na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais”.

interações cujo tema lhes seja interessante ou nas quais eles reconheçam valores pertinentes às suas próprias necessidades comunicativas.

Ainda assim, com relação a esses valores e necessidades, impõem-se aos docentes uma ação igualmente sensata, a de levar os nossos jovens estudantes a reconhecer que as suas reais necessidades comunicativas não se encerram nessa zona de conforto (nem nesses temas ou valores, nem nos comportamentos comunicativos costumeiramente assumidos, nem mesmo nos atuais momento e estágio de maturação em que eles se encontram), porquanto há e certamente haverá muitas outras vivências e interações comunicativas diferentes das já experimentadas, nas quais eles estarão inevitavelmente envolvidos, nas suas práticas relacionais pela vida afora. Desse modo, faz-se necessário mostrar-lhes “que o uso da língua, assim como quaisquer outras ações do homem como ser social, depende das normas que determinam o que é um comportamento socialmente aceitável” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.75).

5.3 Teóricos e Conceitos

Entendendo a existência das correntes teóricas como o resultado do esforço investigativo empreendido por aqueles que perseguem o domínio e a descrição de um dado fenômeno, ao buscarmos compreender os fatos da linguagem humana (a relação dos indivíduos com o contexto intra e extralinguístico, as constantes negociações discursivas e as manifestações de sua competência sociocomunicativa), não nos omitimos nem de referenciar aqueles que, por meio de seus esforços, tornaram possíveis a continuidade das pesquisas sobre as interações comunicativas, nem tampouco de apontar os conceitos norteadores deste nosso esforço investigativo, ressaltando o modo como eles avizinham as chances de alcançar os resultados perseguidos, em tanto maior grau quanto deles fomos capazes de fazer uso dentro das pertinências do contexto escolar e das relações de ensino e aprendizagem.

5.3.1 Bakhtin (dialogismo e alteridade)

Nessa condição, temos o filósofo e pensador russo Mikhail Bakhtin - para quem, como se vê na maioria de suas obras⁴³, a linguagem é fator definidor e indissociável da própria condição humana -, de cujos estudos nos adveio convicção do quão necessário é adquirirmos (maior e melhor) consciência acerca dos variados discursos que permeiam a vida social (e a

⁴³ Dentre as quais, “Marxismo e Filosofia da Linguagem” e “Estética da Criação Verbal”

escola inclusive); pela percepção de que, a partir de enunciados concretos, a língua integra a vida e, reciprocamente, a vida entra na língua (BAKHTIN, 2003, p. 265).

De Bakhtin herdamos, portanto, a compreensão da realidade do discurso, pois, é no/s enunciado/s que o/s discurso/s se realiza/m, porquanto o enunciado é "a unidade real da comunicação discursiva".

Isso implica em reconhecermos em todo e qualquer discurso (por conseguinte também nos enunciados) um contato imediato com a realidade (a situação extraverbal) e também com os discursos alheios – todo e qualquer discurso não é senão a materialização de uma atitude responsiva (uma reação) aos discursos precedentes e também fomentador de igual responsividade nos discursos subsequentes. De que se conclui que todo discurso é, ao mesmo tempo, réplica de outros discursos anteriores e também gerador de discursos posteriores.

Essa ação/reação entre os discursos e entre os sujeitos sociais (a intersubjetividade) destaca a nossa condição de imersão num constante e inevitável diálogo, travado, incessantemente, ao longo da nossa vida – processo ao qual Bakhtin nomeou *dialogismo*, por considerar que, socialmente, “viver significa participar de um diálogo” (BAKHTIN, 1961 apud PIRES, 2002, p. 39).

Desse constante diálogo com o/s outro/s (condição fundamental de toda linguagem) deriva outro importante conceito bakhtiniano, a ‘alteridade’ - consciência da existência/importância do ‘outro’ para o respectivo reconhecimento de si mesmo; a busca de reconhecimento de si mesmo por intermédio da relação solidária com o/s outro/s -, conceito basilar para a investigação/intervenção aqui proposta, porquanto entre os objetivos apontados está também a melhora na qualidade das interações que ocorrem no ambiente escolar, na sala de aula, entre professores e alunos.

Isto posto, convém observar que os enunciados (orais ou escritos) utilizados nas nossas interações são de diferentes tipos, cada qual formatado por um tema, por uma natureza composicional razoavelmente estável, por um determinado objetivo, ligado a um determinado campo de atuação humana; ou seja, todos e cada um dos enunciados formadores dos discursos existem dentro de (em conformidade a) um gênero discursivo.

Os variados tipos de enunciados funcionam, dentro do dialogismo bakhtiniano, como elos indesejáveis de uma enorme e incessante cadeia discursiva que liga todos em todo o tempo ao grande diálogo que é a história humana - “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268).

Consoante à maneira bakhtiniana de encarar a relação sócio-histórica entre os sujeitos, ensejamos especial atenção ao/s enunciado/s (expressão linguística orientada para o outro), bem como à importância deste/s na realização do/s discurso/s (ação comunicativa contextualizada social, cultural e ideologicamente), também à maneira como os discursos se formatam nos gêneros e à constatação da existência/relevância de um interlocutor/destinatário para a própria construção dos enunciados e dos discursos.

Apercebendo o princípio dialógico defendido por Bakhtin como intrínseco a todas as práticas sociais (a cooperação e também o confronto), acabamos por considerar os valores muitas vezes contraditórios veiculados pela mesma língua nas relações sociais; as quais são, inegavelmente, atravessadas por diversos fios ideológicos, também na escola, também no espaço/momento da aula.

Nas considerações bakhtinianas, alicerçamos, pois, a nossa maneira de re/pensar a prática pedagógica e a importância do espaço formador da sala de aula, além de nos posicionarmos frente à imposição de se melhorar a qualidade da comunicação entre docentes e discentes.

5.3.2 Goffman (as noções de *frame*, *footing* e *face*)

Além de Bakhtin, temos também o cientista social canadense Erving Goffman⁴⁴ entre os teóricos basilares desta nossa pesquisa; de quem, pela amplificação das ideias bakhtinianas, nos chegaram as formas de entender as negociações discursivas e a índole do jogo interativo. Isso porque, a partir do entendimento de conceitos tais como *frame*, *footing* e *face*, tornou-se viável o senso das atitudes assumidas pelos participantes numa dada interação.

Desde o seu “A situação negligenciada”⁴⁵ (1964), Goffman nos vem convidando a observar os fenômenos circundantes às interações face a face, a partir de que, pela complexidade das variáveis sociolinguísticas envolvidas, torna-se possível buscar a mensuração do valor atribuído a essas variáveis pelos próprios sujeitos envolvidos em um dado evento comunicativo.

⁴⁴ Considerado um dos mais influentes sociólogos norte-americanos, Goffman “situa o estudo da ação social na interação, privilegiando as perspectivas dos atores – os participantes da situação social. Observa minuciosamente como constroem e organizam os eventos conversacionais”. (RIBEIRO & GARCEZ, 2013, p.266)

⁴⁵ Tradução de Pedro M. Garcez, a partir do texto original, “The Neglected Situation”, publicado inicialmente no periódico especializado *American Anthropologist*, de dezembro de 1964.

A fim de alcançar tal mensuração, o sociólogo canadense postulou alguns dos conceitos mais importantes e caros para os estudiosos das interações comunicativas, a saber, as noções de *frame*, *footing* e *face*.

Ao propor a ideia de *frame* (comumente traduzido por enquadre ou enquadramento), Goffman alude ao conhecimento adquirido em interações anteriores acerca da organização típica dos eventos comunicativos, o modo como uma atividade é reconhecida pelos participantes e a interpretação de como se desenvolvem as atividades e os comportamentos (inclusive linguísticos) que deles se espera.

Segundo Ribeiro & Garcez (2013, p.107),

o enquadre situa a metagemagem⁴⁶ contida em todo enunciado, sinalizando o que dizemos ou fazemos, ou como interpretamos o que é dito e feito. Em outras palavras, o enquadre formula a metagemagem a partir da qual situamos o sentido implícito da mensagem enquanto ação.

Para Tannen & Wallat (1987), 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 interpretado”; portanto, espécie de conjunto de expectativas a partir de que se tenta definir o que está acontecendo em uma dada interação comunicativa.

Já o conceito goffmaniano de *footing* diz respeito ao senso das atitudes assumidas pelos participantes em uma interação, ou

o alinhamento, postura, posição, a projeção do ‘eu’ de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção. Passa, portanto, a caracterizar o aspecto dinâmico dos enquadres e, sobretudo, a sua natureza discursiva. (GOFFMAN, 1979, apud RIBEIRO & GARCEZ, 2013, p.107)

Introduzidos, negociados, ratificados, sustentados ou modificados ao longo da interação, os *footings* sinalizam tanto os aspectos pessoais (a maneira como nos comportamos, também linguisticamente), os papéis sociais (de médico, professor, policial etc.) bem como os papéis discursivos (animadores, reguladores dos discursos alheios ou leitor/ouvinte [ratificado ou não] etc.).

Uma vez ajuizado o enquadre, assume-se um determinado alinhamento que orienta a produção discursiva. Em se modificando o enquadre ou o juízo acerca dele, via de regra, muda-

⁴⁶ Aquilo que se deve apreender (interpretar) das mensagens, conforme o sinalizam os emissores; o conjunto das informações, inclusive não verbais, que sinalizam a maneira como se espera ver capturado o sentido de uma determinada mensagem.

se também o alinhamento assumido. Isso porque os *footings* são negociados no interior das interações, podendo ser ratificados ou não, co-sustentados e também modificados.

Conforme Goffman,

uma mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa a maneira como conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução. Uma mudança em nosso *footing* é um outro modo de falar de uma mudança em nosso enquadre dos eventos. (RIBEIRO & GARCEZ, 2013, p.113)

É alicerçada por Goffman, inclusive, a ideia de que são constantes e naturalmente aceitáveis as mudanças de *footing* assumidas por um e outro/s interactantes, porquanto essas mudanças não são senão ações ajustadoras da produção discursiva, no sentido de tornar o mais contextualizada possível a produção discursiva.

Para *face*, o sociólogo canadense atribui a ideia de uma imagem de si que os indivíduos envolvidos em uma interação projetam por meio da linguagem; espécie de valor social positivo que o indivíduo reclama para si e espera ver confirmado pelos demais interlocutores; assentido desse modo como um fator definidor das escolhas linguísticas assumidas pelo falante.

Uma vez que todo sujeito existe num mundo social e tem requisitada frequentemente a projeção de uma imagem de si mesmo, sobre a qual se estabelece constante monitoração por parte dos demais sujeitos - uns sobre os outros reciprocamente -, havemos de reconhecer que o *footing* assumido pelos interactantes afeta, indubitavelmente, a co-construção dos discursos. Assim, em um dado evento comunicativo, a partir da interpretação do que se está a fazer naquela situação de uso da linguagem, assumido um determinado alinhamento e oferecida uma determinada imagem de si, os sujeitos se põem a construir coletivamente os discursos.

No âmbito das investigações de Goffman reside, portanto, grande parte da compreensão por nós alcançada acerca das motivações intrínsecas à própria realização discursiva dos falantes, da dinâmica dos movimentos de autopreservação, da busca da construção da reputação e também da tentativa de alcance de prestígio para a face particular – a maneira pela qual o indivíduo, nas interações do dia a dia, apresenta-se a si mesmo, procurando controlar a sua imagem própria no desempenho de alguma atividade, sem perder de vista os papéis desempenhados pelos outros atores -, enquanto empreendimento com vista à manutenção da face própria ante as outras faces postas em presença por ocasião de um dado evento comunicativo.

5.3.3 Gumperz (as convenções de contextualização)

Quando se almeja apreender o contexto (a situação, os fatores e as condições) em que se dão as trocas comunicativas, as produções textuais-discursivas e também a elaboração de sentidos do e para o mundo, a figura do linguista e antropólogo norte-americano John J. Gumperz assume grande projeção; isso porque, nas suas “convenções de contextualização”⁴⁷ – as pistas de natureza sociolinguística utilizadas por um e por outro participante envolvidos em uma dada interação no sentido de sinalizar os seus propósitos comunicativos ou para deduzir os propósitos de seu interlocutor – repousam os fundamentos de uma teoria voltada para a interpretação.

Segundo Gumperz, para entender o processo por meio do qual os sujeitos em interação compreendem as atividades comunicativas de que participam e os modos de realizarem a interpretação do discurso em construção, não se deve satisfazer com apenas os dados de uma única ordem ou natureza. Devem entrar também no cálculo contextual dos eventos comunicativos fatores de diferentes ordens: os linguísticos (como as alternâncias de código, de dialeto ou de estilo), os paralinguísticos (como as pausas, o tempo de fala, as hesitações, o acento, o tom) e os não linguísticos ou não verbais (como a direção do olhar, os gestos utilizados, a distância entre os interlocutores, a postura corporal).

De acordo com Gumperz, o discurso deve ser apreendido de forma situada, com toda a carga de sentidos que se encontra apegada à sua realidade de produção e interpretação - não estaticamente e/ou imutavelmente colocada, mas contemporânea aos resultados (mesmo momentâneos) da inserção das sequências de fala-em-interação. Assim sendo, a realidade da produção/interpretação discursiva deve estar, consoante Gumperz, sempre correlacionada aos cenários reais dos eventos comunicativos (processos dinâmicos que se desenvolvem e sofrem alterações à medida que os participantes interagem), nunca em consonância a cenários (imutavelmente) idealizados.

Destarte, os processos inferenciais – as pressuposições sobre os propósitos comunicativos ou a interpretação que um ouvinte/leitor estabelece sobre o que deseja comunicar um falante/escrevente –, em tempo algum, devem se estabelecer em valores absolutos, antes constantemente reinterpretados durante a interação, construídos social e interacionalmente.

⁴⁷ Do original “Contextualization conventions”, texto publicado inicialmente no livro *Discourse strategies*, de 1982, pela Cambridge University Press.

Essas constantes re-adaptações acontecem na proporção direta da percepção e do reconhecimento das muitas sinalizações fornecidas por cada um dos participantes da interação – as dicas referentes às intenções comunicativas assumidas por um e por outro, bem como a inferência acerca dessas intenções, possibilitam aos interlocutores os movimentos de re/posicionamento e de re/alinhamento discursivo.

Reconhece-se, portanto, em Gumperz, uma análise mais realística e, conseqüentemente, mais consciente das interações face a face. A teorização acerca das inferências conversacionais correlacionada à realidade contextual das interações comunicativas faz de Gumperz uma grande influência sobre as mais diversas áreas do pensamento ocupadas com o contexto, com a compreensão compartilhada e mútua, com a intersubjetividade e também com o uso da linguagem em geral.

5.3.3.1 Enquadre e Alinhamento Contextual

A soma das contribuições de Goffman e Gumperz nos possibilitaram mais elevada reflexão acerca das significações sociais, os sentidos que aceitamos e atribuímos para as coisas do mundo; pela percepção de que tais significações dependem, minimamente, de existirem e se colocarem em ação um emissor, um código, uma mensagem e um receptor - isso dentro do mínimo requisitado para o entendimento mútuo entre os participantes de uma interação comunicativa.

Ocorre que as interações comunicativas operam também em outros níveis de abstração, tanto denotativos quanto conotativos, tanto linguísticos como extralinguísticos, tanto metalinguísticos como metacomunicativos⁴⁸ - pela ação de estratégias verbais e não verbais (pelo uso da palavra falada e/ou escrita, pela postura e/ou olhar e/ou gestos, acentos prosódicos etc.), em que os elementos linguísticos adicionados aos paralinguísticos e aos não linguísticos formam o todo discursivo⁴⁹. E, desse modo, apreendemos os eventos comunicativos enquanto

⁴⁸ Segundo Bateson (1972), com relação à comunicação verbal humana, os níveis de abstração seguem em duas direções: uma em referência à própria linguagem (alguma explicação sobre como se deve entender determinado termo, palavra, expressão), a metalinguagem; e outra em alusão ao discurso, naquilo que se busca verificar na relação entre os interactantes, a metacomunicação. (RIBEIRO & GARCEZ, 2013, p.87)

⁴⁹ Conforme Kerbrat-Orecchioni (2006, pp.36-37), os materiais constituintes das interações e dos discursos podem ser de diferentes naturezas; o material verbal, por exemplo, refere ao “conjunto das unidades fonológicas, lexicais, morfossintáticas”; enquanto o material paraverbal (paralinguístico) se constitui das “unidades que acompanham as unidades propriamente linguísticas e que são transmitidas pelo canal auditivo: entonações, pausas, intensidade articulatória, elocução, particularidades da pronúncia, características da voz”; já o material não verbal, diferentemente das unidades anteriores, são captadas pelo canal visual: “a aparência física dos participantes”, “as distâncias, as atitudes e as posturas”, os “jogos dos olhares, das mímicas e dos gestos”.

interações delimitadas pela atuação dos participantes e pelo tipo de contribuição que deles se espera ou aceita.

O todo discursivo (formado pelos dados linguísticos, extralinguísticos e metacomunicativos) está abarcado pelo que podemos chamar de contexto.

Assim, reconhecendo o contexto não como algo estanque, mas passível de constantes mudanças e rearranjos, consideramos que um dado elemento, num dado momento, pode não mais se destacar e, assim, dar lugar a outro/s na escala de importância contextual, permitindo a assunção de diferentes posicionamentos por parte dos envolvidos no evento comunicativo. Posicionamentos que ocorrem na proporção direta da percepção e do reconhecimento das constantes sinalizações fornecidas por cada um dos envolvidos na interação⁵⁰.

Essas possíveis mudanças de posicionamento assumidas por um e/ou outro interactante nas diversas atividades discursivas estão, conforme Erickson & Shultz (2002, p.218) atreladas às modificações do contexto; porquanto as modificações do contexto permitem a redistribuição dos papéis entre os interlocutores.

Mas o que permite identificar o *status* de participação assumido pelos participantes de/em um dado evento comunicativo?

Antes de se estabelecerem as bases da teoria da interpretação por meio das pistas de contextualização propostas por Gumperz, a maneira de os participantes se orientarem em relação à situação comunicativa (os conhecimentos acionados por eles a partir de experiências comunicativas anteriores e suas organizações típicas) já constituía objeto de investigação para outros estudiosos; tal qual Goffman, de quem Gumperz foi buscar, principalmente nos conceitos de “*frame*” e “*footing*”, os fundamentos de seus princípios da contextualização.

Apesar de inicialmente atribuído a Bateson⁵¹ (1972),

o estudo sociológico empreendido por Erving Goffman (1974) em torno da noção de *frame* é que tem servido de base para sua aplicação nos trabalhos da **sociolinguística interacional**. O termo *frame* se refere ao conhecimento que se tem, com base em experiências anteriores, acerca da organização típica de um evento ou de uma atividade. O modo como uma atividade particular é emoldurada (*framed*) pelos participantes afeta a interpretação que eles fazem dessa atividade, assim como afeta as formas de comportamento, incluindo o **comportamento linguístico**, que se espera deles. (BAGNO, 2017, p.138, grifos do autor)

⁵⁰ A sinalização das intenções comunicativas e a dedução dessas intenções permitem aos interlocutores o re/posicionamento e o re/alinhamiento discursivo.

⁵¹ Segundo Bateson (1972), “o enquadre contém um conjunto de instruções para que o/a ouvinte possa entender uma dada mensagem (do mesmo modo como uma moldura em torno de um quadro representa um conjunto de instruções que indicam para onde o observador deve dirigir o seu olhar).” (apud RIBEIRO & GARCEZ, 2013, p.85).

Traduzido mais comumente por ‘enquadre’ ou ‘enquadramento’, o conceito de *frame* respeita a um conjunto de expectativas referentes à estrutura organizacional típica das diversas atividades sociais, os encontros próprios da organização social e as respectivas orientações mais correntes desses partilhamentos conversacionais.

Submeter determinada atividade a um enquadramento assemelha-se a limitá-la por meio (dentro) de uma moldura, destacando-lhe as condições, as propriedades, os participantes envolvidos e suas atitudes interacionais, num grau tal de relevância que permita o entendimento do que se está a fazer discursivamente naquele evento.

Dessa forma, ao reconhecermos (emoldurarmos) uma atividade como uma consulta médica, uma reunião de trabalho, uma conversa entre amigos, uma entrevista de emprego, uma cerimônia religiosa etc., trazemos à tona todo um conjunto de expectativas referentes à estrutura organizacional típica e os modos de interagir que sejam pertinentes (aceitos e/ou recomendados) a essas atividades.

Como um desdobramento do conceito de ‘enquadre’ (princípio básico para a análise da interação), Goffman desenvolveu uma outra noção interacional a que chamou de “*footing*”, traduzido por Ribeiro & Garcez (2013, p.107) como “alinhamento, postura, posição, a posição do ‘eu’ de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção” – a maneira pela qual os participantes produzem e recebem os enunciados.

Segundo Goffman, é muito natural os participantes de uma interação mudarem constantemente o seu *footing*, mudarem em vários momentos a projeção de si mesmos de forma dirigida ao/s outro/s participante/s.

Esse comportamento interacional típico baseado nas constantes mudanças de postura é verificado nas mais diversas atividades - mormente nas interações face a face, em cuja dinâmica as variações de código, o uso de diferentes elementos prosódicos e marcadores sonoros (ritmo, volume, altura, timbre, acento, tom de fala etc.) estão sempre presentes –, de modo a considerarmos linguagem e *footing* enquanto instâncias intimamente ligadas, e admitirmos cada mudança de posicionamento (realinhamento), no momento da interação, como uma mudança do estilo da fala (também da escrita nas interações escritas) referentemente àquele momento específico da interação.

Os significados, os sentidos, as ações e as relações dialeticamente construídos, em qualquer momento da interação, são acontecimentos possíveis e momentâneos (específicos daquele momento interacional). O que acontece no momento seguinte pode confirmar,

modificar ou anular os acontecimentos anteriores. Desse modo, enquanto em desenvolvimento, o discurso se vai ajustando pela/à ação contínua dos interlocutores, como um produto das performances interacionais empreendidas por um e por outro/s participante/s.

A inter-relação de contexto, enquadre e alinhamento e a interferência de um/uns no/s outro/s permitem estabelecer diferentes níveis de valoração não apenas do próprio discurso, mas também do discurso alheio, enquanto partes de um discurso maior em construção. Assim a des/confiança, a des/credibilidade a co-operação e todo o direcionamento discursivo (tanto do discurso próprio quanto do discurso coletivamente produzido) não é senão o resultado da ação dos alinhamentos e enquadramentos contextuais – o resultado dos posicionamentos assumidos pelos interactantes a partir do enquadramento de um dado contexto de produção discursiva.

Não apenas pelos conceitos de *'frame'* e *'footing'* (como se verá mais à frente), mas também por outras inegáveis contribuições para os estudos da interação humana, ao citar Goffman, evocamos a visão de que nossas experiências cotidianas não ocorrem de forma isolada, apartadas do mundo social em redor, mas, antes, como práticas vinculadoras dos sujeitos sociais, eventos constituídos pela participação dialógica dos interlocutores envolvidos nessas interações.

5.3.4 Brown & Levinson (o uso das estratégias de polidez)

Também afins aos postulados da presente pesquisa, temos a linguista e antropóloga estadunidense Penelope Brown e o cientista social britânico Stephen Levinson, de quem nos chegaram esclarecimentos acerca dos aspectos interlinguísticos, sociolinguísticos e transculturais da linguagem e da cognição; aspectos esses que estruturam a sua teoria da polidez⁵² - um esforço teórico-investigativo pautado na observação dos usos da polidez enquanto estratégias de ação direcionada à manutenção dos valores e comportamentos considerados desejáveis por/para os interlocutores (os envolvidos na interação), no sentido da preservação de suas *'faces'*.

Em sentido amplo, a noção de polidez recobre “todos os aspectos do discurso que são regidos por regras, cuja função é preservar o caráter harmonioso da relação interpessoal” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.77), estendendo-se, portanto, aos comportamentos verbais e não verbais – as maneiras à mesa, as formas de se vestir, as atitudes no trânsito e

⁵² Teoria apresentada na obra “Polidez: Alguns Universais no Uso da Linguagem” (tradução para *Politeness: Some Universals in Language Usage*), de 1987.

também os comportamentos verbais assumidos pelos interactantes no decurso das interações comunicativas.

Assim, estabelecer e/ou manter a harmonia nas relações interpessoais não é senão um esforço atado à ideia de preservação das faces dos interactantes, o qual envolve ações linguísticas e não-linguísticas. Como nos interessa sobremaneira a realidade das interações comunicativas, e como nestas o mais comum é que se materializem mais ações linguísticas que quaisquer outras, interessam-nos grandemente as manifestações linguísticas da polidez.

À percepção de necessidade de uso da polidez subjaz o reconhecimento de possíveis ameaças às faces postas em presença nas interações. Dessa forma, ao empreenderem o esforço investigativo que culminou na concepção da polidez enquanto estratégia de preservação das faces, Brown & Levinson trouxeram à tona a contradição decorrente do permanente estado de ameaça e preservação dessas faces.

Segundo esses estudiosos, todos os participantes de um determinado evento comunicativo encontram-se em permanente estado de monitoração, no qual se exige de cada participante a constante comprovação de sua face – isso porque, caso não se comprove por parte de quem postulou uma determinada face os comportamentos que justificam tal pretensão, pode lhe ser negado o direito ao tratamento almejado, desde a abertura e mesmo no desenrolar da interação, por não se reconhecer no requerente os comportamentos capazes de sustentar a imagem apresentada de si mesmo.

Tal condição demanda dos interactantes, portanto, um exaustivo empenho pela manutenção de suas imagens postuladas, porquanto a necessidade de sustentação dessas imagens está associada direta e permanentemente às constantes ameaças que pairam sobre elas.

Segundo tal percepção, o uso da polidez decorre justamente da necessidade de implementação de processos de atenuação dessas ameaças à face⁵³.

No que concerne às contribuições de Brown & Levinson, o ganho para a presente pesquisa está em atentarmos também e principalmente para as possíveis dificuldades interativas entre os atores principais do contexto da sala de aula e as motivações que movem a assunção das faces postas em presença da atividade comunicativa ‘aula’, uma das mais importantes interações sociais.

Em Brown & Levinson se nos tornou possível auferir entendimento acerca da figura do professor (a nossa figura, o nosso papel social) - o ator pensante do processo interativo ‘aula’;

⁵³ As potenciais ameaças à face dos participantes de uma determinada interação deram ocasião à criação do termo *Face Threatening Act* (ou simplesmente “*FTA*”, traduzido por ‘Ato de Ameaça à Face’) por Brown & Levinson.

se nos tornou possível perceber que o ato de ensinar é mais do que fazer menção aos conteúdos das diversas disciplinas - esse ‘mais’ é, efetivamente, a utilização ou manipulação das relações interpessoais a fim de que se mantenha a continuidade da própria ‘aula’, a continuidade do ato comunicativo para o qual se engajaram professor e alunos.

5.3.4.1 A Preservação da Harmonia nas Relações Interpessoais

Ao considerar os participantes de um dado evento comunicativo também como fator contextual, salientamos a importância das ações que esses sujeitos sociais, no uso das formas linguísticas, realizam por meio da linguagem. O alcance dos objetivos por detrás dessas ações, bem como todo o desenvolvimento das práticas comunicativas atreladas às atividades sociais dependem, conjuntamente, da maneira como elas se desenvolvem e também dos esforços que esses sujeitos sociais julgam necessitarem empreender para alcançar tais realizações.

Desse modo, pode-se imaginar uma idealização para o desenrolar dessas práticas comunicativas, preferencialmente com ausência total ou ao menos presença bastante reduzida de procedimentos que possam pôr em risco o bom desenvolvimento das práticas comunicativas – tal qual postulou Grice em seu Princípio de Cooperação⁵⁴, um sistema de regras de conduta adotadas pelos participantes de uma dada interação, espécie de conjunto de exigências que precisam ser respeitadas para que a produção/interpretação dos textos se dê em bom termo.

Cooperação, confiança e credibilidade são, certamente, princípios almejados para a maioria das interações verbais. Isso porque a promoção de tais princípios acarreta, na maioria dos casos, harmonia para as relações interpessoais.

Ao desejarem e buscarem o bom funcionamento das engrenagens interacionais (das línguas e dos discursos) e o consenso (acordo, conciliação, concórdia, sintonia) nas interações comunicativas, o mais comum é os participantes de um dado evento fazerem uso de procedimentos com vistas a poupar ou valorizar seu/s parceiro/s de interação.

Examinar o comportamento (verbal, inclusive e principalmente) dos participantes de/em um evento comunicativo consiste em examinar-lhes a competência comunicativa – a

⁵⁴ O Princípio de Cooperação pressuposto por Grice é estabelecido a partir das contribuições feitas pelos interactantes em um determinado evento comunicativo, sob os aspectos da ‘quantidade’, da ‘qualidade’, da ‘relevância’ e do ‘modo’ de as informações serem inseridas na construção do texto conversacional (as chamadas “máximas de Grice”). Sob esse princípio, os envolvidos em uma dada interação comunicativa devem buscar fazer a sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento pertinente, pelo propósito e na direção do intercâmbio em estão engajados.

capacidade interacional comunicativa que vai além da mera codificação/decodificação de mensagens através dos signos linguísticos.

A observação da dinâmica própria das interações e das estratégias utilizadas pelos interactantes nas negociações discursivas permite entender o funcionamento das nossas práticas comunicativas. Desse modo, investigar os procedimentos e estratégias utilizados pelos sujeitos sociais nos mais diversos eventos comunicativos e com o intuito de promover a harmonia nas relações interpessoais é algo não apenas válido, mas necessário.

Em sentido amplo, consoante Kerbrat-Orecchioni (2006, p.77), todos os aspectos do discurso regidos por regras cuja função seja preservar o caráter harmonioso da relação interpessoal podem ser agrupados sob a noção de ‘polidez’ – um conjunto de princípios ou recomendações que orientam os comportamentos de falantes e escreventes em relação aos seus parceiros de interação.

As estratégias polidas (o uso da polidez) assumidas pelos interactantes nas interações verbais interessam a vários campos do saber, mormente o linguístico e o interacional, de forma que o desenvolvimento desses campos passa necessariamente pela observação, pela apreensão (domínio) e pela descrição de tais estratégias.

Em relação a isso, Kerbrat-Orecchioni (2006) nos acautela:

hoje se admite que é impossível descrever de modo eficaz o que se passa nas trocas comunicativas sem considerar alguns princípios da polidez, na medida em que tais princípios exercem pressões muito fortes sobre a produção dos enunciados [...] (p.76)

Apesar de não se restringir às manifestações linguísticas, a polidez é, inegavelmente, um fenômeno linguisticamente pertinente. Tal consciência surgiu no final dos anos 1970, graças ao trabalho de alguns importantes autores⁵⁵, sobretudo às pesquisas de Brown e Levinson⁵⁶.

A concepção de polidez desenvolvida por Brown e Levinson fundamenta-se sobre a noção de “face”, conceito emprestado de Goffman, correspondente à “imagem social que determinado sujeito em observação tem de si mesmo nos momentos de interação e a imagem que os outros, centrados no exterior, têm dele” (FERNANDES, 2000, pp.98-99).

Segundo Goffman, todo indivíduo existe em um mundo socialmente repleto de encontros diretos ou mediados, tendendo a estabelecer, nas interações, um padrão de comportamento verbal e/ou não verbal, por meio do qual avalia o/s outro/s e a si mesmo,

⁵⁵ Tais como os linguistas Geoffrey N. Leech e Robin T. Lakoff.

⁵⁶ Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), em matéria de polidez linguística, ainda hoje, o sistema elaborado por Brown e Levinson constitui o quadro referencial mais célebre, sofisticado, produtivo.

buscando construir a sua autoimagem. A esse esforço, Goffman chamou de ‘face’ – um valor social positivo ao qual o indivíduo aspira e, simultaneamente, espera que os outros acreditem que ele possua.

De acordo com Lévy (1994, apud MORENA, 2005, p.98),

na Terra, o nome marca a identidade, mas também o fazem outros signos: tatuagens, brasões, totens ou máscaras. A definição de um indivíduo por sua participação no clã, na linhagem, o antiquíssimo sistema de filiação e de aliança datam da grande Terra pré-histórica. [...] Os indivíduos são redefinidos por seu papel na fabricação, na circulação e no consumo de coisas, informações e imagens.

Nos atos sociais verbalmente realizados, cada indivíduo busca estabelecer um padrão de atuação linguística, a fim de que os outros participantes percebam essa tomada de posição e assumam, em contrapartida, uma determinada atitude responsiva, com base em suas decisões interpretativas, conforme a impressão formada acerca desse padrão – uma espécie de julgamento/opinião a respeito do/s outro/s.

Esse movimento interpretativo percebido num e noutro sujeitos, essa opinião em relação ao/s outro/s, é, na realidade, a impressão sobre a interindividualidade, sobre a face que se deseja construir e impor nas relações sociais – um valor socialmente positivo postulado por um ‘eu’ e imposto ao/s outro/s (exigente de aprovação por parte dos demais interactantes).

Vivendo em um mundo social, o sujeito encontra-se em contato com outros sujeitos, e por meio desse contato, ele é solicitado a exteriorizar uma imagem de si mesmo, uma representação da forma como quer ser reconhecido pelos demais – tal reconhecimento ocorre dentro de uma escala de valores pautados nessas imagens: a que ele tem de si mesmo, a que ele apresenta para os demais e aquela que os outros constroem dele.

A dupla definição do ‘eu’ (o *self* goffmaniano) – valor requerido e valor aprovado (ou não) pelos outros – adapta-se ao rito das relações sociais; assumindo, dentro da previsibilidade dos comportamentos humanos, reações de modo a expressar um “sentir-se bem” quando alcançado o resultado almejado e um “sentir-se mal ou magoar-se” quando/se as expectativas acerca da autoimagem não são satisfeitas – essas reações são determinantes para a percepção de alcance/estabelecimento (ou não) da face pretendida.

Observar um sujeito em situação de interação é, portanto, avaliá-lo, considerando a maneira pela qual ele,

em situações cotidianas, apresenta-se a si e às outras pessoas, bem como os meios pelos quais procura controlar sua imagem enquanto se encontra desempenhando suas atividades. Assim, o papel de um sujeito é determinado de acordo com os papéis desempenhados pelos outros sujeitos presentes. [...] Nessa perspectiva, procurará agir de maneira premeditada para transmitir aos outros o tipo de impressão que necessita para levá-los a mostrar-lhe, por meio de uma resposta, o que lhe interessa obter. (FERNANDES, 2000, p.99)

Ao início de cada interação, geralmente, um sujeito apresenta uma determinada ‘face’, prende-se a essa representação (à que imagina ter apresentado aos demais) e exclui todas as outras pretensões de ser/parecer qualquer outra coisa fora dessa imagem apresentada; determina, desde os primeiros momentos, a partir da valoração que tem de si (acreditando na legitimidade desse valor), o tratamento que espera receber dos demais participantes.

Segundo Goffman (1995, apud FERNANDES, 2000, p.100),

a sociedade está organizada tendo por base o princípio de que qualquer indivíduo que possua certas características sociais tem o direito moral de esperar que os outros o valorizem e o tratem de maneira adequada.

Desse modo, no esforço de elaboração da face⁵⁷, ao fazer uma projeção de si para uma determinada plateia, assumindo um determinado tipo socialmente reconhecível, o sujeito faz uma espécie de exigência moral sobre os demais, em referência à forma como deseja ser tratado.

Ligado contrariamente ao princípio de que qualquer sujeito tem o direito de esperar um tratamento segundo a imagem que de si ele apresentou está um segundo princípio: o “de que um indivíduo que implícita ou explicitamente dê a entender que possui certas características sociais deve de fato ser o que pretende que é” (GOFFMAN, 1995, apud FERNANDES, 2000, p.100). Ou seja, apesar de parecer constituir uma situação bastante confortável, a atitude de se apresentar sob determinada ‘face’ acarreta a existência de uma obrigação em contrário; isso porque, ao assumir uma imagem de si, o indivíduo não poderá, sob pena de sanção, assumir outras além da escolhida.

Se e quando estabelece a face errada (diferente da pretendida), o indivíduo tende a se envergonhar, a se sentir inferior, temendo pelo que possa acontecer à sua reputação. Analogamente, se e quando consegue estabelecer a face pretendida, o indivíduo deve satisfazer as expectativas assumidas pela autoimagem apresentada, passando a recusar as informações que ameacem essa face ou não colaborem para a sua preservação.

⁵⁷ As ações praticadas por um indivíduo no sentido de tornar condizente com a sua face qualquer coisa que esteja fazendo, Goffman chama de ‘elaboração da face’.

A respeito dessas imagens escolhidas e apresentadas por nós mesmos e da nossa relação com as imagens dos demais interactantes, postas simultaneamente por ocasião das nossas interações comunicativas, Park (1950, apud MORENA, 2005, p.98) nos adverte de que

não é provavelmente um mero acidente histórico que a palavra pessoa, em sua acepção primeira, queira dizer máscara. Mas, antes, o reconhecimento do fato de que todo homem está sempre e em todo o lugar, mais ou menos conscientemente, representando um papel... É nesses papéis que nos conhecemos uns aos outros; é nesses papéis que nos conhecemos a nós mesmos.

Sem grandes pormenores, podemos dizer então que toda imagem apresentada por nós aos outros não é senão uma imagem pública. Desse modo, à medida que, em semelhantes situações de interação, ofertamos aos outros uma imagem repetida de nós mesmos (com as mesmas pretensões), vamos construindo para ela uma certa estabilidade, criando, portanto, certa fama ou reputação para nós mesmos. Dessa maneira, consoante Gomes (2004, apud IVENS DE PAULA, pp.43-44), entende-se que

Imagem pública é imagem. [...] Se o termo imagem pública se refere ao conjunto de características e propriedades estáveis que se reconhece publicamente como compondo uma personalidade, então como separá-lo de expressões como reputação e outras correlacionadas como fama, nome? A rigor não parece haver diferença importante entre imagem e reputação. Ao contrário, fama, reputação, pelo menos aparentemente poderiam recobrir adequadamente o campo semântico que nesses dias vem designando como imagem.

Atente-se, contudo que, mesmo em se alcançando algum estágio de estabilidade para a face, essa condição não é permanente; no curso da interação ela pode ter o seu caráter alterado, requerendo, por isso, constantes atos de sustentação, a fim de evitar desgaste e, principalmente, perda dessa imagem anteriormente estabelecida. Vive-se, portanto, em um estado de constantes ameaças a 'face'.

Quando ameaçada, a face recebe, de quem a pleiteia, atenção especial no sentido de se lhe proteger, recuperar, salvar. Desse modo, entende-se a face como um construto sociointeracional, instável e dependente de constante confirmação por parte dos demais interactantes.

Consoante Goffman (1967, apud IVENS DE PAULA, p.47), a face,

[...] embora possa ser o que a pessoa possui de mais pessoal, o centro de sua segurança e prazer, trata-se apenas de um empréstimo que lhe foi feito pela sociedade: poderá ser-lhe retirada caso não se comporte de modo a merecê-la.

Ou seja, uma vez estabelecida, a face exige-se daquele que a pleiteia um esforço permanente para a sua sustentação, porquanto dele será cobrada uma atuação condizente com a expectativa criada.

A relação dos sujeitos sociais com as suas respectivas faces e também com as faces alheias resulta não somente dos sentimentos próprios, mas, em grande medida, das regras sociais de cada grupo – em cada lugar e situação, os envolvidos na interação comunicativa se organizam como auto-reguladores dos encontros sociais.

Assim, mesmo admitindo-se uma gama enorme de possíveis motivações para a busca de uma determinada face, o compromisso dos sujeitos envolvidos nas interações comunicativas não está restrito apenas às ações voltadas para a proteção da própria face. Antes, as formas como os valores pessoais ligados ao *self* se manifestam também linguisticamente no jogo interativo visam a preservar proporcional e conseqüentemente a face alheia.

Isso não quer dizer que todos os sujeitos sejam perfeitamente altruístas nas relações interpessoais, mas advoga a percepção de que, ao proteger a face alheia, o indivíduo está a fazer uso de uma estratégia voltada para a sua autoproteção - ao imaginar poder cobrar/esperar ações reciprocamente protetoras das imagens postas em presença por ocasião da interação, o indivíduo está, dentro de uma lógica pertinente ao jogo interativo, protegendo a sua própria imagem.

Essa aflição por salvar a face alheia provém, sobretudo, da ligação emocional, da relação já estabelecida entre as faces postas em presença por ocasião de uma dada interação. A ideia de os outros precisarem de uma proteção moral move o empenho por evitar o rompimento da relação já combinada e estabelecida, pelo temor de esse possível rompimento ser capaz de gerar hostilidades que lhe possam ser também dirigidas, no caso de os outros perderem as suas respectivas faces.

Nas relações sociais, espera-se dos sujeitos, portanto, certa consideração pelos outros, um empenho de esforços para proteger também a face dos outros interactantes – algum esforço visível que indique não apenas sentir mas também demonstrar desconforto pela perda da face alheia.

Assim, o peso das ações discursivas deve ser de tal modo equilibrado a ponto de, ao tentar proteger/salvar a face de outrem, o indivíduo não incorra na perda de sua própria face.

Considerando-se, pois, a manutenção da face como uma condição da/para interação, há de se ter consciência também das constantes ameaças a esse valor social positivo reclamado por cada um dos envolvidos nas interações comunicativas. Estar ciente dessas ameaças à face é condição validadora da necessidade de uso de estratégias de preservação da face, as estratégias de polidez.

Com base na teoria de Goffman, Brown e Levinson assumiram a ideia de preservação das faces como principal motivação para a adoção de estratégias de polidez nas interações comunicativas e, ampliando o conceito goffmaniano, inseriram no conjunto das investigações interacionais as ideias de ‘face positiva’ – a imagem desejada e, por isso mesmo, divulgada de si mesmo enquanto estratégia para o alcance de aceitação/admiração por parte dos demais interactantes - e ‘face negativa’ – correspondente à preocupação de não sofrer ameaça, imposição ou invasão de território íntimo.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p.78), dentro do modelo apresentado por Brown e Levinson, todos os indivíduos possuem essas duas faces:

a face negativa, que corresponde *grosso modo* ao que Goffman descreve como os “territórios do eu” (território corporal, espacial ou temporal, bens materiais ou saberes secretos...); **a face positiva**, que corresponde *grosso modo* ao narcisismo e ao conjunto de imagens valorizantes que os interlocutores constroem de si e que tentam impor na interação. (destaques e grifos da autora)

Dessa maneira, deve-se reconhecer a presença de duas faces para cada participante em uma determinada interação comunicativa; ou seja, “em qualquer interação com dois participantes, **quatro faces** se encontram postas em presença” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.78, grifo da autora).

Se entendemos os usos linguísticos como formas de ação/interação social, havemos de considerar que

ao longo do desenrolar da interação, os interlocutores são levados a realizar um certo número de atos, verbais e não verbais [...] a maioria desses atos – até mesmo sua totalidade – constitui-se como ameaças potenciais para uma e/ou outra dessas quatro faces: de onde decorre a expressão *Face Threatening Act*⁵⁸; expressão popularizada sob a forma “FTA”. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.78)

⁵⁸ Traduzidos por “atos ameaçadores das faces”, sendo, a partir dessa tradução, também referidos pela sigla “AAF”.

Conforme Kerbrat-Orecchioni, os atos comunicativos (inclusive e principalmente os linguísticos) dividem-se em quatro categorias: 1^a) os atos ameaçadores da face negativa do emissor (aqueles suscetíveis de lesar o próprio território); 2^a) os atos ameaçadores da face positiva do emissor (tais como a confissão, a desculpa e a autocrítica); 3^a) atos ameaçadores da face negativa do receptor (tais como as ordens, as proibições, as violações territoriais, os contatos corporais inadequados, agressões visuais, sonoras etc.); 4^a) atos ameaçadores da face positiva do receptor (aqueles que colocam em risco o narcisismo do outro, a crítica, a refutação, a reprovação etc.).

Note-se que os atos de 1^a e 2^a categorias são os atos auto-ameaçadores, enquanto os atos de 3^a e 4^a categorias dizem respeito às ameaças às faces alheias.⁵⁹

Se de um lado, os atos realizados ao longo da interação por todas as partes envolvidas são potencialmente ameaçadores das faces, de outro, há o desejo de preservação dessas mesmas faces (enquanto estratégia de autopreservação). Ou seja, ocorrem ao mesmo tempo e de forma contraditória ações de permanente ameaça às faces e de preservação dessas mesmas faces. Como resolver então essa contradição?

Segundo Brown e Levinson (1987, apud KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, pp.80-81), “a polidez aparece como um meio de conciliar o mútuo desejo de preservação das faces, com o fato de que a maioria dos atos de fala são potencialmente ameaçadores para uma dessas faces”.

Reconhecendo, pois, a relevância e a produtividade do modelo apresentado por Brown e Levinson e considerando os participantes como um fator contextual, evidenciamos a importância das ações de ameaça e de preservação das faces postas em uma interação, as quais se realizam também a partir do uso das formas linguísticas.

5.3.5 Garfinkel (os estudos etnometodológicos)

Até que se nos chegassem as contribuições da Análise das conversações, a etnometodologia⁶⁰ proposta pelo sociólogo estadunidense Harold Garfinkel foi a responsável por descrever os métodos utilizados pelos membros de uma dada sociedade enquanto tentativa de resolver os problemas comunicativos da vida cotidiana. Desse modo, convém destacar a

⁵⁹ Visto ser a polidez, antes de quaisquer outras acepções e pertinências, uma referência às atitudes assumidas por um falante em relação ao seu interlocutor, a perspectiva interessante à presente pesquisa/intervenção está contida nos atos de 3^a e 4^a categorias.

⁶⁰ A partir da tentativa de analisar uma discussão do júri em um caso no tribunal de Chicago (nos Estados Unidos) em 1945, Garfinkel chegou à proposta de uma etnometodologia, como forma de descrever os métodos utilizados pelos indivíduos no sentido de entenderem a sociedade em que vivem. Dessa experiência nasceu “Estudos em Etnometodologia” (no original *Studies in Ethnomethodology*), de 1967.

figura deste importante sociólogo estadunidense, por seu pioneirismo nos estudos etnometodológicos.

Reconhecer na etnometodologia a corrente sociológica focada nas práticas interativas do dia a dia, na intersubjetividade e na construção compartilhada da realidade social, nos impulsionou a buscar alguma compreensão acerca não só dos usos linguísticos dos adolescentes, mas também dos próprios adolescentes.

Assim, com base também nas propostas de Garfinkel, deslocamos a nossa perspectiva de análise para o nível textual/discursivo, para a variedade e a complexidade das estratégias interativas utilizadas por nossos jovens alunos nas suas negociações discursivas, aquelas de que eles se valem para alcançar seus objetivos relacionais e, principalmente, a sua realização social.

Não apenas mas também em Garfinkel nos foi possível granjear algum entendimento sobre a maneira como os indivíduos, inclusive os nossos alunos, se apropriam do conhecimento sociocultural; da maneira como os indivíduos compreendem o mundo social apresentado/construído por meio da linguagem; como os sujeitos sociais participam da re/construção (compreensão e transmissão) do mundo social e como eles tentam se firmar como interlocutores capazes de negociar as suas opiniões e os vários papéis assumidos no espaço/momento das interações comunicativas.

Nessa dinâmica, contemplando a adolescência enquanto fase própria, conveniente e ajustada para o amadurecimento da competência discursiva, atribuímos também aos estudos de Garfinkel parte considerável dos nossos avanços no sentido de ajustar as nossas práticas pedagógicas às reais demandas sociocomunicativas dos nossos jovens aprendizes.

5.3.6 Sacks, Schegloff e Jefferson (a análise conversacional)

A realidade das práticas comunicativas e as situações mais comuns das trocas discursivas (as conversações face a face) nem sempre serviram de objeto para as investigações linguísticas. Por muito tempo o interesse dos linguistas esteve voltado para as abstrações e idealizações dos sistemas linguísticos (as línguas, os idiomas), não importando o seu uso nas situações reais de comunicação.

Conforme nos aponta Kerbrat-Orecchioni (2006, p.23),

é no mínimo paradoxal que, apesar de as conversações serem antes de tudo objetos de linguagem, a linguística só tenha vindo a se interessar por elas tardiamente e por investigações conduzidas fora de suas fronteiras. Mas o fato é este: até um período recente, a linguística se ocupava essencialmente desse sistema abstrato que é a língua,

apreendida a partir de exemplos produzidos para a circunstância; e quando ousava enfrentar o discurso, geralmente se tratava de discursos escritos e “monológicos” (produzidos por um único e mesmo falante).

Só mais recentemente é que os linguistas se lançaram ao empirismo descritivo, pelo reconhecimento da necessidade de se conferir prioridade às produções discursivas efetivamente materializadas (e não apenas os discursos materializáveis, não unicamente em seu estado de potência).

Proceder à análise de produções efetivas (*corpora* autênticos), em lugar de simples sentenças forjadas e pensadas fora das situações reais de interação comunicativa, é o que sustenta Kerbrat-Orecchioni quando afirma que “**as construções teóricas devem ser inteiramente postas a serviço dos dados e não o contrário**” (2006, p.23, grifo da autora) – como, aliás, defende Labov (2008 apud KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.23) “Doravante os linguistas não podem mais continuar a produzir ao mesmo tempo a teoria e os fatos”.

Sob essa percepção e a partir do trabalho desenvolvido pelos sociólogos estadunidenses Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson, foi se formando gradativamente um certo domínio autônomo de pesquisa a que se chamou análise conversacional, com o objetivo de descrever o andamento das conversações cotidianas em situação natural.

Apesar de grassar entre alguns linguistas o julgamento de que as conversações, pela sua (aparente) desordenação, não se prestavam a uma análise mais profunda, Sacks, Schegloff e Jefferson, discordando de tal juízo, assumiram e realizaram a tarefa de encontrar nas interações face a face as evidências em contrário.

Aos pesquisadores da análise conversacional devemos, portanto, dentre outras contribuições, a percepção de que as conversações, enquanto interações verbais oralizadas - que há pouco tempo sofriam ainda o estigma da desorganização (e até do caos), pela comparação com a escrita (idealizada) -, a despeito de seu aparente descompromisso, são sim condutas ordenadas, obedientes aos esquemas e às regras de procedimento que lhes são próprios (e não as mesmas aplicáveis à escrita).

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p.43), nesse conjunto de regras orientadoras das práticas conversacionais distinguem-se:

Regras que permitem a gestão da alternância dos turnos de fala [...]; Regras que regem a organização estrutural da interação [...]; Regras que intervêm no nível da relação interpessoal. Qualquer que seja seu nível de funcionamento, essas regras criam para os interactantes um **sistema de direitos e deveres**, portanto um sistema de **expectativas**, que podem ser satisfeitas, ou contrariadas. (grifos da autora)

Nessas distinções reside o objetivo maior da análise conversacional, conforme o imaginaram Sacks, Schegloff e Jefferson,

precisamente, explicitar essas regras que sustentam o funcionamento das trocas comunicativas de todos os gêneros; ou, em outros termos, decifrar a “partitura invisível” que orienta (sempre lhe deixando uma ampla margem de improvisação) o comportamento daqueles que se encontram engajados nessa atividade polifônica complexa que é a condução de uma conversação. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.15)

Dos pesquisadores conversacionais, recebemos contribuições⁶¹ tais quais: a organização da referência pessoal; a organização dos tópicos; a organização da tomada de turnos de fala; abertura e fechamento das conversações; o sistema de reparos nas conversações etc.

Destes, os particularmente interessantes à presente pesquisa - considerando a sua relação com a organização da entrevista⁶² -, são a organização da tomada de turnos de fala⁶³ nos vários momentos da conversação, desde a abertura até o fechamento.

Dentro da organização dos turnos de fala e também, na abertura, no desenvolvimento e no fechamento das conversações, de entre as contribuições de Sacks, Schegloff e Jefferson, destaca-se o princípio da alternância entre os participantes da interação, segundo o qual, “para que haja diálogo, é preciso que sejam postos em presença ao menos dois interlocutores que falem ‘alternadamente’” (1974, apud KERBRAT ORECCHIONI, p.44).

Dessa forma, somos levados a perceber que a conversação é fundada no princípio da alternância, resumido pelos pesquisadores conversacionais sob a fórmula *ababab* – em que um falante “a” apresenta a sua fala e é seguido por um falante “b”, com a sua respectiva fala; postas em sequência, as falas de “a” e de “b” vão alternando os papéis de emissor e receptor dentro do jogo interacional.

Interiormente, ainda, ao princípio da alternância, segundo os postulados conversacionais decorrentes da iniciativa investigativa de Sacks, Schegloff e Jefferson, nas conversações as mais gerais, deve: a) haver sempre alguém que fale (não deve haver grandes intervalos de silêncio

⁶¹ Como se pode ver na obra “Sistemática Elementar para a Organização da Tomada de Turnos para a Conversa (do original *A Simplest Systematics of the Organization of Turn Taking for Conversation*), de 1974, obra composta por Sacks e Schegloff em parceria com Jefferson.

⁶² O gênero discursivo escolhido por nós no sentido de envolver os alunos na prática do processamento textual (a recepção, a interpretação e a produção) enquanto prática pedagógica voltada para o desenvolvimento da consciência linguístico-discursiva e também da competência sociocomunicativa.

⁶³ Por acreditarmos, consoante Kerbrat-Orecchioni (2006, p.43), que a organização dos turnos de fala afeta a organização estrutural das interações e também o nível das relações interpessoais.

na separação dos turnos de fala); b) cada um deve falar na sua vez, por meio de negociações as mais claras e concordantes possível (a fim de que se evitem muitas falas em competição, sobreposições etc.); c) ninguém deve falar o tempo todo (deve haver um equilíbrio na duração dos turnos e, conseqüentemente, na permanência da função locutória; os papéis de emissor e receptor devem ser trocados alternadamente o mais possível).

Aplicados às conversações - inclusive e principalmente à atividade aula e também ao processamento das entrevistas -, tal princípio avizinha grandemente a possibilidade de melhora nas relação interpessoais, não apenas para os principais atores do/no ambiente escolar, mas para todos os sujeitos sociais, inclusive os mesmos atores escolares quando em outros ambientes e contextos, em outros papéis sociais, não só hodiernamente, mas também nas interações futuras, desenvolvidas ao longo da vida.

5.3.7 Kerbrat-Orecchioni (a sistematização das análises interacionais e conversacionais)

O alcance de algum entendimento sobre as interações comunicativas, sobre os comportamentos mais estáveis das interações verbais e sobre os variados gêneros das conversações (as conversações familiares, os debates, as transações comerciais, também as trocas didáticas e as entrevistas [entre outros]), nos chegou, em grande medida, pelas proposições sistematizadoras e didatizantes de Catherine Kerbrat-Orecchioni.

O interesse pela aplicação dos pressupostos da linguística às mais diversas interações verbais (em especial às conversações) submetido à lucidez de um pensamento altamente crítico faz de Kerbrat-Orecchioni e de seus apontamentos uma fonte a ser visitada pelos que buscam alcançar as reflexões no campo do interacionismo.

Dela se nos chegou maior grau de acuidade acerca das diferentes correntes interacionistas e seus variados enfoques, das relações entre os interactantes, das variações culturais perpassantes às expressões verbalizadas, das trocas ritualizadas dentro das regularidades conversacionais etc.

Desse modo, ao reivindicar protagonismo também para as conversações dentro dos campos (e objetos) de interesse da investigação linguística, Kerbrat-Orecchioni (2006, p.39) consubstancia a noção de que

sob a aparente “desordem” do oral espontâneo, escondem-se, de fato, regularidades que são de natureza diversa das que se observam na escrita, porque as condições de produção/recepção do discurso são elas mesmas de outra natureza.

Por reconhecer a vocação comunicativa da linguagem verbal (mormente a sua forma oralizada) nas interações, Kerbrat-Orecchioni faz notar que, para a sua realização completa, o ato comunicativo manifestado por meio do exercício da fala implica três propriedades: a alocação, a interlocução e, finalisticamente, a interação.

Para alocação, a autora aponta a necessidade de existir a figura de um ouvinte, a quem se dirige o ato de fala (o destinatário de um dizer); para interlocução, segundo também nos aponta a autora, entende-se a referência à alternância de papéis (de emissor e receptor) no jogo interativo, de modo a permitir o processo dialógico, próprio das conversações; enquanto para a interação propriamente dita, tem-se a “rede de influências mútuas” exercidas pelos interactantes, uns sobre os outros, nas trocas comunicativas, a co-responsabilidade pelo discurso em construção.

De acordo com as observações da autora, no exercício da fala em interação, essas três propriedades se completam, de modo que a existência funcional de uma implica na existência da outra. Assim, para a realização completa das interações, em havendo alguém que fale, deve também haver alguém que ouça; e havendo um alguém que fale e outro alguém que ouça, deve também haver engajamento entre eles; e mesmo havendo engajamento entre eles, deve, para além disso, haver também sinais claros desse engajamento, enviados e reconhecidos por um e por outro.

Isso mostra, de acordo com a linguista francesa, que as conversações face a face não são senão o fruto de um trabalho colaborativo e coproduzido, inexistente quando da ausência de algum dos elementos acima mencionados.

Ainda quando alguns estudiosos, com base nas aparentes irregularidades e desorganizações do texto falado⁶⁴, sustentam a impossibilidade de se o tomar como campo e/ou objeto de interesse para as investigações linguísticas, Kerbrat-Orecchioni (dentre outros) aponta para o texto conversacional como legítimo objeto de investigação; isso porque, a partir dos estudos da análise conversacional, se pôde ver que

sob a aparente “desordem” do oral espontâneo, escondem-se, de fato, regularidades que são de natureza diversa das que se observam na escrita, porque as condições de produção/recepção do discurso são elas mesmas de outra natureza. E se permanecemos durante tanto tempo cegos a essas regularidades que a análise conversacional traz hoje à luz, é sem dúvida porque estamos muito acostumados a nos “acomodar” exclusivamente ao discurso escrito.

⁶⁴ Como se verá mais à frente quando do tratamento da oralidade e da escrita nas práticas escolares.

Repesadas e repensadas as relações entre os diferentes discursos (o oral e o escrito) e a oralidade trazida de volta para o eixo das considerações sobre as propriedades das interações comunicativas, cabe distinguir que, de fato, muito da sistematização dos estudos interacionistas e principalmente da análise das conversações se deve a Kerbrat-Orecchioni⁶⁵; de modo que não se tem por exagero creditar às abordagens defendidas por ela o destaque para a análise da conversação entre as áreas do saber que buscam a interpretação dos dados orais nas interações comunicativas.

5.3.8 Ribeiro & Garcez (o acesso às linhas mestras das investigações interacionistas)

Procurar entender o significado dos discursos a partir de seus contextos de realização, situando a fala dos participantes de uma atividade social na veracidade situacional em que ela ocorre (o ambiente, as condições de produção/recepção, o momento de sua realização etc.), não é tarefa das mais simples, ainda que possível. E é essa justamente, acima de quaisquer outras, a tarefa dos interacionistas.

Alcançar esses objetivos há de ser, como já postulado, tarefa mais bem sucedida na medida em que se forem repisando os caminhos já bem trilhados. Assim, os esforços investigativos se foram juntando como tijolos no hoje sólido edifício da sociolinguística interacional, de modo que nela se vê um dos mais importantes ramos da sociolinguística⁶⁶.

Embora não se possa indicar de memória a origem de todos os ramos linguísticos e sociolinguísticos, pode-se, com alguma tranquilidade de julgamento, afirmar serem tais correntes teóricas estranhas ao território brasileiro. De onde se conclui ter havido algum esforço de se fazer chegar ao Brasil as considerações teóricas daqueles que se lançaram a analisar a organização do discurso no interior das interações sociais.

Daí é que, em grande medida, devemos a Ribeiro e Garcez o acesso às linhas mestras das investigações interacionistas. O que se deu a partir do lançamento de “Sociolinguística

⁶⁵ como se vê repetidamente não apenas ao longo desta pesquisa como também em outros muitos trabalhos realizados por diversos pesquisadores das interações comunicativas.

⁶⁶ Contraposta ao estruturalismo (corrente intelectual de pensamento linguístico que dominou os estudos da linguagem na primeira metade do século XX, com seus estudos calcados num falante idealizado, imune ao ambiente em redor, igual entre os seus pares e sem outro interesse que não a perfeição gramatical), a sociolinguística se interessa pelo modo como os usos da língua são influenciados pela estrutura social; a maneira de as variedades desses usos se correlacionarem com os atributos sociais, tais como classe, sexo, idade etc.; também o contato entre línguas, pelo encontro e convivência de diferentes comunidades de fala (os quais geram fenômenos como a pidginização, a crioulização, a diglossia etc.).

Interacional” (obra organizada por eles e cuja primeira edição data de 1998), quando se nos tornou mais aproximada a ponderação da pertinência e da importância de fatores como a variação e a ordenação da fala, os significados sociais das línguas atribuídos por seus falantes, o dados contextuais e as atitudes assumidas pelos falantes nas situações de interação (tanto em relação à construção quanto à recepção e interpretação das mensagens), a construção compartilhada e coletiva dos discursos, a competência sociocomunicativa e interacional etc.

Do esforço para a tradução e a organização dos postulados de alguns dos mais reconhecidos autores interacionistas - tais como Goffman, Gumperz, Blom, Bateson, Erickson, Shultz, Philips, Tannen, Wallat – empreendido⁶⁷ por Ribeiro e Garcez resultam, até hoje, variados trabalhos de investigação sobre a circulação (produção e recepção) dos discursos sob a ótica dos atores sociais (a maneira como estes constroem e organizam os eventos conversacionais, bem como a consciência por eles alcançada acerca dessas ações).

Dessa forma, não se tem por excesso o reconhecimento de serem Ribeiro e Garcez os estudiosos (e co-autores⁶⁸) responsáveis pelo preenchimento de uma incômoda lacuna existente até o lançamento de seu “Sociolinguística Interacional”, considerando-se o acesso pouco facilitado aos textos fundamentais para as investigações interacionistas, além de não ser possível negar as consequências positivas de seu esforço organizacional, tais como a formação de novos pesquisadores e também a fomentação e o desenvolvimento das pesquisas qualitativas de índole etnográfica.

5.3.9 Bortoni-Ricardo (a aplicação dos pressupostos interacionistas ao âmbito da educação linguística)

Aplicar os princípios e métodos da sociolinguística interacional à esfera da educação linguística, incluídas aí as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, é empreendimento por demais interessante para aqueles que vivenciam o desafio do ensino de língua portuguesa.

⁶⁷ Destacam-se aqui os esforços organizacionais (e também de tradução) de Ribeiro e Garcez sem, contudo, negligenciar a participação de outros estudiosos na tradução dos textos originais, tais como: Paula Fatur-Santos, José P. Araújo, Lúcia Quental, Beatriz Fontana, José L. Meurer, Vivian Heberle, Parmênio C. Cító e Clarissa Surek-Clark.

⁶⁸ As decorrências da tradução de um texto de uma língua de partida para uma língua de chegada e a abrangência da tarefa do tradutor constituíram objeto de investigação para vários autores (dentre os quais Walter Benjamin e Jacques Derrida), de que advém a aceitação de serem os tradutores, a partir de seus esforços de reconstrução dos sentidos do texto original, também autores (principalmente dentro da língua de chegada); por isso co-autores.

É, pois, justamente esse o mérito de Bortoni-Ricardo, uma das grandes referências no ensino de língua materna; a quem se deve, inclusive, a construção de um novo campo de pesquisa interacional: a Sociolinguística Educacional.

Os gêneros discursivos, os papéis sociais, as negociações de poder, as pressuposições contextuais, as práticas verbais, os turnos de fala, os recursos enfáticos, as regras de polidez linguística, a linguagem não verbal (entre outros), sob o olhar de Bortoni-Ricardo, ganham importante relevo. E como não bastasse, também a ela se deve uma observação atenta dos usos do português dentro da comunidade de fala brasileira, de que nos adveio a noção dos contínuos de apreensão e domínio das práticas comunicativas correlacionadas a questões como urbanização, oralidade e letramento, monitoração estilística, e também a maneira como essas variantes afetam a produção linguística dos sujeitos em interação.

Possuidora (e também compartilhadora) de uma pedagogia culturalmente sensível, calcada numa visão arguta dos fenômenos da língua em uso e da relação língua/sociedade, Bortoni-Ricardo produziu diversas obras norteadoras da Sociolinguística Educacional no Brasil, vindo a se tornar uma das grandes contribuintes para os avanços referentes à consciência do papel do professor (em especial, do professor de língua materna) e também de seu dever de ocupar-se, em grande medida, com o desempenho dos jovens estudantes, inclusive e principalmente daqueles oriundos de grupos sociais ou étnicos de menor poder econômico, com proporcional falta de acesso a grande parte dos bens culturais socialmente valorizados⁶⁹.

Essa pedagogia culturalmente sensível patrocinada por Bortoni-Ricardo assume destaque quando se almeja uma educação linguística redundante de resultados; os quais se encontram reconhecidamente atrelados à escola, pelo reconhecimento de sua capacidade de alfabetizar e letrar para a cidadania.

Assim, influenciados por essa pedagogia culturalmente sensível, reconhecemos ter se estendido também a nós a tarefa de tentar atribuir valor às práticas comunicativas dominadas pelos nossos alunos; de expressar genuíno interesse também pela cultura produzida por eles - mesmo e destacadamente por suas práticas orais (e não apenas a escrita) -; de implementar a ação afirmativa de se trazer a realidade dos alunos para o centro das práticas educativas, almejando com isso a atribuição de significado para as práticas pedagógicas; de buscar, enfim, a melhoria da qualidade do ensino, sobretudo o de língua materna.

⁶⁹ Precisamente o público alvo da presente pesquisa: uma turma composta de aproximadamente 35 alunos, residentes, em sua maioria, na comunidade da “Carobinha”, favela da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, conhecida por frequentes conflitos entre policiais e traficantes de drogas.

A postura acadêmica assumida por Stella M. Bortoni-Ricardo resultou, portanto, em inegável benefício para os educadores, seus colegas de profissão e ofício; isso porque os seus estudos da teoria linguística e etnolinguística, postos a serviço da pedagogia de ensino da língua materna, vêm contribuindo para a resolução de muitos dos dilemas vividos pelos professores na sua prática de sala de aula, perante à variedade socioeconômica e sociocultural dos alunos, nas mais diversas regiões do Brasil.

5.3.9.1 Os Diferentes Graus de Domínio das Práticas Letradas

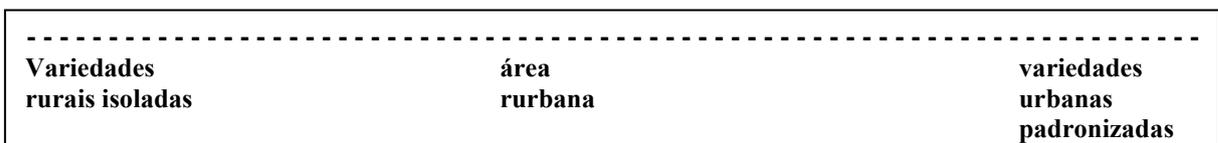
Dentre as principais contribuições de Bortoni-Ricardo está a consideração da existência de diferentes graus de domínio das práticas letradas.

Segundo ela, se os indivíduos apresentam diferentes graus de domínio das práticas letradas – seja por critérios contextuais de maior ou menor urbanização, maior ou menor dependência e participação da escrita, maior ou menor monitoramento -, convém falar numa continuidade, num crescimento desse domínio dentro dessas faixas de análise. Eis a ideia defendida por Bortoni-Ricardo (2004, p.51), quando, ao considerar e definir os critérios contextuais de análise das práticas letradas, pressupõe a existência de uma linha (imaginária) em cujos extremos estariam, de um lado o patamar de menor domínio, e de outro o de maior domínio das práticas letradas.

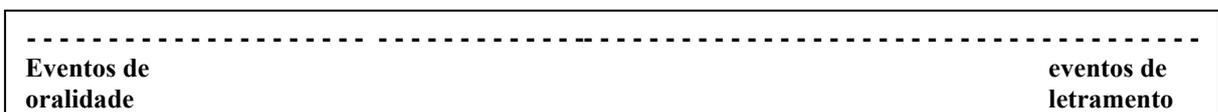
Desse modo, a análise e a tentativa de identificação dos graus de domínio das práticas de letramento apresentados pelos indivíduos devem considerar um “contínuo de urbanização”, um “contínuo de oralidade-letramento” e um “contínuo de monitoração estilística”, dentro dos quais todo indivíduo estaria em algum ponto da linha imaginária, correspondente ao seu domínio das práticas letradas.

Conforme imaginado por Bortoni-Ricardo (2004), assim se distribuem os contínuos:

- O “contínuo de urbanização” (p.52):



- O “contínuo de oralidade-letramento” (p.62):



- O “contínuo de monitoração estilística” (p.62):



A partir da ideia dos contínuos de letramento, as condições de alguns contextos determinam maiores ou menores chances para o desenvolvimento do indivíduo na sua relação com as práticas letradas, para o alcance de um maior grau de domínio dessas práticas; podemos então imaginar que alguns contextos possibilitam um letramento mais ou menos privilegiado.

Ao discutir o letramento, Kleiman (1995) destaca que a escola, embora seja a mais importante, não é a única agência de letramento da nossa sociedade – antes dela temos a família, às vezes também a igreja, depois o trabalho etc. Ela não é a única, mas é, certamente, aquela sobre a qual a sociedade deposita maior responsabilidade pela introdução formal dos indivíduos no mundo letrado.

Ainda assim, apesar desse protagonismo, segundo a autora, a instituição escola parece ainda não ter ocupado adequadamente o papel que lhe cabe, considerando-se que o fenômeno do letramento

extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que **a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização.** (KLEIMAN, 1995, p.20, grifo nosso)

Admitindo que as práticas de letramento devem, antes de tudo, fornecer condições para uma melhor interação e prática social, se a escola se ocupar apenas com a aquisição e o domínio do código da escrita, não estará cumprindo efetivamente com a sua principal tarefa, a de impulsionar os alunos no sentido de uma apropriação mais profunda das formas significativas de dizer, de produzir sentido, de participar efetivamente dos eventos comunicativos; sejam eles mais ou menos espontâneos, sejam eles mais ou menos carregados de oralidade, sejam eles mais ou menos dependentes da escrita.

É necessário, portanto, que a escola assuma o seu papel de principal agência de letramento e, para além disso, considerando-se que o acesso à cultura letrada não se dá de maneira homogênea entre todos os sujeitos sociais, é mais que necessário “que a escola se torne uma agência de democratização dos letramentos” (ROJO, 2010, p.26).

Neste nosso trabalho, ao considerarmos a ideia dos contínuos conforme nos apresentou Bortoni-Ricardo (2004), privilegiamos a análise segundo o parâmetro de convivência das práticas orais e escritas – o contínuo de oralidade-letramento – e também de acordo com o parâmetro da espontaneidade/formalidade – o contínuo de monitoração estilística; aquele pelo reconhecimento da importância também das práticas orais e este pela importância das informações contextuais para a prática da recepção/interpretação/produção textual.

Além disso, buscamos conferir à oralidade também (em comparação com a escrita) um lugar de destaque nas atividades escolares – alçando-a a um patamar mais elevado que o atual e igualmente importante dentro das práticas escolares -, por reconhecer, consoante Bortoni-Ricardo, que

não existem fronteiras bem marcadas entre os eventos de oralidade e de letramento [...] Para fazermos distinção entre eventos de letramento e oralidade, vamos lembrar que, nos primeiros, os interagentes se apoiam em um texto escrito, que funciona como uma pauta de uma partitura musical. Esse texto pode estar presente no ambiente da interação ou pode ter sido estudado ou lido previamente. Num ofício religioso, por exemplo, o líder, o padre, o rabino, o pastor, ao proferirem seu sermão, estão realizando um evento de letramento, seja porque eles têm diante de si o roteiro escrito de sua fala, seja porque eles prepararam previamente esse roteiro escrito, no qual introduziram passagens bíblicas, por exemplo. Uma conversa à mesa de bar é um evento de oralidade, mas, se um dos participantes começa a declamar um poema que ele recolheu em suas leituras, o evento passa a ter influências de letramento. (2004, p.62)

Com relação às informações contextuais, buscamos considerá-las dentro da proposta de alcance de maior grau de competência sociocomunicativa, o qual só se atinge a partir do reconhecimento da importância das normas sociais e culturais (as tradições) para a definição do que seja adequado dizer num evento comunicativo. Dentro dessa perspectiva, é relevante, portanto, distinguir a contribuição Hymes (1966, apud BORTONI-RICARDO, 2004, p.73), ao propor a noção de ‘adequação’ no âmbito da competência linguística (proposta anteriormente por Chomsky em oposição ao conceito de desempenho). De acordo com a ideia de Hymes,

quando faz uso da língua, o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, mas também faz uso de normas de adequação definidas em sua cultura. São essas normas que lhe dizem quando e como monitorar seu estilo. Em situações que exijam mais formalidade, porque está diante de um interlocutor desconhecido ou que mereça grande consideração, ou porque o assunto exige um tratamento formal, o falante vai selecionar um estilo mais monitorado; em situações de descontração, em que seus interlocutores sejam pessoas que ele ama e em que confia, o falante vai sentir-se desobrigado de proceder a uma vigilante monitoração e pode usar estilos mais coloquiais. Em todos esses processos, ele tem sempre de levar em conta o papel social que está desempenhando. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.73)

Por entendermos, portanto, a impossibilidade de desvinculação entre os conceitos de escolarização, alfabetização e letramento, assumimos este como mais abrangente e abarcador daqueles; de modo que, ao assumirmos o letramento enquanto o conjunto das mais variadas atividades sociais que demandam o uso da escrita, conseqüentemente assumimos a alfabetização como uma das práticas de letramento e a escola como a principal agência de letramento.

5.3.10 Letramento, Alfabetização e Escolarização

A consideração das práticas letradas pressupõe o reconhecimento da convivência e da relação entre os conceitos de letramento, alfabetização e escolarização; convivência esta que se dá sob as ideias de semelhança, imbricação e certa confusão. Desse modo, se nos torna conveniente e mesmo indispensável a tentativa de alcançar melhor definição acerca dessas importantes concepções, considerando as suas diferenças, pertinência e abrangência.

Não há como refutar a importância da escrita nas mais diversas situações comunicativas e contextos sociais, embora, pensando proporcionalmente os muitos modos de construção textual, seja também incontestável a participação da oralidade em muito mais numerosos e diversos eventos de comunicação; os quais, não raro, abarcam também aqueles que implicam o uso da escrita e/ou pressupõem a participação de estratégias próprias do registro escrito – assim “o diálogo médico/paciente durante uma consulta médica, o sermão na igreja, a palestra diante de uma plateia desconhecida, o depoimento de uma testemunha diante da autoridade policial ou judicial” (VAL et al., 2009, pp.55-56).

Vale destacar também a existência de processos inversos, nos quais se evidencia a participação de estratégias próprias do discurso oral nas realizações escritas – como no caso das realizações textuais revestidas de algum grau de espontaneidade, “como o bilhete, a conversa on-line via Internet, a anedota, o caso, a crônica esportiva” (VAL et al., 2009, p.56).

A realização desses gêneros anuncia a interpenetração entre as duas modalidades de discurso - em virtude de existirem “tanto características orais no discurso escrito quanto traços de escrita no discurso oral” (TFOUNI, 2001, p. 42) - para Tfouni (2008, p.103), inclusive, “essa interpenetração das duas modalidades seria constituinte de uma sociedade considerada letrada, pois atingiria todos os sujeitos, alfabetizados ou não, com maior ou menor grau de escolaridade e de alfabetização”.

Mesmo não correspondendo à integralidade da língua nem abarcando quantitativamente a maioria dos usos linguísticos, as práticas da escrita sempre gozaram de maior prestígio social.

A escrita, numa perspectiva histórica, surgiu há mais de 5.000 anos antes da era cristã e, **durante muito tempo, significou o poder dos burocratas e religiosos, já que o cidadão comum não tinha acesso à leitura e à escrita.** Com o desenvolvimento das sociedades, no entanto, o domínio da leitura e da escrita passou a ser uma necessidade emergente, o que provocou o surgimento de práticas de alfabetização. O histórico do desenvolvimento das sociedades marcou significativamente o percurso da alfabetização nas sociedades grafocêntricas. (JUSTINA, 2004, p.352, grifo nosso)

Com relação aos usos históricos e sociais da escrita, convém lembrar que eles ainda

são marcados por maneiras conflituosas, ligadas a interesses diversos, ao mesmo tempo em que singularizados por diversos grupos. [...] **as práticas escritas não estão homogeneamente distribuídas na sociedade.** Existem formações discursivas que dependem, para materializar-se linguisticamente, do uso da escrita, e elas não estão ao alcance de todos, nem de qualquer um, pois dependem de intrincada rede de relações de poder. Deste modo, muitos são excluídos das práticas letradas, mesmo sabendo ler e escrever, porque não compartilham o conhecimento necessário para acessar o modo de funcionamento dessas práticas [...] (TFOUNI et al., 2008, p.102, grifo nosso)

Apesar da má distribuição das práticas escritas, todos, com exceção dos acometidos por certas limitações físicas ou psíquicas, fazemos uso de práticas sociais letradas, estando constantemente envolvidos por atividades pautadas na escrita – o suporte gráfico das palavras. Há de se admitir inclusive que algum grau de conhecimento sobre a escrita é dominado até mesmo por pessoas que não sabem ler ou escrever, o qual é adquirido pela vivência em uma sociedade letrada – assim os não-alfabetizados quando reconhecem autonomamente: o valor de uma moeda ou cédula de dinheiro; um produto na prateleira do mercado; uma carta de cobrança (referente ao consumo de energia elétrica ou água, por exemplo); o ônibus que faz o trajeto desejado etc.

Isso ocorre porque todo e qualquer indivíduo que vive em uma sociedade letrada (excluídas as limitações já mencionadas) está exposto às práticas sociais pautadas direta ou indiretamente no uso da escrita. Isso nos leva a perceber, apesar de existir ainda certa confusão, a diferença entre a alfabetização, a escolarização e o letramento.

Essa diferença se fez necessária a partir de uma “tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização e que era mais ampla, e até determinante desta” (TFOUNI, 1994, p.50).

As palavras de Tfouni apontam para essa tomada de consciência:

Letramento, para mim, é um **processo**, cuja natureza é **sócio-histórica**. Pretendo, com esta colocação, opor-me a outras concepções de letramento atualmente em uso [...] Refiro-me a trabalhos nos quais, muitas vezes, encontra-se a palavra **letramento** usada como sinônimo de **alfabetização** (TFOUNI, 1994, p.50, grifos da autora)

A confusão existente entre as ideias de alfabetização, escolarização e letramento se estabeleceu, de acordo com Tfouni (1994), a partir do uso de bibliografia em língua inglesa, citada descuidadamente por alguns.

Isso fez (e faz) com que se tenha

sob o rótulo de *literacy*, uma variedade de definições e visões [...] que acabam usando indiferenciadamente **letramento** como equivalente vernáculo de qualquer das acepções englobadas pelo vocábulo inglês. [...] Em uma primeira perspectiva, que denominarei **individualista-restritiva**, *literacy* é vista como estando voltada unicamente para a aquisição da leitura/escrita, considerando-se aí, portanto, a aquisição da escrita enquanto código [...] “<Literacy é> *Habilidade para ler e escrever, relacionada com a escolarização e seu sucesso*”. (Langer, 1987) [...] Uma segunda perspectiva, que pode ser chamada de **tecnológica**, relaciona *literacy*, enquanto **produto**, com seus usos em contextos altamente sofisticados [...] relacionando-os com o progresso da civilização e o desenvolvimento tecnológico [...] “(...) é essencial para o discurso científico e a organização da indústria, governo e educação. <...> É também usada extensivamente no comércio em geral em sua relação com o público” (Anderson & Stoke, 1984). Já a terceira perspectiva, a **cognitivista**, enfatiza o aprendizado como produto das atividades mentais, e conseqüentemente vê o indivíduo (“criança”) como responsável central pelo processo de aquisição da escrita, uma vez que pressupõe que o conhecimento e as habilidades têm origem neste indivíduo. Olha, portanto, os processos internos, e ignora as origens sociais e culturais do letramento [...] “É o conjunto de informações que todos os leitores competentes possuem. É a informação de fundo, armazenada em suas mentes, que permite que eles leiam um jornal com nível adequado de compreensão, entendendo o assunto” (Hirsch, 1987) [...] reexaminando as três posições apresentadas, ressalta ao leitor um ponto em comum nelas todas: a concepção de *literacy* enquanto **aquisição** da leitura/escrita. (TFOUNI, 1994, pp.50-51, grifos da autora)

No uso equivocado do termo inglês *literacy* percebe-se, portanto, entre a alfabetização, a escolarização e o letramento, não apenas a confusão entre os conceitos, mas entre eles também certo imbricamento e hibridização. Assim, não rara vez se vê o uso da ideia de letramento quando em referência à alfabetização (desenvolvimento das habilidades de decodificação/codificação de textos escritos), noutras vezes, de forma similar, o uso de letramento em referência ao ensino formal (escolarização). De modo que, sob essa percepção equivocada,

“letradas” seriam somente aquelas pessoas que sabem ler e escrever, ou seja, pessoas alfabetizadas e escolarizadas (visto que na nossa sociedade a alfabetização é levada a efeito na escola). Do mesmo modo, “iletrado” poderia ser usado como sinônimo de “analfabeto”. (TFOUNI, 1994, p.52)

Diferentemente disso, ao considerar as numerosas e variadas situações em que tanto alfabetizados quanto não-alfabetizados estão expostos aos usos sociais da escrita, seguimos para uma concepção mais assertiva acerca desses conceitos, quando assumimos que

se entende por escolarização a ação ou efeito de sujeitar-se ao ensino escolar, alfabetização refere-se ao processo de aquisição individual de habilidades para a leitura e escrita [...] como por exemplo, relacionar símbolos escritos com unidades sonoras (fonemas) os quais, associados a um processo de construção de sentido, evoluem para o que se chama de letramento. Deste modo, letramento é o uso das habilidades de leitura, de escrita e de raciocínio numérico para atingir objetivos, desenvolver o próprio conhecimento e agir na sociedade. [...] o desconhecimento da linguagem escrita não impede que se viva em sociedade. No entanto, o indivíduo que não sabe ler nem escrever, normalmente, é visto como marginalizado no sentido de não exercer plenamente a própria cidadania (SCLIAR-CABRAL, 2003, apud MACEDO, 2006, pp.1-2).

Superando, pois, as limitações do que é alcançado pela alfabetização e pela escolarização, assumimos o letramento conforme Tfouni (2008, p.103), enquanto

processo de estar exposto aos usos sociais da escrita que, cumpre ressaltar, não se restringem às práticas de leitura e escrita *strictu senso*, pois este processo cuja natureza é sócio-histórica, afeta tanto alfabetizados quanto não-alfabetizados, sujeitos com baixa ou alta escolaridade. [...] Como decorrência disto, pode-se afirmar que em uma sociedade letrada as práticas sociais encontram-se inevitavelmente baseadas no letramento, sendo que a escrita passa a funcionar como mediadora entre estas e o sujeito.

Numa sociedade letrada, portanto, é praticamente impossível estar/permanecer na condição de “iletrado”, uma vez que o próprio conceito de sociedade se estabelece na ampla circulação (uso e compartilhamento) de informações (também e em grande medida) escritas. Dessa forma, referentemente à vivência das práticas letradas, podemos considerar “letrados” todos os que, convivendo em sociedade, encontram-se em permanente estado de letramento.

Tal estado se estabelece e se verifica facilmente nas mais diversas sociedades. Isso porque, segundo Marcuschi (2001, p.25),

o letramento envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo

que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc. , mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de filosofia e matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita.

Consideremos ainda que o acesso aos textos escritos (recepção, atribuição de sentido, produção etc.) não se dá de forma homogênea entre todos os sujeitos sociais. Os indivíduos se relacionam de diferentes maneiras com o código escrito, e, de modo correlato, as diversas produções escritas não estão acessíveis a todos.

Numa sociedade urbana moderna, as práticas diversificadas de letramento são legião. Podemos dizer que praticamente tudo o que se faz na cidade envolve hoje, de uma ou de outra maneira, a escrita, sejamos alfabetizados ou não. Logo, é possível participar de atividades e práticas letradas sendo analfabeto: analfabetos tomam ônibus, olham os jornais afixados em bancas e retiram dinheiro com cartão magnético. No entanto, para participar de práticas letradas de certas esferas valorizadas, como a escolar, a da informação impressa, a literária, a burocrática, é necessário não somente ser alfabetizado como também ter desenvolvido níveis mais avançados de alfabetismo. E é justamente participando dessas práticas que se desenvolvem esses níveis avançados de alfabetismo. No entanto, a distribuição dessas práticas valorizadas não é democrática: poucos brasileiros têm acesso ao livro literário, a jornais, a museus e mesmo ao cinema. (ROJO, 2010, p.26)

Deve-se, portanto, reconhecer nos sujeitos sociais diferentes condições de acesso às práticas letradas, além de uma maior ou menor habilidade e/ou vivência dessas práticas. Daí, podermos considerar a existência de diferentes graus de letramento, tanto na comparação entre diferentes indivíduos em uma mesma sociedade, quanto em relação a um mesmo indivíduo em diferentes momentos de sua experiência com as práticas letradas, sem prescindir de suas realidades contextuais.

Assim, seja pela localização geográfica em que os indivíduos vivem e experienciam as suas práticas letradas, seja pela predominância da oralidade ou da escrita nos eventos comunicativos, ou ainda pela atitude mais ou menos espontânea, mais ou menos monitorada com que os interlocutores se comportem em um evento comunicativo, o domínio das práticas letradas pode e deve ser analisado conforme a ideia de uma gradação, uma percepção de diferentes estágios, desde um patamar mínimo até um patamar máximo.

Dentro dessa maneira de julgar as práticas letradas, deve-se reconhecer nos meios mais rurais um predomínio da cultura da oralidade, com menor exposição à ampla variedade dos textos escritos, e nos meios mais urbanos a convivência (e o uso) mais intensa com os variados

gêneros escritos; deve-se contar com maior ou menor participação de oralidade e escrita nos eventos comunicativos, discernindo a existência de contextos com pouca ou nenhuma participação da escrita (como a maioria das conversações face a face, domésticas e/ou familiares, as conversas à mesa de bar etc.) e outros quase ou totalmente apoiados no registro escrito (como o sermão religioso, a palestra e o discurso em um debate político de grande audiência, o proferimento de uma sentença pelo magistrado etc., situações em que o locutor tem diante de si um roteiro de sua fala); e ainda o grau de espontaneidade ou monitoração da expressividade linguística, identificando as atitudes comunicativas que vão desde as interações bastante ou totalmente espontâneas até as previamente planejadas e roteirizadas, seja porque existe o desejo de causar uma ‘boa impressão’ ou porque o assunto exige um tratamento mais cerimonioso.

Desse modo, aproximando o nosso pensamento o mais possível do pensamento de Marcuschi (2001, p.21), assumimos a ideia de letramento enquanto um “processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita [...] para usos utilitários”, o qual se distribui “em graus e domínios que vão de um patamar mínimo a um máximo”.

5.3.11 Oralidade e Escrita (na escola)

As características de um discurso que podem ser claramente transferidas para o papel através da escrita têm sido enfocadas já de longa data; entretanto, são as peças intrincadas da fala que estão agora recebendo cada vez mais atenção. (GOFFMAN, 1964, apud RIBEIRO & GARCEZ, 2013, p.14)

A centralidade da/na escrita é uma das mais fortes marcas da escola. Assim tem sido por bastante tempo e com o aval de parcela significativa da sociedade. Apesar disso, depois de alongado estágio de preocupação com a escrita, estudos sobre a fala (a prática da oralidade) vêm atualmente se desenvolvendo, sobretudo em seus aspectos conversacionais e interacionais; de modo a nos fazer re-conhecer as línguas – inclusive a língua portuguesa – enquanto sistemas compostos de signos que se prestam à intercomunicação social, posto que o uso da linguagem realizado dentro das diversas línguas “é sempre um estar no mundo com os outros, não como um indivíduo particular, mas como parte do todo social, de uma comunidade” (BECHARA, 2009, p.28).

Enquanto parte do todo social, o uso da língua determina a maneira como os indivíduos modelam também a cultura. Isso porque, de acordo com Duranti (1997, apud MARCUSCHI, 2001, p.35),

a língua é uma parte da cultura, mas uma parte tão decisiva que a cultura se molda na língua [...] a cultura é um dado que torna o ser humano especial no contexto dos seres vivos. Mas, o que o torna ainda mais especial é o fato de ele dispor de uma linguagem simbólica articulada que é muito mais do que um sistema de classificação, pois é também uma prática que permite que estabeleçamos crenças e pontos de vista diversos ou coincidentes sobre as mesmas coisas. Daí ser a língua um ponto de apoio e de emergência de consenso e dissenso, de harmonia e luta. Não importa se na modalidade escrita ou falada.

Ao possibilitar a manifestação de diferentes pontos de vista, julgamentos e valorações, a língua se presta a uma diversidade de usos, ajustados às necessidades sociocomunicativas dos indivíduos - como argumenta Marcuschi (2001, p.43), ao defender uma concepção de língua que

pressupõe um fenômeno *heterogêneo* (com múltiplas formas de manifestação), *variável* (dinâmico, suscetível a mudanças), *histórico e social* (fruto de práticas sociais e históricas), *indeterminado* sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como *texto e discurso*.

Considerada por muito tempo como a forma ideal de linguagem, a escrita (especialmente a literária) serviu de parâmetro para a maioria das manifestações linguísticas, enquanto a fala (as práticas orais), sob o rótulo da instabilidade – assim ajuizada devido a recorrência de interrupções, cortes, hesitações, repetições, retomadas, sobreposições e correções – foi sendo renegada e estigmatizada como o lugar do caos e do erro, não servindo, portanto (de acordo com esse raciocínio), de objeto de estudo.

Sob esse pensamento, restou à escola o trato apenas da escrita, das manifestações linguísticas dependentes da escrita, dos gêneros textuais escritos, inclusive aqueles cuja existência está notadamente pautada nas práticas da oralidade, com características que os aproximam mais de uma conversa face a face e que foram imaginados e produzidos para serem realizados oralmente, independentemente de ter ou não uma versão escrita - assim os poemas, as cantigas de roda, as piadas, as entrevistas, a música, o texto teatral etc.

Mesmo tendo sido assim, importa ressaltar que, em relação ao tratamento da oralidade no ensino de língua materna, há entre os professores a consciência de que

a oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade

e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos. (MARCUSCHI, 2001, p.36)

E já há também o consenso de “que ‘o texto escrito não é mais o soberano’ e que, tanto quanto a escrita, a fala tem a ‘sua própria maneira de se organizar, desenvolver e transmitir informação, o que permite que se a tome como fenômeno específico” (MARCUSCHI, 1993, apud FÁVERO, ANDRADE & AQUINO, 2000, p.7); que se a tome como objeto de estudo; que se a tome também como responsabilidade da escola.

Alguns pensadores e pesquisadores dos fatos linguísticos já nos apontaram a indissociabilidade das duas principais modalidades de expressão linguística, assinalando a intrínseca relação existente entre elas como um caso de derivação (no sentido cronológico), em que uma é posta em anterioridade à outra, sendo-lhe causa existencial, como se vê, por exemplo, em Havelock (1976, apud MARCUSCHI, 2001, pp.22-23):

O fato biológico-histórico é que o *homo-sapiens* é uma espécie que usa o discurso oral, manufaturado pela boca, para se comunicar. Esta é sua definição. Ele não é, por definição, um escritor ou um leitor. Seu uso da fala, repito, foi adquirido por processos de seleção natural operando ao longo de um milhão de anos. O hábito de usar os símbolos escritos para representar essa fala é apenas um dispositivo útil que tem existido há pouco tempo para poder ter sido inscrito em nossos genes, possa isso ocorrer ou não meio milhão de anos à frente. Segue-se que qualquer língua pode ser transposta para qualquer sistema de símbolos escritos que o usuário da língua possa escolher sem que isso afete a estrutura básica da língua. Em suma, o homem que lê, em contraste com o homem que fala, não é biologicamente determinado. Ele traz a aparência de um acidente histórico recente...

Assumindo, pois, o trato dos gêneros orais nas atividades escolares no âmbito das aulas de língua portuguesa, marcamos compromisso com uma atitude de combate à ideia de dicotomia e exclusão entre o oral e o escrito, reconhecendo que

a modalidade oral e a modalidade escrita da língua não são dois blocos monolíticos que se opõem um ao outro. Ao contrário, ambas se prestam a uma grande diversidade de situações comunicativas, na convivência cotidiana na família e entre amigos ou em instâncias públicas da vida social. (VAL et al., 2009, p.55)

Ou seja, distinguindo oralidade e escrita como

práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de

raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. As limitações e alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de sua realização: o som de um lado e a grafia de outro, embora elas não se limitem a som e grafia... (MARCUSCHI, 2001, p.17)

Além de não reconhecermos as duas modalidades linguísticas como excludentes, concordamos, conforme Marcuschi (2001, p.36), que “a oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e atividade comunicativa”, e também com Fávero, Andrade & Aquino (2000, p.13), reconhecendo que “o ensino da oralidade não pode ser visto isoladamente, isto é, sem relação com a escrita, pois elas mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis”.

Tais argumentos consubstanciam a ideia de que a as práticas da oralidade devem sim, também, constituir o saber linguístico que se quer alcançado pelo aluno após os vários anos de escolarização na Educação Básica; destacando (como já feito anteriormente) que não se trata de tentar ensinar o aluno a falar, como se ignorássemos o seu conhecimento linguístico construído a partir das práticas comunicativas anteriores às que são realizadas na escola, como se ignorássemos especialmente “o fato de que ele domina, pelo menos, a variedade falada coloquial de sua família e de sua comunidade, sabendo, portanto, produzir e interpretar textos de gêneros orais informais” (VAL et al., 2009, p.56).

A demanda colocada para a escola (mormente para o componente Língua Portuguesa) não é, portanto, cuidar pormenorizadamente dessa expressividade já dominada pelo aluno, mas abarcá-la comparativa e constitutivamente no rol dos gêneros orais e escritos que, pela sua materialização, compõem os indicativos de alcance de maior grau de competência sociocomunicativa por parte desses aprendizes; a exigência que se coloca para a escola é constituída também da tentativa de levar o aluno

ao domínio de gêneros orais e escritos que se distanciam da fala cotidiana e demandam cuidado deliberado com a organização textual e elaboração da linguagem. [...] Reconhecendo-se o saber linguístico do aluno, é possível mostrar a ele que determinados recursos e estratégias funcionam adequadamente na fala cotidiana, mas podem prejudicar a aceitação tanto de textos orais proferidos em circunstâncias formais quanto de escritos destinados a leitores com quem não se tem familiaridade. (VAL et al., 2009, pp.56-57).

Por serem pertinentes a um mesmo sistema linguístico, as modalidades oral e escrita não dever ser tomadas dicotomicamente, ainda que reconheçamos distinções nos seus modos de aquisição, nas suas condições de produção, transmissão e recepção. Antes, devemos considerar,

nas possibilidades de análise tanto do texto falado quanto do texto escrito, a incidência de iguais fatores agindo sobre um e outro, tais como o contexto e o propósito do evento discursivo, o conhecimento linguístico e o conhecimento social e histórico daqueles envolvidos na interação, entre outros.

Ou seja, para analisar de forma adequada um texto, seja ele falado ou escrito, é necessário

identificar os componentes que fazem parte da situação comunicativa, suas características pessoais (personalidades, interesses, crenças, modos e emoções) e de seu grupo social (classe social, grupo étnico, sexo, idade, ocupação, educação, entre outros), pois eles favorecem a interpretação dos papéis dos interlocutores (falante-ouvinte-audiência[facultativa]/escritor-leitor) num evento particular [...] São também relevantes para a análise as relações entre os participantes, a observação do papel social (poder, *status*), das relações pessoais (preferências, respeito) e a extensão do conhecimento partilhado. (FÁVERO, ANDRADE & AQUINO, 2000, pp.71-72)

Além desses critérios, há de se atentar também para a avaliação (valoração) social atribuída ao evento comunicativo em curso e a relação dos participantes com o texto em produção: o grau de comprometimento com o discurso vigente; a aceitação, o redirecionamento ou a refutação dos argumentos fundantes de determinada linha de raciocínio (expressão do desejo de agir sobre os envolvidos na interação). Todos estes fatores podem ser arrolados como contextuais, como agentes condicionantes da relação com o texto, inclusive e principalmente em referência à sua produção.

Essas condições de produção determinam a realização de um evento comunicativo. De modo que se deve atentar para a maneira como ocorre a interação, o seu planejamento, os envolvidos na produção, a possibilidade de reformulação e apagamento, o acesso imediato às reações do interlocutor, a possibilidade de reorientação do texto em função da reação dos demais interactantes, a explicitação do processo de criação do texto etc.; porquanto são fatores condicionantes para a produção tanto de um texto falado quanto de um texto escrito.

Algumas generalidades de ambas as modalidades nos permitem perceber como se estabelecem esses condicionantes de produção textual. Segundo Fávero, Andrade & Aquino (2000, p.74), no texto escrito, por exemplo, percebemos que:

- a) A interação ocorre a distância (espaço-temporal);
- b) O planejamento é anterior à produção;
- c) A criação do texto é individualizada;
- d) Há possibilidade de revisão;

- e) A consulta a outros textos é livre;
- f) A reformulação é promovida apenas pelo escritor;
- g) Não há acesso imediato às reações do interlocutor;
- h) O processamento do texto se dá em função das possibilidades de reação do interlocutor;
- i) O texto se apresenta apenas como produto, escondendo o seu processo de criação.

Já no texto oral:

- a) A interação ocorre face a face;
- b) O planejamento é simultâneo ou quase simultâneo à produção;
- c) A criação do texto é coletiva, administrada passo a passo;
- d) Não há possibilidade de revisão (refacção) do já dito (impossibilidade de apagamento);
- e) Não ocorre a consulta a outros textos;
- f) A reformulação pode ser promovida tanto pelo falante quanto pelo interlocutor;
- g) Há acesso imediato às reações do interlocutor;
- h) O processamento do texto se dá, efetivamente, em função da reação do interlocutor;
- i) O texto explicita todo o seu processo de criação.

Consideradas tais generalidades⁷⁰ e buscando atender ao que se espera da escola e do professor de língua materna, convém observar que aprender a construir bons textos vai além da obediência às regras ortográficas, vai além de aprender a combinar palavras e frases gramaticalmente corretas, porquanto, mesmo sabendo fazer tais procedimentos e combinações,

⁷⁰ Essas generalidades não devem ser confundidas com unanimidades, mas como ocorrências frequentes, como o que há de mais comum nas produções realizadas em ambas as modalidades linguísticas. Em função do uso das novas tecnologias de informação e comunicação, algumas dessas generalidades passaram a fazer parte das realizações em ambas as modalidades, como se vê, por exemplo, nas comunicações escritas em tempo real (síncronas) pela Internet - um “modo de comunicação com características típicas da oralidade e da escrita, constituindo-se esse gênero comunicativo, como um texto misto, situado no entrecruzamento de fala e escrita. Assim, algumas das propriedades até há pouco atribuídas com exclusividade à fala, tal como a simultaneidade temporal, já são tecnologicamente possíveis na prática da escrita a distância” (MARCUSCHI, 2001, p.18). Desse modo, as características “g”, “h” e “i” do texto escrito já não encontram validade inquestionável: já se faz possível o acesso imediato às reações do interlocutor; o processamento do texto se dá em função também da realidade dessa reação (e não apenas da possibilidade); o texto escrito passa a se apresentar também como processo.

há muito o que aprender para transformar o resultado dessas atividades em textos com bom funcionamento sociocomunicativo; ou

[...] não basta saber falar e escrever. A língua, ao mesmo tempo que cria uma identidade para seus usuários, exige, em contrapartida, que eles ocupem, nos usos específicos da fala e da escrita, lugares sociais que lhes deem autoridade para falar e escrever sobre determinados assuntos, em determinadas situações. (VAL et al., 2009, p.43)

O bom funcionamento sociocomunicativo que se espera dos textos produzidos pelos alunos reivindica da escola e dos professores (não apenas, mas especialmente dos professores de língua materna) a realização de uma variedade tal de atividades que simulem as condições contextuais de produção de variados gêneros discursivos; os quais permitirão aos alunos “apropriarem-se das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY apud ROJO & CORDEIRO, 2004, p.96). Reivindica também uma atenção mais elevada aos modos de processamento (recepção, análise, interpretação e produção) dos textos, sejam eles produzidos para serem realizados oralmente ou para serem preservados e divulgados na modalidade escrita.

5.3.12 Marcuschi (os estudos conversacionais no Brasil, a investigação da relação fala/escrita e os modos de análise, compreensão e produção dos gêneros discursivos)

Muito do que no Brasil se produziu das pesquisas referentes às investigações conversacionais deriva do esforço investigativo e sistematizador de Marcuschi - a quem primeiro interessou o empreendimento do estudo empírico sobre a interação conversacional que ocorre por meio da língua portuguesa falada no Brasil, da estrutura geral da conversa e a sua organização sequencial, em que a fala é tomada como atividade discursiva situada e contextualizada.

Em Marcuschi, além do estudo da conversação, encontramos também genuíno interesse e profícua produção tratante de questões como a relação entre fala e escrita e os processos de análise, compreensão e produção dos gêneros discursivos.

Para o notável linguista brasileiro, o convívio entre as modalidades oral e escrita não se dá por oposição dicotômica, visto serem práticas e usos de um mesmo sistema linguístico, cada uma com características, condições de produção, circulação e exigências próprias, mas não

opostas; ambas possibilitadoras de produção textual-discursiva coesa e coerente, permitidoras de elaboração de raciocínio dotado de alto grau de abstração, aptas à expressão formal e informal e capazes de abarcar as variedades dialetais, sociais e estilísticas.

Conforme advoga Marcuschi, apesar do mais alto prestígio atribuído às práticas da expressão escrita, é a oralidade a nossa expressão natural, prática social por excelência, porta de acesso à racionalidade e fator de identidade grupal, regional e social.

Desse entendimento nos adveio, portanto, acrescida consideração pelas práticas da oralidade em paridade de importância às da escrita, nas mais diversas atividades sociais que se sustentam e se realizam por meio da linguagem, porquanto, consoante Marcuschi (2001, p.36), “a oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e atividade comunicativa”.

Dentro das práticas comunicativas envolvendo os empregos da fala e da escrita, mesmo nas práticas letradas demandantes dessas duas modalidades da língua (às vezes até de forma simultânea), a maneira de as duas estarem em uso ocorre na forma dos gêneros textuais-discursivos - as reivindicações contextuais próprias das situações e dos eventos comunicativos exigem de cada um dos interactantes a materialização de suas participações discursivas sob a forma de um gênero reconhecidamente apropriado; ou, no dizer de Marcuschi (2010, p.23), “os textos materializados em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”.

A compreensão crítica dos muitos gêneros textuais/discursivos com que o falante lida no seu dia a dia é, portanto, uma das formas mais produtivas de apr/e/ender a língua; porquanto, desse modo, atentando para os gêneros como eventos comunicativos com forma, estrutura e marcas definidas, percebemos neles uma valiosa oportunidade de apresentar aos alunos algumas estratégias capazes de assegurar para os enunciados por eles produzidos a adequação aos muitos e variados eventos comunicativos dos quais eles participam.

Reconhecer, portanto, para um determinado gênero (oral ou escrito) a sua pertinência a uma dada situação ou atividade comunicativa é, segundo Marcuschi, maneira coerente de agir discursivamente nas mais diversas atividades comunicativas ao longo da vida.

Em nos lançarmos na busca por melhor entendimento das interações face a face, da convivência entre os discursos falado e escrito e também dos modos de ser e circular dos variados gêneros textuais-discursivos, acabamos por nos colocar também em déficit com o célebre linguista. Isso porque, tanto as questões próprias da conversação (a prática social mais rotineira entre as pessoas), como as ações/decisões interpretativas dos interlocutores, também

a maneira como estes sabem/percebem se estão se entendendo nas interações, além da consciência que eles têm (podem/precisam ter) dos movimentos coordenados e cooperativos assumidos no sentido de criar condições adequadas à compreensão mútua são considerações pertinentemente subordinadas ao espírito investigativo assumido de longa data por Marcuschi.

Observando então, conforme Marcuschi (1997), a necessidade de promover os preceitos da boa conversação em qualquer interação (portanto também nas nossas aulas), ensejamos esforço para a manutenção das trocas de turno de fala, da alternância na posse da palavra (a qual não deve permanecer todo o tempo apenas com o professor), do direcionamento dos atos de fala não somente na relação professor/aluno, mas também aluno/aluno etc.; todas ações calcadas na preservação do direito de fala dos participantes, pela manutenção da regra básica de que um por vez deve assumir a palavra, “pois, na medida em que nem todos falam ao mesmo tempo [...] um só não fala o tempo todo” (MARCUSCHI, 1997, p.19).

Sob a perspectiva das postulações de Marcuschi se nos tornou possível, além do senso das ações necessárias para o estabelecimento das condições de realização da atividade comunicativa ‘aula’ - a atividade de interação verbal que se ambiciona ‘centrada, desimpedida e compartilhada⁷¹’, também maior significação para o ato de ensinar; porquanto, para além das necessidades e condições indispensáveis para a atividade aula, a forma como ela ocorre e a sua vinculação com os contextos anteriores, simultâneos e posteriores (as diversas vivências experimentadas pelos atores antes, durante e depois dessa atividade social), trazidos inegavelmente para o contexto de ensino/aprendizagem, são igualmente interferentes no seu resultado. De maneira a não podermos dispensá-las das considerações acerca da melhoria da qualidade das práticas pedagógicas.

5.3.12.1 Retextualização

Dentre os aportes significativos para esta nossa pesquisa, temos o conceito de retextualização; o qual, conforme se nos foi apresentado por Marcuschi, permitiu (como se verá) a realização de parte importante das atividades propostas para os alunos.

⁷¹ Por ‘centrada’, entenda-se a atividade que deve ocorrer no mesmo momento/tempo em que os sujeitos em interação dirigem a sua atenção para a atividade que lhes é comum; por ‘desimpedida’, reconheça-se a atividade que só se torna possível pela disponibilidade e disposição dos interlocutores em realizá-la; por ‘compartilhada’, conceba-se a atividade resultante da ação de troca de conhecimentos entre os participantes, de modo a congregar diferentes visões acerca de um dado objeto temático, dando, assim, conta de enriquecer o entendimento a respeito das coisas do mundo.

Para que se apreenda no que consiste a retextualização, convém considerar que, em muitos dos eventos comunicativos de que participamos, as atividades linguísticas de fala e escrita encontram-se bastante próximas e até mescladas, não sendo raras as situações em que se torna necessária a transposição de um texto de uma modalidade para outra.

Segundo Marcuschi (2001, p.49),

é fácil imaginar vários eventos linguísticos quase corriqueiros em que atividades de retextualização, reformulação, reescrita e transformação de textos estão envolvidas. Por exemplo: (1) a secretária que anota informações orais do(a) chefe e com elas redige uma carta; (2) o(a) secretário(a) de uma reunião de condomínio (ou qualquer outra) encarregado(a) de elaborar a ata da reunião, passando para a escrita um resumo do que foi dito; (3) uma pessoa contando à outra o que acabou de ler no jornal ou na revista; [...] (7) o(a) aluno(a) que faz anotações escritas da exposição do(a) professor(a); (8) o juiz ou o delegado que dita para o escrevente a forma final do depoimento e assim por diante.

As práticas de transposição de um texto originalmente produzido em uma modalidade e depois materializado em outra, também as estratégias e processos nelas englobados Marcuschi nomeou ‘retextualização’, porquanto, nelas, o que se faz não é a mera transcrição de uma para outra modalidade; em lugar disso, ocorrem decisões e procedimentos que conduzem a modificações relevantes no texto original⁷². Desse modo, mesmo anuída a ideia de que fala e escrita não são opostas nem dicotômicas, ao reconhecer as especificidades de cada uma delas, identificamos realidades contextuais distintas, dimensões expressivas diferentes – enquanto a fala conta com a gestualidade, a mímica, a prosódia etc., a escrita tem a sua expressividade associada também à cor, ao tamanho, à forma das letras e aos elementos pictóricos, entre outros.

Tais modalidades são, no dizer de Marcuschi (2001, p.46), “duas alternativas de atualização da língua nas atividades sócio-interativas diárias”. Do modo, portanto, como se nos apresenta a retextualização, o que se tem é uma espécie de tradução de uma realidade linguística para outra realidade linguística, dentro da mesma língua. De modo que convém considerar a retextualização não como uma ação fundada em si mesma, mas, antes, dependente de se ter posto em prática uma outra ação: a de compreender o que foi anteriormente comunicado na outra modalidade; ou seja

⁷² Quando consideramos para os alunos a tarefa de realizarem versão escrita das entrevistas, assumimos também a necessidade de orientá-los quanto às possíveis modificações no texto original, a fim de adequarem sua produção textual ao padrão das entrevistas publicadas em jornais, revistas etc.

para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão*. (MARCUSCHI, 2001, p.47)

Partindo-se do pressuposto de que as informações (ideias, argumentos etc.) veiculadas pela fala podem ser também transmitidas pela escrita e vice-versa, na ação retextualizadora, a compreensão oferecida na versão final deve estar em consonância com o que se havia comunicado na versão original – as modificações ocorridas na retextualização não devem corromper a compreensão ou a representação mental anteriormente construída; deve haver por parte de quem se põe a retextualizar, portanto, a busca pela manutenção da mesma representação mental originalmente transmitida.

Em buscar a preservação do texto original não se está a defender a ideia de fidelidade absoluta, mas um interesse genuíno em conservar o máximo da compreensão do texto inicial. Isso porque, sem desconsiderar as variações de registro, ou de gênero, ou de nível, ou de estilo etc., “toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra” (MARCUSCHI, 2001, p.48).

Dentro do esforço de preservação da representação mental de um texto inicial, não se deve confundir a retextualização com a mera transcrição ou transposição de um material sonoro para o registro gráfico - nem com o seu contrário (a passagem de um registro sonoro para a representação visual e simbólica da escrita), mas uma adaptação que, reconhecendo as especificidades expressivas de cada modalidade, busca entregar uma mensagem capaz de produzir o mesmo efeito de sentido, gerando no destinatário uma mesma atitude responsiva.

Para que isso aconteça, Marcuschi (2001, pp.53-54) nos aponta a necessidade de considerarmos as seguintes realidades contextuais: o objetivo da retextualização; a relação do produtor e do transformador com o texto original; as diferenças tipológicas entre o gênero de texto original e o gênero da retextualização; os processos de reformulação típicos de cada modalidade etc.

No que diz respeito ao objetivo ou propósito da retextualização, o nível da linguagem tende a receber maior atenção e cuidado - dependendo do destino que se dará para a versão retextualizada, pode-se sustentar para uma fala (in)formal também um registro escrito (in)formal, como se pode também manter a (in)formalidade do texto original escrito em uma

sua realização oral; ou ainda, em se pretendendo algo diverso (até contrário), carregar-se de formalidade um registro originariamente informal e vice-versa.

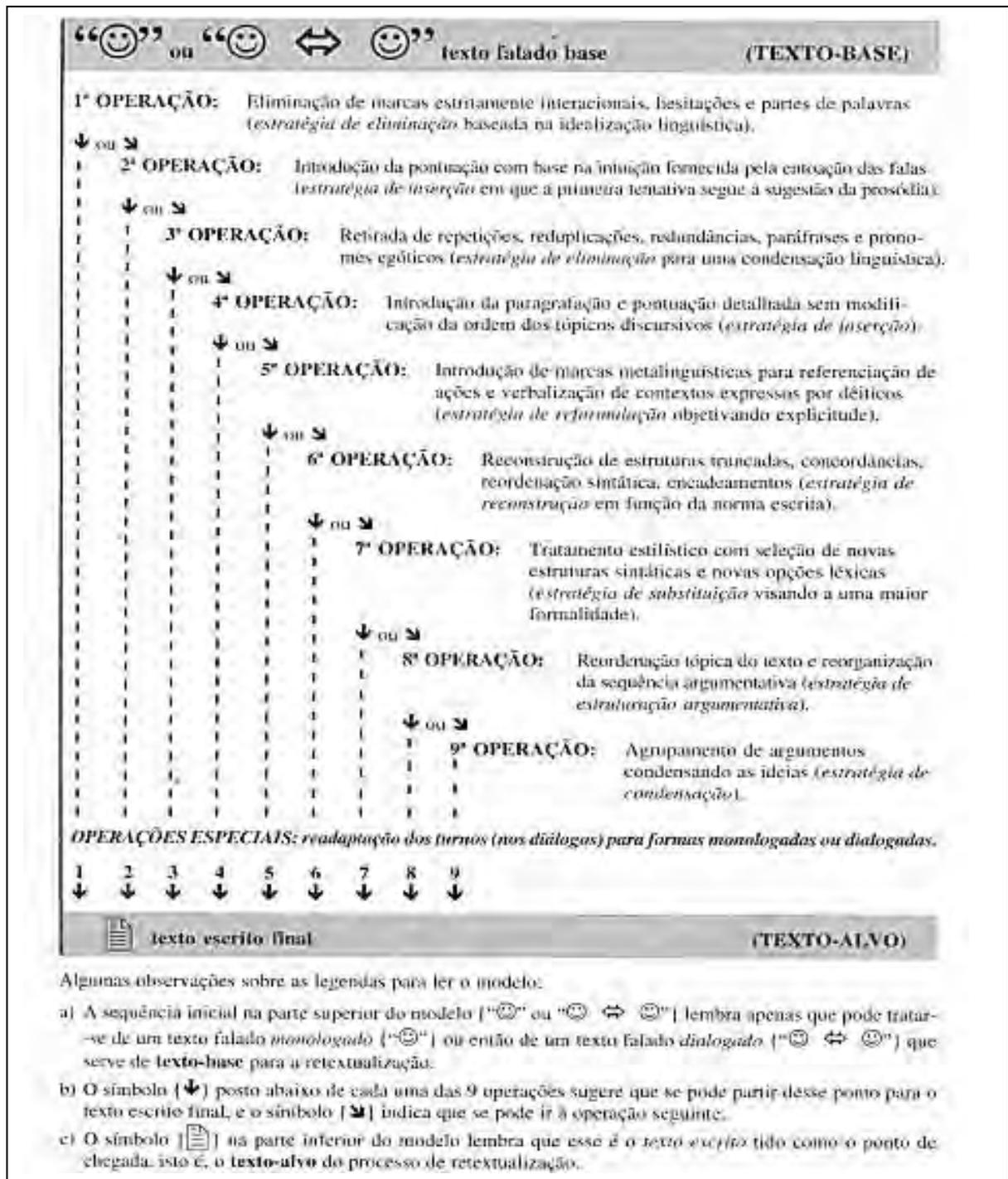
Na relação que se dá entre o produtor e o modificador do texto original, convém considerar duas situações diferentes: em uma, temos duas pessoas distintas, o produtor do texto é um e o retextualizador é outro; em outra, a mesma pessoa que produziu o texto efetuou as modificações da segunda versão. Essas diferentes situações põem em jogo uma quantidade bastante significativa de modificações possíveis. Isso porque, sendo outro o retextualizador, via de regra, há um cuidado maior em preservar o texto original; já no caso de o produtor e o retextualizador serem a mesma pessoa, as mudanças tendem a ser mais drásticas, uma vez que aquele que deseja modificar o texto é o mesmo que autoriza e referenda as modificações.

Quanto às diferenças tipológicas entre os gêneros discursivos, não se percebem modificações drásticas, por exemplo, na passagem de um gênero narrativo oral para outro também narrativo escrito. O mesmo não se pode dizer da transformação de uma palestra ou entrevista de especialista em um artigo científico. Ou seja, nos casos em que um gênero existe reconhecidamente em versões na modalidade oral e também na escrita (como é o caso da entrevista), as mudanças são menos significativas, enquanto que, quando se tenta retextualizar de um gênero para outro muito diverso, as modificações tendem a ser mais extremadas.

No que se refere aos processos de reformulação, deve-se considerar a presença (visível/detectável ou não) das correções. Essas revisões e ajustes ocorrem de maneira diferenciada em uma e outra modalidade: na escrita, por exemplo (intermediada pelo lápis, pela caneta, pelo computador, pelo telefone celular etc.), as revisões ou correções não ficam visíveis para o destinatário – algo que Rey-Debove (1996, apud MARCUSCHI, 2001, p.55) chamou de “escrita neutralizada”, na qual não aparecem as marcas de correção -, enquanto na fala, a (auto)correção é parte integrante do próprio texto – assim os truncamentos, as hesitações, os redirecionamentos do fluxo discursivo etc. -, tenham sido tais ações assumidas exclusivamente por aquele que está de posse da palavra ou referendadas pela participação cooperativa e solidária dos demais interactantes.

Considerando-se o fluxo no sentido da fala para a escrita, as ações de retextualização são (e devem ser) ações conscientes e estratégicas, nas quais algumas formas linguísticas podem ser eliminadas, transformadas, substituídas, reordenadas, num processo que vai além da simples transcrição (ou transcodificação). Nelas, apesar de não se intentar um distanciamento do padrão de escrita vigente (socialmente valorizado), o que deve mover o todo do processo é a busca pela coerência discursiva.

Nessa busca estão inseridas, portanto, uma série de ações transformadoras do texto original, mais ajustada à realidade e às exigências da escrita. Essas operações textuais-discursivas pertinentes à passagem do texto oral para o texto escrito foram elencadas e ordenadas por Marcuschi (2001, p.75) segundo o modelo que segue:



Conforme esses procedimentos, depois de superada a fase inicial de (certa) obediência ao padrão recomendado para a escrita, impõe-se certa necessidade de se efetuarem ajustes que

afetam as escolhas lexicais, estilísticas, argumentativas e toda uma série de reordenações e/ou reconfigurações cognitivas, as quais se fundam na busca pelo estabelecimento de uma certa qualidade expressiva – de modo que a eficácia comunicacional se sobrepõe à gramatical.

A eficácia comunicacional obriga os enunciados escritos a se ajustarem também à realidade contextual em que se inserem; e isso, certamente, não é pré-determinado pela sua gramaticalidade - acreditar que um enunciado é plenamente capaz de comunicar algo pelo simples fato de apresentar coerência sintagmática é uma ideia apartada da realidade de qualquer idioma, porquanto “são as formas que se adequam aos usos e não o inverso” (MARCUSCHI, 2001, p.16).

Exige-se, portanto, do texto escrito e daquele que o produz (ou retextualiza) uma ação dialogal (não monologal) pautada no reconhecimento da importância também daquele que receberá o texto, pela consideração das condições em que isso se dará, e pela possibilidade de se construir uma compreensão diferente da almejada a partir disso.

Os sentidos e as respectivas formas de organização linguística dos textos se dão no uso da língua como atividade situada. Isto se dá na mesma medida, tanto no caso da fala como da escrita. Em ambos os casos temos a contextualização como necessária para a produção e a recepção, ou seja, para o funcionamento pleno da língua. Literalidade e não-literalidade dos itens linguísticos são aspectos que não podem ser definidos *a priori*, mas em contextos de uso. (MARCUSCHI, 2001, p.43)

Não é irreal acreditar-se que, principalmente na escola, existe uma perspectiva e uma expectativa sobrelevada para a escrita em relação à fala e às práticas da oralidade. Mas, ainda que seja assim, cabe questionarmos quais são os usos da oralidade e da escrita na nossa sociedade; quais valores estão atrelados a essas práticas; que esferas e atividades sociais demandam seus usos; em que condições e para que fins elas são utilizadas; que conhecimentos, habilidades e competências referentes à oralidade e à escrita devem ser fomentadas pela escola; que papel cabe à escola na preparação dos alunos para os usos eficazes de oralidade e escrita nas práticas sociais comunicativas.

Estando este nosso esforço didático atrelado à perspectiva interacionista, preocupa-nos a construção do sentido enquanto atividade não monologal, preocupam-nos

os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como dadas *a priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade. Tem muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita, que

permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido. (MARCUSCHI, 2001, p. 34)

Impulsiona-nos, portanto, a reflexão sobre o lugar da oralidade e da escrita no contexto da vida diária, na formação escolar, no mundo do trabalho e em todas as atividades humanas demandantes de seus usos.

5.3.13 Koch (os estudos linguísticos sobre texto e discurso)

Os estudos linguísticos sobre texto e discurso desenvolvidos no Brasil têm em Ingedore Koch uma de suas maiores referências; a quem, inclusive, se deve o incremento dos estudos da linguística textual⁷³, área de pesquisa textual-discursiva por ela implantada no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp.

Nascida na Alemanha, Koch veio ainda criança para o Brasil, onde se graduou primeiro em Direito e só mais tarde em Letras – o campo do saber com que mais se identificou e no qual produziu extensa obra, com grande relevância principalmente nos cursos de Letras, nos quais, para a formação dos profissionais de ensino de língua materna, a sua bibliografia é presença constante.

Para Koch, o texto, enquanto evento dialógico, oportuniza a manifestação discursiva das pessoas, valendo menos pela sua materialidade – seja sob a forma de um poema, ou romance, ou filme, ou pintura, ou música etc. - e mais pela sua capacidade argumentativa. Ou seja, para além de sua função comunicativa, os textos valem por sua função argumentativa.

Isso significa, conforme o destaca Marcuschi na apresentação de “Argumentação e Linguagem”⁷⁴, “que comunicar não é agir na explicitude linguística e sim montar o discurso envolvendo as intenções em modos de dizer cuja ação discursiva se realiza nos diversos atos argumentativos” (In: KOCH, 1996, p.12).

⁷³ Teoria de estudos linguísticos ocupada em tratar do processamento estratégico-interacional dos textos, da relação texto/contexto e da forma como o contexto afeta a constituição do texto, também o seu funcionamento e usos. Nessa teoria do texto, definiu-se a competência textual, princípio segundo o qual um falante manifesta a sua capacidade de diferenciar um texto coerente de um amontoado aleatório de palavras e/ou sentenças; de saber se a ideia apresentada está completa; de resumir o texto ou parafraseá-lo, dar-lhe um título ou sequência; além de depreender se, a partir da ativação de estratégias cognitivas e também com base nas práticas socioculturais, os conteúdos semânticos se prestam à atividade interacional posta em presença por ocasião dos eventos comunicativos.

⁷⁴ “Argumentação e Linguagem” é uma dessas muitas produções de Ingedore G. Villaça Koch com presença constante nos cursos de Letras. Utilizado principalmente na formação de professores de língua materna, este livro é bibliografia quase obrigatória nos estudos investigativos sobre texto, argumentação, discursividade, pragmática, linguística textual etc.

Em Koch, vê-se, portanto, que o ato de argumentar é como um ato persuasivo: envolve subjetividade, procura atingir a vontade do interlocutor, busca adesão de pensamento, “tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões” (KOCH, 1996, p.19).

Dessa maneira, a análise da linguagem (e conseqüentemente dos textos e discursos), segundo Koch, só se dá em seu funcionamento concreto, nas situações reais de comunicação; passando o componente pragmático a assumir caráter constitutivo das ações de produção de sentido, vindo a fazer parte do significado geral dos enunciados. Assim, dentro das muitas possibilidades de uso (produção, recepção, análise, interpretação), o sentido literal das construções linguísticas passa a não contar com exclusividade ou superioridade entre as outras possibilidades interpretativas, sendo apenas mais um entre outros sentidos possíveis.

Segundo essa perspectiva, o texto é conceituado como

manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (KOCH, 1992, apud KOCH, 1997, p.75)

Desse modo de tratar os textos e os discursos assumido por Koch, nos alcança forma diferenciada de tratar as construções textuais-discursivas (os textos, os gêneros discursivos etc.) e, em proporcional medida, uma outra forma de encarar o ensino de língua materna; isso porque, destarte, o ensino da língua ganha contornos para além do meramente formal-normativo, partindo de noções explicativas e analíticas mais conformadas às diversas realidades contextuais de circulação (produção/recepção) dos textos e discursos; do qual advém também outro feitiço para a compreensão dos textos (orais e escritos), movendo-se para uma ‘leitura’ que não se satisfaz apenas com a epiderme do texto ou o seu sentido meramente literal.

5.3.14 Travaglia (o estudo e a valorização da língua falada)

A relação entre a língua falada e a língua escrita, bem como o funcionamento da língua portuguesa nessas modalidades constituem, já de bom tempo, objeto de grande interesse para Luiz Carlos Travaglia.

O disciplinado esforço investigativo aplicado ao ensino da língua materna (principalmente nos níveis Fundamental e Médio) faz de Travaglia um detentor de considerável parcela do mérito relacionado aos avanços nos estudos da língua falada; a partir de que, não mais se prestando devoção e valorização extrema à escrita (em detrimento da oralidade), passou-se a uma visão mais equilibrada a respeito dessas modalidades de verbalização dos discursos.

Tal postura assumida por Travaglia vem ao encontro dos nossos anseios pedagógicos, na medida em que, almejando trazer maior domínio também das práticas oralizadas, ofertemos aos nossos alunos possibilidades de agir discursivamente de modo mais seguro também dentro da imensa gama de eventos comunicativos que demandam a expressão oral – os quais existem em maior número e variedades que aqueles que demandam a enunciação pela escrita.

Reconhecendo a importância, o número e a variedade dos discursos materializados por meio da fala, Travaglia nos propõe mais acurada discussão acerca dos gêneros discursivos orais⁷⁵, acerca de suas principais características e propriedades – considerações tais quais: o quanto um gênero é essencialmente oral ou passível de se manifestar também pela oralidade (portanto, o seu grau de in/dependência em relação à escrita); a função social do gênero dentro das atividades e eventos comunicativos; quais são as esferas de atuação de um gênero (dentro das relações cotidianas, de entretenimento, escolar ou acadêmica, religiosa, jornalística, comercial e/ou industrial etc.).

Desse modo, considerando a imensa variedade de enunciados que se estabelecem interativamente por intermédio da fala, fomos colher nos apontamentos de Travaglia a percepção de fatos relativos à constituição da língua e seu funcionamento também na modalidade falada, além de compreensão das propriedades (conceituação e caracterização) dos gêneros orais.

Tais esclarecimentos nos permitiram apresentar aos alunos um conjunto de atividades suscitadoras de maior autonomia ante as situações de fala, também e principalmente uma abordagem mais consciente das características e das formas de se realizar o gênero ‘entrevista’ – por entendermos que as práticas comunicativas orais e também as formas da entrevista constituem demandas situacionais bastante frequentes, pelas quais, certamente, nossos jovens estudantes passarão ao longo da vida.

⁷⁵ Como coordenador do PETEDI (Grupo de Pesquisa sobre Texto e Discurso - sediado no Instituto de Letras e Linguística da universidade Federal de Uberlândia), Travaglia (com a ajuda participativa de outros estudiosos) vem desenvolvendo uma abordagem mais aprofundada sobre os gêneros orais.

Assim, por serem inúmeras as relações interativas estabelecidas por meio da fala, considerando-se ainda que todo indivíduo⁷⁶ se encontra, em vários momentos de sua existência, envolvido nas práticas da oralidade, o nosso esforço investigativo no sentido de ampliar os conhecimentos discursivos de nossos alunos ganha oportunidade e justificativa também pela maneira como até aqui nos apontou a obra de Travaglia.

5.3.15 As Manifestações Linguísticas e os Gêneros do Discurso

Em nos ocuparmos dos textos e dos discursos, não descuidamos de que a cultura, as tradições, os usos e os costumes determinam as manifestações de linguagem. Coube considerar, portanto, que ao se manifestarem linguisticamente, os sujeitos o fazem dentro das rotinas socialmente estabelecidas.

Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação. Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos. Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isto porque são produzidos em condições diferentes. Apesar desta diversidade, podemos constatar regularidades. Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de gêneros de textos [...]. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY apud ROJO & CORDEIRO, 2004, pp.96-97, grifo nosso)

Os gêneros de textos são, dentro das rotinas socialmente estabelecidas, modelos de construção e configuração textual determinados pelo contexto, pela função e pelos objetivos almejados por quem os utiliza.

Assim,

uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2003, p.266)

Não se pode exatar o surgimento de um gênero, embora se possa verificar a sua ligação com determinadas situações comunicativas demandantes de seu uso; as quais, pela reincidência, acabam por invocar a utilização de uma certa forma de dizer. Assumindo, pois, a função

⁷⁶ Excetuando-se, claro, aqueles indivíduos cujas limitações de ordem física (acometidos de deficiências congênitas ou adquiridas) lhes impeçam de participar das práticas orais de comunicação.

determinada e alcançando o objetivo⁷⁷ almejado, esses modelos passam a compor a tradição sociocomunicativa própria dessas situações demandantes.

Desse modo, pode-se dizer que o surgimento e a manutenção de um gênero estão calcados na recorrência de determinadas situações comunicativas, porquanto

uma situação retórica recorrente produz respostas recorrentes, as quais se transformam numa tradição, a qual passa a restringir as novas respostas para situações retóricas similares. Estimuladas por um contexto, as pessoas geralmente passam a agir discursivamente de modo convencional porque aprenderam dos precedentes como agir de modo apropriado para atingir determinados efeitos sobre as outras pessoas. (MILLER, 2009, apud ALVES FILHO, 2011, p.52)

De modo geral, um gênero é aquilatado, implícita ou explicitamente, pela comunidade discursiva que o utiliza, porque, dentro das atividades realizadas pelos membros dessa comunidade, nele foram reconhecidos significados e valores.

Tomando-se, pois, a definição bakhtiniana de gênero – tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis ligados a determinadas esferas da atividade humana -, deve-se reconhecer que os enunciados se baseiam em formas padronizadas de estruturação; deve-se reconhecer certas previsibilidades em termos de conteúdo temático, composição, modo de realização linguística (estilo), elaborado em um campo de atividade humana ou por uma comunidade discursiva, para realizar uma ação social por meio da linguagem – algo equivalente à proposta feita por Travaglia (2017, p.15), ao assumir o gênero como “um pré-acordo de um grupo social sobre o modo de realizar algo linguística e discursivamente por meio de textos”.

Para que esse “pré-acordo” aludido por Travaglia se torne possível, é necessário que os envolvidos numa dada interação reconheçam as formas textuais pelas quais, comumente, se realizam determinadas ações discursivas; ou seja, eles devem conhecer apropriadamente o gênero escolhido pelo enunciador e aceito pelo destinatário.

Desse modo, pode-se dizer que

conhecer apropriadamente um gênero implica também saber escolher qual conteúdo é apropriado, adequado e se ajusta a determinados propósitos comunicativos e em qual forma textual ele pode ser expresso de modo a se obter o sucesso desejado na ação comunicativa. [...] os gêneros, de algum modo, orientam os nossos comportamentos,

⁷⁷ O objetivo de um gênero diz respeito ao seu propósito comunicativo, equivalendo “às finalidades para as quais os textos de um mesmo gênero são mais recorrentemente utilizados em situações também recorrentes. [...] Os propósitos podem ser vistos de duas perspectivas principais: do ponto de vista de quem escreve ou fala (do locutor/enunciador); do ponto de vista de quem lê ou escuta (ouvinte interlocutor)” (ALVES FILHO, 2011, pp.34-35).

embora não façam isso de maneira determinística ou prescritiva. Quando, por exemplo, encontramos alguém que decide nos contar uma fofoca e, se aceitamos a sugestão e nos dispomos a ouvi-la, imediatamente o gênero fofoca passa a guiar a nossa forma de proceder (falar baixo e olhar para os lados, por exemplo) e interpretar (como informação negativa e maledicente, provavelmente). Quando alguém diz “sabe aquela do português”, imediatamente passamos a ouvir sem interferir na fala do outro até que ele termine de contar a piada, além de criarmos expectativa para um final engraçado ou surpreendente. (ALVES FILHO, 2011, p.29)

Assim, seja um bilhete, uma carta comercial, uma piada, uma receita culinária, uma lista de compras, um cardápio de restaurante, uma notícia jornalística, instruções de uso, *outdoor*, conversa face a face, mensagem instantânea em meio eletrônico, sermão, bula de remédio, edital de concurso, fábula, romance, resenha, texto teatral, aula expositiva, inquérito policial (...), usamos a expressão ‘gênero textual’ para “referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2010, apud BAGNO, 2017, p.151).

Essas muitas formas textuais padronizadas e reconhecíveis por boa parte dos sujeitos sociais não foram sempre assim. Nem sempre os gêneros apresentaram forma/conteúdo/propósito/suporte como hoje os conhecemos; nem sempre houve tamanha variedade de gêneros conforme se vê atualmente – muitos deles não são originais, mas resultado de transformações ocorridas em gêneros anteriores ou assimilações de um gênero por outro - (e, certamente, outras mais surgirão ainda). Mas, à medida que as esferas de atividades humanas foram se multiplicando e se especializando, novas demandas foram surgindo, e com elas, a necessidade de mais gêneros para dar conta das especificidades dessas atividades comunicativas.

Segundo Barros (2012, p.41),

o conceito bakhtiniano⁷⁸ enfatiza tanto a “relativa” estabilidade dos gêneros, como o seu caráter de processo (e não de produto), pois ao mesmo tempo em que esses se constituem como forças “reguladoras” de toda ação linguageira, também se renovam a cada situação de interação. Dessa forma, cada ação de linguagem, vista na sua individualidade, contribui não só para a existência, como também para a continuidade/renovação dos gêneros.

⁷⁸ A percepção dos gêneros consoante o pensamento de Bakhtin; conceito que move a compreensão dos gêneros assumida no presente trabalho.

Vejamos, por exemplo, a carta, um dos gêneros mais antigos⁷⁹, que, com o tempo, se foi especializando de maneira a hoje termos variadas versões ou novos gêneros derivados dela (carta pessoal, carta comercial, carta do leitor, carta aberta, e-mail etc.).

Segundo Bakhtin (2003, p.294), isso ocorre (ocorreu) porque

em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições expressas e conservadas em vestes verbalizadas.

Conforme se vão ajustando às exigências de uma determinada época, os gêneros vão assumindo formas e configurações num grau de especificidade que permite o seu reconhecimento, seja pela materialização do texto, seja pela distribuição do texto no suporte, seja pelo próprio suporte⁸⁰. De modo geral, antes mesmo de ler/ouvir o conteúdo de um determinado gênero, já se nos torna possível intuir que gênero é esse e o seu propósito comunicativo, desde a sua apresentação (desde o primeiro contato). Assim, quando diante de um poema, já o pressentimos como tal pela distribuição das palavras no suporte (papel, quadro, parede, tela do computador etc.); quando diante de uma carta, já a imaginamos como tal pelo re-conhecimento de seu invólucro (o envelope); quando diante de um carro de mensagens todo paramentado, já antecipamos o teor e o propósito do texto. Daí poder-se afirmar que a forma e o conteúdo (em alguns casos também o suporte) são fatores textuais intimamente ligados, de modo que, por meio deles, são estabelecidas as condições de reconhecimento e uso de cada um dos gêneros.

Pensemos nos gêneros, portanto, como formas textuais que mudam diacronicamente a partir de flexibilizações (especializações) sincrônicas (demandadas e realizadas em um determinado momento histórico); um produto histórico decorrente de modos peculiares de se relacionar um padrão textual (a maneira como se fala ou escreve algo), um conteúdo (aquilo a

⁷⁹ Também chamada ‘missiva’ (latim) ou ‘epístola’ (grego), a carta foi a principal forma de comunicação a distância desde a invenção da escrita, perdendo esse *status* apenas em meados do século XX, com a popularização da telefonia. Fixada em variados suportes (desde o papiro e o pergaminho até se consolidar no papel, a partir do século XV), hoje ela já não goza da mesma popularidade de antes, restando-lhe um uso mais voltado para as interações formais e também em uma versão virtual/eletrônica (o e-mail).

⁸⁰ Segundo Bezerra (2007, p.9), “o suporte se apresenta como uma coisa, uma superfície ou objeto, físico ou virtual, que permite a manifestação concreta e visível do texto. O gênero provavelmente pode ser distinguido de seu suporte, na maioria das vezes, através da consideração de que o texto não é um objeto. Assim, por exemplo, o outdoor é um objeto concreto, portanto, um suporte. O gênero, ou seja, o conteúdo suportado pelo outdoor, não é um objeto, mas um texto”.

respeito de que se fala ou escreve) e as costumeiras maneiras de se lher o apresentar (a sua aparência material e o suporte ou veículo em que se encontra o texto).

5.3.16 A Entrevista: uma atividade; um gênero; muitas esferas de atuação

Segundo Andersen (2008, apud MOLLICA, SILVA & BATISTA, 2015, p.109), “quanto mais sabemos acerca da atividade comunicativa específica na qual estamos envolvidos, mais passamos a compreender e a usar os textos produzidos por essa atividade”; ou seja, quanto mais re-conhecemos os modelos textuais na relação direta com as situações sociais e suas recorrências, tanto mais habilidosos nos tornamos no manejo de tais modelos.

As novas propostas para o ensino da língua portuguesa⁸¹ têm no texto o seu objeto central – ferramenta de trabalho para o desenvolvimento das competências linguístico-discursivas -, por meio do qual se definiram os conteúdos, as habilidades e os objetivos pertinentes às práticas escolares de ensino/aprendizagem. Essa abordagem textual tem nos gêneros a efetiva forma de relacionar as aprendizagens escolares com a realidade social na qual a escola está inserida.

As numerosas e variadas práticas sociais são permeadas por ações linguístico-discursivas – algumas dessas práticas, inclusive, só se realizam de forma verbalizada, como a reunião, a missa, o debate, a aula, a reportagem etc. -, de modo que, ao apre/e/nder os gêneros, nos capacitamos para uma participação mais efetiva nas atividades em que eles se fazem necessários. Quanto mais empreendemos esforço para dominar os gêneros demandados por determinadas atividades sociais, mais ampliamos as nossas possibilidades de efetiva participação nessas atividades.

Dessa maneira, assumindo as ações linguístico-discursivas realizadas por meio dos gêneros como efetivas formas de ação social, reconhecemos que

os conhecimentos sobre os gêneros [...] devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017 - BNCC – L.P., p.67, grifo nosso)

⁸¹ Assim se configuram as propostas de ensino da língua portuguesa presentes na BNCC – desde a página 63 até a 191, com destaque para a assunção de tal compromisso na página 67.

Podemos pensar, dessa forma, que a busca pelo domínio dos gêneros textuais se justifica única e exclusivamente pela necessidade de atuação social. Isso até bem pode ser verdade. Mas, essa verdade ganha maior substância se reconhecermos que todas as nossas manifestações linguísticas são realizadas por meio dos gêneros; ou seja, “todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção” (BAKHTIN, 2003, p.282)

Fazemos uso diário e recorrente de variados gêneros do discurso,

disponemos de um rico repertório de gêneros de discurso orais e escritos. Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência. [...] nós falamos por gêneros diversos sem suspeitar de sua existência. Até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas [...] **Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna.** [...] A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento **a partir** de dicionários e gramáticas mas **de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam.** (BAKHTIN, 2003, pp.282-283, grifo nosso)

Todas as nossas manifestações linguístico-discursivas ocorrem por meio dos gêneros. Moldamos o nosso discurso sob a forma dos gêneros e, quando diante do discurso alheio, desde as primeiras palavras, já intuimos o seu gênero, antevemos a sua composição, prevemos o seu propósito comunicativo e até mesmo a sua extensão.

A importância desses modelos de construção de enunciados é tanta que,

se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2003, p.283)

É muito grande a variedade de gêneros discursivos, e não há quem os domine por completo. O fato de não dominarmos por completo a variedade de gêneros discursivos não se atribui a outra causa senão à nossa impossibilidade de estar em presença de todas as esferas, de atuarmos em todas as atividades sociais, de agirmos discursivamente de forma eficaz e mais bem elaborada em todas os campos de atuação humana.

Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amíúde total impotência em alguns campos de comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas. Frequentemente, a pessoa que domina

magnificamente o discurso em diferentes esferas de comunicação cultural, sabe ler o relatório, desenvolver uma discussão científica, fala magnificamente sobre questões sociais, cala ou intervém de forma muito desajeitada em uma conversa mundana. Aqui não se trata de pobreza vocabular [...] tudo se resume a uma inabilidade para dominar o repertório dos gêneros de conversa mundana... (BAKHTIN, 2003, p.285)

O fato de não dominarmos todos os gêneros demandados pela totalidade das atividades sociais, contudo, não nos deve impedir de buscar o domínio mais abrangente possível das variedades de gêneros. É justamente a consciência dessa incompletude que deve nos impulsionar a buscar mobilidade dentro dos contínuos, no sentido de maior domínio das práticas comunicativas que se efetivam por meio dos gêneros.

Aceitar o desafio de se expor a novas atividades demandantes de gêneros ainda não conhecidos, além de buscar o domínio dos gêneros próprios das atividades mais recorrentes, é, possivelmente, a melhor maneira de potencializar a nossa educação linguística.

Ocorre, porém, que os falantes não temos consciência dos gêneros na sua integralidade – muito porque são grandemente numerosos os gêneros existentes, muito porque ainda os já conhecidos passam por flexibilizações sincrônicas e especificações que dão origem a novos gêneros.

As práticas letradas desenvolvidas por meio dos gêneros não estão acessíveis a todos os membros de nossa comunidade linguística. Algumas delas, principalmente as mais valorizadas socialmente, constituem (elas mesmas) uma barreira à participação efetiva em práticas sociais mediadas pela linguagem.

[...] para participar de práticas letradas de certas esferas valorizadas [...] é necessário não somente ser alfabetizado como também ter desenvolvido níveis mais avançados de alfabetismo⁸². E é justamente participando dessas práticas que se desenvolvem esses níveis avançados de alfabetismo. No entanto, a distribuição dessas práticas valorizadas não é democrática. (ROJO, 2010, p.26)

Diferentes sujeitos participam das práticas linguístico-discursivas de atuação social de maneiras diferentes. Não são iguais as condições de acesso a essas práticas, porquanto elas

não estão homogeneamente distribuídas na sociedade. **Existem formações discursivas que dependem**, para materializar-se linguisticamente, do uso da escrita, e elas não estão ao alcance de todos, nem de qualquer um, pois dependem **de intrincada rede de relações de poder**. Deste modo, **muitos são excluídos das práticas letradas, mesmo sabendo ler e escrever, porque não compartilham o**

⁸² Aqui utilizada no sentido de ‘letramento’.

conhecimento necessário para acessar o modo de funcionamento dessas práticas
[...] (TFOUNI et al., 2008, p.102, grifo nosso)

Para Marcuschi (2008, p.161), “os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício do poder”.

Diante disso, convém perguntar: O que fazer para promover um acesso mais democrático ao modo de funcionamento do maior conjunto possível de práticas letradas? Cabe algum papel especial à escola dentro desse quadro de desigualdade na distribuição e no domínio dos gêneros discursivos?

Conhecer os diversos gêneros discursivos que circulam em nossa sociedade permite compreensão mais aguçada e crítica da própria sociedade na qual vivemos. Sendo, pois, a escola a fonte principal do letramento na nossa sociedade, ela não deve (e não pode) servir como agência reprodutora de desigualdades. Antes, deve esforçar-se para assumir do modo mais pleno possível o papel de agência de democratização da educação linguística.

A democratização do acesso aos saberes linguísticos e o contato com as práticas comunicativas mais valorizadas socialmente passam pela escola. Nela deve transitar a maior variedade possível dos gêneros do discurso (com suas respectivas recorrências de forma, conteúdo, linguagem, suporte etc.) – mormente aqueles sabidamente atrelados às práticas sociais com maior valor social, capacitadoras de uma atuação mais cidadã, mais crítica e participativa.

Logo, deve-se reconhecer que

[...] cabe à escola levar os alunos a se apoderar também das regras linguísticas que gozam de prestígio, a enriquecer o seu repertório linguístico, de modo a permitir a eles o acesso pleno à maior gama possível de recursos para que possam adquirir uma competência comunicativa cada vez mais ampla e diversificada [...] (BORTONIRICARDO, 2004, p.9)

Para tornar possível essa tarefa, convém não descuidar da enorme variedade dos gêneros textuais; os quais, justamente pela sua muita variedade, não nos permitem uma abordagem satisfatoriamente crítica de toda a sua multiplicidade (pelo preciosismo de alguma variedade, pela distância entre algumas dessas práticas de linguagem e o universo linguístico dos alunos, pela insuficiência do tempo disponível, pelas características idiossincráticas de cada turma etc.).

Na tentativa de cumprir a tarefa que cabe à escola dentro da imensa variedade dos gêneros e pela recorrência destes nas diversas atividades sociais (principalmente as mais

valorizadas), deve-se, portanto, adotar os gêneros mais representativos, como instrumentos a serviço da ampliação do repertório linguístico de nossos alunos e como forma objetiva de promover a democratização dos saberes socialmente valorizados.

Sob essa perspectiva, adotamos a ‘entrevista’ como representante desses gêneros discursivos mais valorizados e recorrentes nas diversas práticas comunicativas e atividades sociais mediadas pela linguagem; destacando-lhe exatamente o caráter democrático de acessibilidade - pelas suas características estilísticas, temáticas e composicionais, a entrevista se configura como um dos gêneros mais acessíveis aos sujeitos sociais (aos alunos inclusive), desde os primeiros anos e nas mais recorrentes atividades sociais.

Segundo Hoffnagel (2007, p.180),

a entrevista já se tornou uma força poderosa na sociedade moderna. Desde muito cedo enfrentamos perguntas colocadas por educadores, psicólogos, pesquisadores da opinião pública, médicos e empregadores. Escutamos, assistimos e lemos entrevistas na mídia. Nossa habilidade em desenvolver o papel de entrevistado influi em nosso sucesso nos campos de educação e trabalho.

Submetidos à participação em uma entrevista, os indivíduos se veem envolvidos em um exercício de interação – sendo esta mais uma das características favoráveis à adoção desse gênero como instrumento de mediação pedagógica: a sua capacidade de promover interação e diálogo (em diversas atividades, nos variados campos de atuação humana, distribuída de forma bastante democrática).

A respeito disso, Medina (1986, p.8) ressalta que

a entrevista, nas suas diferentes aplicações, é uma técnica de interação social, de interpretação informativa, quebrando assim isolamentos grupais, individuais, sociais; pode também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação. Em todos estes ou outros usos das Ciências Humanas, constitui sempre um meio cujo fim é o inter-relacionamento humano.

Se admitirmos serem os gêneros não apenas formas linguísticas, mas eventos comunicativos, havemos de considerar a entrevista como um gênero maior sob o qual estariam elencados vários gêneros derivados dele; havemos de tomar a entrevista

como uma constelação de eventos possíveis que se realizam como gêneros (ou sub-gêneros) diversos. Assim, teríamos, por exemplo, entrevista jornalística, entrevista médica, entrevista científica, entrevista de emprego etc. (HOFFNAGEL, 2007, p.180)

Nesse sentido, Hoffnagel (2007) nos aponta que Levinson já havia feito notar uma estrutura geral comum à entrevista, em todas as atividades em que ela é demandada (apesar de ela poder se manifestar com estilos e propósitos diversificados), e também que Schneuwly e Dolz reconhecem na entrevista uma prática padronizada de linguagem, com expectativas normativas específicas por parte dos envolvidos, assemelhada a um jogo, em cujos papéis de entrevistador e entrevistado repousam obrigações e responsabilidades:

o entrevistador abre e fecha a entrevista, faz perguntas, suscita a palavra do outro, incita a transmissão de informações, introduz novos assuntos, orienta e re-orienta a interação; o entrevistado, uma vez que aceita a situação, é obrigado a responder e fornecer as informações pedidas. (HOFFNAGEL, 2007, pp.180-181)

Dessa forma, cabe considerarmos a existência de um modelo prototípico de entrevista, constituído de ao menos dois participantes⁸³ em papéis específicos e indispensáveis: o entrevistador - responsável pela condução da interação, pela proposição das perguntas, pela vinculação das informações produzidas a um conhecimento desejado (pela pressuposição de haverem outros interessados naquelas informações; pela percepção de existência de um público que seja alvo do conhecimento que se quer produzido por meio deste evento) – e o entrevistado – responsável pelas respostas e co-responsável pela produção do conhecimento resultante da realização deste gênero discursivo.

Entre os pressupostos assumidos por esta pesquisa/intervenção, ressaltamos a busca pela promoção de condições viabilizadoras de maior consciência linguístico-discursiva para os nossos alunos, cujo alcance, postulamos estar atrelado à realização de atividades apoiadas na interação e no dialogismo. Ter voltado a nossa atenção para a prática de atividades comunicativas tais qual a entrevista resultou, portanto, de reconhecermos neste evento comunicativo (neste gênero discursivo) a chance de expor/envolver os alunos a/em uma experiência de diferentes níveis dialógicos - pensamento abrigado também por Fávero (1998, p.121), ao considerar que “voltar a atenção para textos que se constroem sob a forma de entrevistas significa deparar com uma escala de possibilidades que abrange do menor ao maior grau de dialogicidade”.

A premissa interacional/dialógica, conforme já mencionada, norteou este nosso trabalho. E dentro dessa perspectiva assumimos o intuito de promover destaque para as práticas

⁸³ Ainda quando a entrevista conta com a participação de mais de dois indivíduos – como nos casos em que os entrevistados são membros de uma equipe, de uma banda musical, ou quando há um único entrevistado respondendo às perguntas de vários repórteres –, os papéis desempenhados continuam sendo dois: entrevistador e entrevistado.

de oralidade, de modo a alçá-las a um patamar igualmente importante (em comparação com as práticas da escrita) dentro das práticas escolares, reconhecendo que o fato de o aluno já saber falar quando chega à escola não constitui argumento sustentável para o abandono ou a exclusão das práticas da oralidade nas atividades de ensino-aprendizagem - o aluno já sabe falar, mas, via de regra, não está preparado para usar a fala em muitos outros domínios diferentes do lar ou das atividades de lazer etc.

Reiterando a nossa posição contrária à dicotomia entre fala e escrita – apoiados na percepção de que essas modalidades mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis e também no compromisso de possibilitar aos alunos as condições (as simulações) de produção que permitirão a apropriação das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita em situações de comunicação diversas –, ensejamos especial atenção para o alerta feito por Travaglia (2017), quando em referência às práticas de oralidade e ao trabalho com os gêneros orais:

Quando dizemos que vamos trabalhar com gêneros orais, parece, à primeira vista, que o conceito parece óbvio: são aqueles gêneros da língua oral. Todavia, quando nos aproximamos dos gêneros existentes empiricamente, percebe-se que o conceito de gêneros orais não é tão tranquilo quanto se pensa. (p.13)

A maioria das ações sociais contam com o recurso da linguagem verbal para serem realizadas, ainda que existam atividades num grau zero ou mínimo de dependência da linguagem verbalizada.

Existem situações comunicativas que pressupõem maior ou menor grau de importância do discurso – como, por exemplo, a diferença entre a realização da atividade aula em contraposição com o conserto de uma máquina; nesta, o discurso possui um papel complementar ou secundário, podemos ter duas pessoas em um mesmo ambiente (o cliente e o profissional responsável pelo reparo), sem que eles troquem palavras por um bom tempo, enquanto naquela, o discurso é o cerne da interação, portanto indispensável.

Existem também atividades não centradas no discurso (nas quais o uso de formas linguísticas é dispensável) - como a comunicação entre os condutores dos carros realizada por meio dos sinais luminosos ou a regulação do trânsito feita por um guarda ou ainda a condução de uma partida de futebol feita pelo juiz etc., pelo reconhecimento dos gestos indicadores das solicitações ou tomadas de decisão.

Estando a maioria das ações sociais atreladas (em algum grau de dependência) às formas verbalizadas do discurso, considerando o nosso interesse pelas práticas de oralidade

parelhamente às de escrita, importa-nos questionar: O que seria, portanto, um gênero oral? Como diferenciar um gênero oral de uma atividade dentro da qual esse gênero se faz necessário enquanto instrumento para a solução de determinada demanda?

Perseguindo tais esclarecimentos, observamos algumas considerações apresentadas por Travaglia (2017), ao inquirir a realidade de alguns dos gêneros orais aquiescidos pela nossa comunidade linguística, como, por exemplo:

a) o **seminário** que se realiza em salas de aula como um recurso de aprendizagem é um gênero ou uma atividade que se realiza por meio de outros gêneros, como a exposição oral, o depoimento e o debate? b) o **júri** é um gênero ou uma atividade que se realiza por meio de gêneros diversos? c) a **conversação** é um gênero ou uma atividade social na qual podemos encontrar os mais variados gêneros? No caso da conversação é possível identificar muitos gêneros sendo utilizados durante a mesma, tais como pedidos, depoimentos, casos, relato de experiências pessoais diversas, piadas, solicitações, receitas de cozinha, prescrição de remédios caseiros ou não, conselhos, fofoca, lamento etc. (p.14, grifos do autor)

Dentro da abrangência de tais questionamentos, fomos levados a ampliar o alcance do nosso olhar acerca dos gêneros ao acompanharmos Travaglia no questionamento do *status* do gênero ‘aula’, para o qual ele postula outras considerações:

A aula poderia ser considerada como uma situação de linguagem em que o professor exerce uma atividade de ensino e aprendizagem em que estão envolvidos outros gêneros, tais como a exposição oral, as piadas, os relatos, os casos, os debates? (2017, p.15)

Além de ajuizarmos diferença entre atividade e gênero e de considerarmos quando um gênero existe per si ou na dependência de outros (sub)gêneros a ele atrelados, seguindo Travaglia, chegamos aos casos especiais das atividades e gêneros homônimos - em que existe a atividade realizada por meio de um gênero de mesmo nome; assim o leilão, a benzeção, a entrevista etc.

Na entrevista, por exemplo, temos: um evento comunicativo e um gênero por meio do qual esse evento se realiza - uma atividade comunicativa socialmente estabilizada com alto grau de dialogicidade, em cuja interação estão envolvidos ao menos dois participantes indispensáveis (entrevistador e entrevistado), os quais são co-responsáveis pela produção de informação/conhecimento em função de uma demanda prevista (o interesse de determinado público); e também um gênero discursivo por intermédio do qual a atividade é realizada.

A estabilidade do gênero entrevista se manifesta no seu formato padronizado, com abertura e fechamento entremeados de perguntas e respostas em alternância também nos diversos (sub)gêneros nomeados como entrevistas ou assumidos como formas similares a entrevistas. Em todos eles esse padrão se mantém; assim nas entrevistas jornalísticas, nas consultas médicas, nos depoimentos nos tribunais etc.

Chamamos esses modos de interagir no rumo dos eventos sociais, muitas vezes, por um nome genérico (mais abrangente e de fácil reconhecimento). Isso ocorre porque, segundo Swales (1990),

a nomeação dos gêneros pelos membros ativos de uma comunidade discursiva merece especial atenção, uma vez que os nomes assim atribuídos tendem a ser adotados por comunidades relacionadas ou parcialmente sobrepostas. [...] no tocante a certos gêneros [...], os nomes tendem a se manter mesmo quando a ação designada sofre mudanças [...] (apud BEZERRA, 2006, pp.381-382)

Além disso, Ottoni (2017), citando o pensamento de Fairclough (2003), nos adverte que

é preciso levar em conta que, quando nos referimos à entrevista simplesmente, não situamos o gênero em uma prática social específica como quando falamos em entrevista de emprego, entrevista etnográfica, entrevista com celebridade em um programa de auditório, entrevista em um telejornal. Desse modo, o autor entende que, quando falamos em entrevista simplesmente, estamos falando em um gênero desencaixado, pois ele não está encaixado em uma prática social específica, como a jornalística, a de entretenimento etc. (p.30)

Dessa forma, ao encaixar a entrevista – um gênero prioritariamente oral - na esfera escolar/educacional (mais precisamente na atividade aula), reivindicamos para ela um destaque entre as práticas letradas, por reconhecermos nela (nas suas mais recorrentes formas de realização) a interpenetração das duas modalidades linguísticas do discurso – a existência de características orais mesmo em suas versões escritas constitui para a entrevista uma condição segundo a qual, na visão de Tfouni (2008), seria uma das marcas de uma sociedade considerada letrada, em que, de forma democrática, os modos de ação discursiva oral e escrito convivem e se apresentam acessíveis a todos os sujeitos, alfabetizados ou não, com maior ou menor grau de escolaridade e de alfabetização.

Embora realizada oralmente na maior parte dos casos, não são raros os exemplos de entrevistas registradas por meio da escrita. A respeito de que, Hoffnagel nos ilustra:

Nas várias listas de gêneros de entrevista, a maioria refere a interações orais (entrevista com médico, entrevista para conseguir emprego, entrevista coletiva etc.), e mesmo com respeito à entrevista jornalística, pensamos primeiro nas entrevistas ao vivo dos programas de televisão e rádio. Quando publicadas em jornais e revistas, na maioria das vezes, a entrevista foi feita oralmente e depois transcrita⁸⁴ para publicação. (2007, p.182)

Vale ressaltar que, ainda quando escrito ou enquanto transcrição (retextualização), o texto da entrevista é distribuído nos diversos suportes de modo a evidenciar a alternância dos turnos de fala, de modo a destacar a sua índole oralizada (o seu modo primário e mais recorrente de realização).

É certo que os gêneros constituir-se-ão em objeto de pesquisa por bom tempo ainda. Seguramente haverá estudiosos perseguindo maior clareza de atributos, delimitações, potencialidades e usos para os gêneros do discurso. Mas, apesar de nos interessarmos excepcionalmente por esse assunto, não nos importa por agora o seu esgotamento.

Antes, perseguindo alguma lucidez na sua abordagem - considerando que quanto mais se repetem as situações comunicativas demandantes de certo gênero textual, mais se oportunizam as condições para o domínio desse gênero, e que, ao utilizarmos um determinado gênero textual, estamos reconhecendo a sua capacidade de, por meio da linguagem, resolver algumas necessidades sociais -, buscamos os modos de oferecer aos alunos uma melhor compreensão acerca do gênero entrevista, destacando os seus aspectos sociais, linguísticos e interacionais: as motivações para a sua realização, seus valores sociais possíveis, seus temas mais recorrentes, seus propósitos comunicativos mais assíduos, o contexto de processamento (recepção, interpretação e produção), as relações entre os participantes, os papéis desempenhados por eles, bem como a relação entre os indivíduos e o próprio texto em construção.

Dessa maneira, conscientes tanto da responsabilidade quanto do papel social que nos cabe enquanto professores de língua materna e firmados no compromisso de seguir buscando para a escola atuação condizente com o papel de principal agência social de letramento e de democratização dos saberes (linguístico-discursivos inclusive), encaminhamos uma ação pedagógica com vista a contribuir para a assunção de papel mais ajustado por parte da escola - nas práticas escolares, nas atividades de ensino e aprendizagem e nos modos de ensinar e apre/ender a língua portuguesa.

⁸⁴ Aqui no sentido de retextualizada.

5.3.17 Shepherd & Saliés (a linguística da Internet)

Os professores e educadores em geral reclamamos bastante dos nossos alunos, não apenas por conta dos comportamentos e atitudes costumeiramente assumidos por eles (os quais, muitas vezes, se chocam com o regimento escolar e com as regras da boa convivência), mas também por algumas carências e ausências formativas (certa falta de experiencição cultural esperada/desejada para a continuidade do trabalho pedagógico), tais qual a ausência do hábito da leitura. Afirmarmos sem muita cerimônia que nossos alunos não leem, quando na verdade, se os observássemos mais atentamente, constataríamos que eles passam praticamente todo o tempo lendo, no computador, no celular, acessando as redes sociais etc.

Assim, questionando as noções de texto e textualidade que sustentamos para nós mesmos e para os nossos alunos, e mesmo equivocadamente insistindo na escrita como principal modalidade de construção textual, por que não contar os meios digitais também como fomentadores da prática da leitura?

Onde se faz possível o uso da linguagem, o trânsito textual, a interação, a construção de sentido etc., aí há interesse para a linguística. Interesse que justifica a defesa de uma ‘linguística da Internet’, e também o reconhecimento da contribuição de Tania Maria G. Shepherd⁸⁵ & Tânia Mara G. Saliés⁸⁶.

Conforme nos apontam Shepherd e Saliés,

a história já demonstrou que a sociedade muda quando novas invenções são introduzidas no nosso dia a dia. [...] A última fronteira na qual o tecnológico vem impactando a sociedade é a internet. Nela há [...] milhões⁸⁷ de internautas engajados social e culturalmente na construção do sentido. Na internet há também uma crescente expansão de mídias de toda natureza: as mais colaborativas, como as wikis, as mais dedicadas ao compartilhamento, como o YouTube, e as mais interacionais, como os Blogs, Twitter, Tumblr e Facebook⁸⁸. **À medida que a internet expande essa infraestrutura, atende a necessidades de comunicação, criando novas formas de colaboração, compartilhamento e interação. A Linguística não poderia ignorar esse espaço.** Que área de conhecimento analisaria [...] ou discutiria as vozes presentes na internet e as identidades nela projetadas discursivamente? [...] que instrumentos descritivos e metodológicos disponibilizados para análise da comunicação face a face

⁸⁵ Professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuante (entre outros) no curso de pós-graduação na área de Linguística da internet e também na publicação de estudos sobre a Linguística da Internet e da Análise do Discurso.

⁸⁶ Professora associada do Departamento de Estudos de Linguagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, estudiosa da interação em contextos digitais, atuante na publicação nas áreas de ensino e aprendizagem das línguas, da Linguística da internet e da Análise do Discurso.

⁸⁷ Há chance de, por conta da expansão da internet, já podermos falar em bilhões de internautas engajados na construção de sentido.

⁸⁸ O WhatsApp, certamente, pode ser colocado nessa lista.

proveem adequação explanatória para o que acontece na interação em mídia digital? (SHEPHERD & SALIÉS, 2013, p.7, grifo nosso)

Justamente por não ignorar a comunicação em meios digitais (CMD) é que, segundo Shepherd & Saliés (2013, p.8), a linguística deve se ocupar também de “entender como, por que e através de quem e de que *output*⁸⁹ se dá a construção do sentido em ambientes digitais”.

De acordo com a linguística da internet, há de se incluir nos estudos linguísticos de base empírica e de natureza aplicada o uso da linguagem utilizada nos meios digitais - aquilo que se aceitou chamar de “internetês” (a linguagem da internet, com suas variações socioculturais e estilísticas) - o estudo das marcas sociopolíticas, culturais e identitárias no uso material da língua nos contextos digitais.

Sob essa perspectiva, o menos interessante é a dicotomia fala/escrita (pelo fato de a internet não se inserir satisfatoriamente nem na realidade oral nem na escrita, mas de exigir os recursos de ambas). Em lugar da dicotomia fala/escrita, aos estudiosos da construção de sentido em ambientes digitais interessa a natureza da linguagem em uso: se primordialmente informacional ou interacional. Ou consoante Sardinha⁹⁰ (apud SHEPHERD & SALIÉS, p.10), para estudar os vários registros de linguagem no contexto da internet, em lugar de organizar registros ao longo do contínuo da fala *versus* escrita, o que se constitui são dois grupos demandantes de observação: um marcado pelo envolvimento interpessoal e outro pela natureza informacional.

Conforme nos aponta Shepherd & Saliés (2013, p.19), “uma nova subárea de conhecimento emerge quando pesquisadores de uma área percebem que os modelos teóricos disponíveis já não dão conta dos dados observados”. Sendo assim, segundo as linguistas, eis aí a validade de uma linguística voltada para a realidade da comunicação verificada no ambiente virtual.

⁸⁹ Termo escolhido por David Crystal (linguista irlandês considerado o precursor dos estudos da linguagem usada nos meios digitais) para designar algo como um gênero discursivo próprio dos meios digitais. Conforme Crystal, “termos como ‘gênero’ (assim como ‘variedade’, ‘registro’ etc.) pressupõem homogeneidade linguística: dizer que um texto representa um gênero é o mesmo que dizer que esse texto compartilha certos atributos linguísticos com outros textos que também representam o gênero. Essa questão da previsibilidade precisa ser demonstrada e não pressuposta. Dessa forma, busquei um termo linguístico que identificasse as várias entidades que compõem o discurso eletrônico e que não desconsiderasse a coerência (ou sua ausência) que qualquer pesquisa tem por propósito estabelecer.” (apud SHEPHERD & SALIÉS, 2013, p.32).

⁹⁰ Antonio Paulo Berber Sardinha é professor associado da Pontífica Universidade Católica de São Paulo e membro do conselho editorial de diversas revistas e publicações importantes no campo dos estudos linguísticos, tais como a Revista Brasileira de Linguística Aplicada – UFMG, ALFA/Revista de Linguística da UNESP SJRP, Fórum Linguístico – UFSC (entre outras).

A partir de uma linguística da internet, segundo Shepherd & Saliés, se pode também teorizar sobre o fazer pedagógico em ambientes online. Em cujas observações se dirija o foco para a relação dos estudantes com o objeto de estudo (os temas e conteúdos propostos pelos professores das diversas disciplinas e nos diversos cursos de formação) e para a aprendizagem colaborativa mediada pelas novas tecnologias de informação e comunicação.

Assim, pela constatação de que os nossos jovens estudantes estão em constante atividade de leitura preferencialmente pelo suporte das telas de seus computadores, *tablets* e (principalmente) *smartphones*, há de se considerar também o papel dessas novas tecnologias nas ações de letramento (os multiletramentos ou letramentos plurissemióticos), tão úteis para o ensino da língua materna.

Se “na medida em que as tecnologias de comunicação continuam a se desenvolver e se transformar, o mesmo acontecerá com as formas linguísticas e práticas comunicativas correspondentes” (THURLOW, 2001 apud SHEPHERD & SALIÉS, 2013, p.45). A nossa própria in/experiência com as novas tecnologias também no contexto educacional e na análise do discurso digital carece de novos conceitos e posturas metodológicas que nos permitam lidar de forma um tanto mais consciente e produtiva com os fenômenos da comunicação em meios digitais. Eis portanto o mérito de Shepherd & Saliés, o de apresentarem para o leitor da língua portuguesa os textos fundadores da linguística voltada para o estudo da linguagem usada nos meios digitais.

6 METODOLOGIA

Dentre os fatores capazes de definir o sucesso ou o fracasso de uma pesquisa, a metodologia, decerto, aufere grande importância. Isso porque a sistematização dos dados gera maior clareza para os processos, para o planejamento das ações, para a análise dos resultados etc.

Partindo do pressuposto de que esta pesquisa abriga o desejo de mudança no atual estado de coisas em que se encontra o nosso ser/estar no processo educativo, houve-se por necessária a adoção de estratégias que, organizando as nossas ações pedagógicas, possibilitassem maior aproximação dos objetivos almejados: o desenvolvimento da consciência linguístico-discursiva e o aumento da competência sociocomunicativa dos nossos alunos.

Desse modo, decidimos por aplicar nesta nossa proposta de intervenção pedagógica os procedimentos da pesquisa-ação⁹¹ e também da sequência didática⁹², dentro das possibilidades síncronas e assíncronas da realidade comunicativa própria das interações em sala de aula como também das que se desenvolvem no ambiente virtual, representado pela rede social *WhatsApp*, acessada no mais das vezes por meio do telefone celular; ambicionando, desse modo, aprimorar a qualidade das nossas ações pedagógicas assim como as condições de aprendizagem dos nossos alunos.

6.1 A Pesquisa-ação Educacional

De tanto praticar determinadas ações, certo é que os praticantes acabam por alcançar algum aperfeiçoamento, de modo mesmo a entendermos esse aprimoramento como inerente a todo fazer continuado.

Embora seja assim na maioria dos casos, pode ser que os realizadores dessas ações continuadas, mesmo se dando conta do aprimoramento, não façam a devida reflexão sobre essas práticas e os seus modos de acontecer - os processos podem se dar sem a devida administração, sem que lhes sejam determinados o quanto, o quando e o como essas práticas se aprimoraram. Ou seja, pode ser que não aconteça por parte dos praticantes alguma tentativa realmente consciente de administração da melhoria de suas práticas.

Considerando a necessidade de alcançar melhora nas condições de aprendizagem dos nossos alunos e com a determinação de assumir controle sobre nossas ações pedagógicas, ensejamos o uso da pesquisa-ação enquanto tentativa consciente de aprimoramento de nossa prática educativa.

Desse modo, convém nos inteirarmos melhor acerca do que seja o método pesquisa-ação.

Mesmo não sendo algo novo, não se pode precisar quando ou onde a pesquisa-ação foi utilizada primeiramente, nem mesmo quem a inventou – o que se sabe é que, ao longo do tempo,

⁹¹ O método da pesquisa-ação, conforme se nos apresenta David Tripp, é a tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática; um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela; espécie de ação pró-ativa com respeito às mudanças que se quer alcançadas.

⁹² O método da sequência didática, conforme se nos apresenta Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, consiste num conjunto de atividades escolares organizadas sistematicamente em torno de um gênero textual oral ou escrito; pela sucessão das ações pedagógicas que privilegiem, para os alunos, a tomada de consciência acerca do processo de aprendizagem, domínio e uso de um determinado gênero discursivo.

muitas pessoas buscaram entender a própria prática, objetivando melhorá-la. Desse modo, não é de se estranhar que várias áreas do saber possam se beneficiar dos preceitos da pesquisa-ação.

Ainda assim, a pesquisa-ação não deve ser confundida com a simples busca por desenvolvimento profissional, antes, deve ser observada como “estudo de uma situação social com vistas a melhorar a qualidade da ação dentro dela” (ELLIOT, 1991, apud TRIPP, 2005, p.463); enquanto projeto no qual “os práticos buscam efetuar transformações em suas próprias práticas” (BROWN & DOWLING, 2001, apud TRIPP, 2005, p.447); e enquanto tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a própria prática⁹³.

Vale ressaltar que, mesmo guardando alguma afinidade com outras propostas de investigação, no que diz respeito, principalmente, ao objetivo comum de almejar melhora para algum estado, situação, contexto ou prática, a pesquisa-ação apresenta diferenças em relação, por exemplo, à prática rotineira e à pesquisa científica. Isso porque, segundo Tripp (2005, p.447), “embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional” e também porque ela “ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática”.

Assim, mesmo aplicada em diversos campos da atividade humana, é no campo educacional que os preceitos da pesquisa-ação encontram maior fundamento (angariam maiores e melhores frutos).

Quando assim, voltada para a prática educacional (análise e tentativa de melhora das práticas educativas), tal estratégia de pesquisa/intervenção ganha, de Tripp, o nome ‘pesquisa-ação educacional’, e deve ser vista, principalmente, como

uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...] (TRIPP, 2005, p.445)

Ou ainda como “uma forma de investigação-ação⁹⁴ que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” [...] (TRIPP, 2005, p. 447).

⁹³ A prática educativa, neste nosso caso específico.

⁹⁴ Segundo Tripp (2005, p. 445), a ‘investigação-ação’ é o grupo genérico do qual a pesquisa-ação faz parte, como processo que segue um ciclo baseado na busca por aprimoramento da prática por meio de um movimento de ação simultânea e recíproca do agir sobre o investigar, e vice-versa; ou seja, enquanto age, o pesquisador investiga a sua própria prática, apre/ndendo tanto mais sobre um e sobre outro.

Ao mencionarmos os ‘preceitos’ da pesquisa-ação de que se beneficiam os vários campos do saber, inclusive e principalmente o campo educacional, estamos nos referindo aos apontamentos de Tripp encontrados na tabela⁹⁵ abaixo:

Onze características da pesquisa-ação			
	Prática rotineira	Pesquisa-ação	Pesquisa científica
1	Habitual	Inovadora	Original / financiada
2	Repetida	Contínua	Ocasional
3	Reativa contingência	Pró-ativa estrategicamente	Metodologicamente conduzida
4	Individual	Participativa	Colaborativa / colegiada
5	Naturalista	Intervencionista	Experimental
6	Não questionada	Problematizada	Contratual (negociada)
7	Com base na experiência	Deliberada	Discutida
8	Não-articulada	Documentada	Revisada pelos pares
9	Pragmática	Compreendida	Explicada / teorizada
10	Específica do contexto		Generalizada
11	Privada	Disseminada	Publicada

Entendendo, portanto, a pesquisa-ação como estratégia: inovadora, contínua, pró-ativa, participativa, intervencionista, problematizada, deliberada, documentada, compreendida e disseminada; ao assumi-la como método para a aplicação da presente pesquisa/intervenção, assumimos igualmente o compromisso de, implementando ações tanto na área da prática quanto da pesquisa, empreendermos esforço no sentido de:

- apresentar alguma originalidade na proposta.
- Reagir estratégica, eficaz e antecipadamente com respeito à mudança ambicionada - conquanto seja re/ação baseada na compreensão das informações recolhidas e analisadas.
- Co-construir conhecimento sob configuração participada e partilhada (com a ação participativa dos alunos envolvidos na investigação).
- Incitar a modificação desejada por meio de intervenção didática.
- Reconhecer a aplicação de tais procedimentos como consequência direta do reconhecimento de algum problema que se quer solucionado – no caso específico da presente pesquisa, a dificuldade apresentada pelos alunos em se ajustarem interativamente (produzirem textos orais e escritos) a contextos comunicativos diferentes de suas conversações cotidianas.

⁹⁵ Tripp (2005, p.447).

- Determinar, por meio de julgamentos competentes, o re/ordenamento do/s aperfeiçoamento/s pretendido/s e possível/is, re/considerando, inclusive (caso seja necessário, embora não aspirado), a ineficácia de tal ou qual método/atividade.
- Documentar, da maneira mais pormenorizada possível e cabível dentro daquilo que, em não prejudicando, auxilie e enriqueça a própria intervenção.
- Exibir alguma compreensão acerca do porquê existem os problemas mencionados; compreensão essa motivada, principalmente, pela crença de que se pode fazer algum melhoramento.
- Produzir alguma informação (noção, opinião, parecer, esclarecimento, conhecimento) com vistas à disseminação e ao compartilhamento com outros professores e educadores.

Considerando-se, pois, que mesmo alcançados alguns ou todos os ganhos acima, por ser a pesquisa-ação uma atitude de constante e contínua busca por melhora das práticas - um procedimento cíclico, no qual, conforme nos aponta Tripp (2005, p.446), “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” -, assumimos o siso de não tomarmos a nossa investigação por terminada ou definitiva (em qualquer estágio), e sim, antes, como algo a ser continuamente melhorado.

6.2 A Sequência Didática

É certo que comunicamos de diferentes formas e por meio de diferentes materialidades – gestos, cores, imagens, sons ou outros sistemas de signos, linguísticos ou não -; mas, ainda assim, as formas linguísticas da fala e da escrita seguem sendo as predominantes.

Sendo as formas verbalizadas de comunicação as mais usuais dentre as formas comunicativas utilizadas pelos sujeitos sociais, cabe também à escola (a principal agência de democratização dos saberes) e especialmente aos professores de língua materna a proposição de estratégias voltadas para o aprimoramento no uso das formas linguísticas (tanto orais quanto escritas) por parte dos jovens estudantes.

Objetivando, portanto, o alcance de condições favoráveis para o ensino e a aprendizagem da expressão oral e escrita, fomos buscar no procedimento conhecido como “Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita” as maneiras de ofertarmos aos nossos alunos possibilidades de desenvolverem a sua capacidade de expressão oral e escrita.

Proposta por Dolz, Noverraz & Schneuwly, a Sequência Didática consiste num procedimento que visa ao ensino da produção de textos orais e escritos de maneira a permitir aos alunos a expressão em situações públicas escolares e extraescolares.

Sob essa perspectiva, conforme Dolz, Noverraz & Schneuwly (2001, apud ROJO & CORDEIRO, 2004, p.95), a Sequência Didática busca, dentre outras ações,

- permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encadeamento[...];
- propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória;
- centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita;
- oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para as suas produções.

Dentro do conjunto dos conteúdos escolares obrigatórios para o componente Língua Portuguesa, o procedimento da Sequência Didática pretende, portanto, permitir aos alunos a apropriação das noções, das técnicas e dos instrumentos essenciais para o desenvolvimento das capacidades expressivas (oral e escrita) demandadas nas mais diversas situações de comunicação.

Uma vez que, em relação aos nossos alunos, perseguimos as condições de desenvolvimento da consciência linguístico-discursiva (e o conseqüente aumento da capacidade sociocomunicativa), também considerando a escolha do gênero entrevista como forma de manifestação e materialização de tais avanços, reconhecemos a pertinência do procedimento sequência didática ao conjunto das postulações desta nossa pesquisa; isso porque, conforme Dolz, Noverraz & Schneuwly (2001, apud ROJO & CORDEIRO, 2004, p.96), “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Quando nos comunicamos, via de regra, buscamos nos adaptar a uma dada situação comunicativa. Se a comunicação se dá principalmente por meio das formas linguísticas orais e escritas, buscamos nos adaptar aos contextos que demandam esses usos.

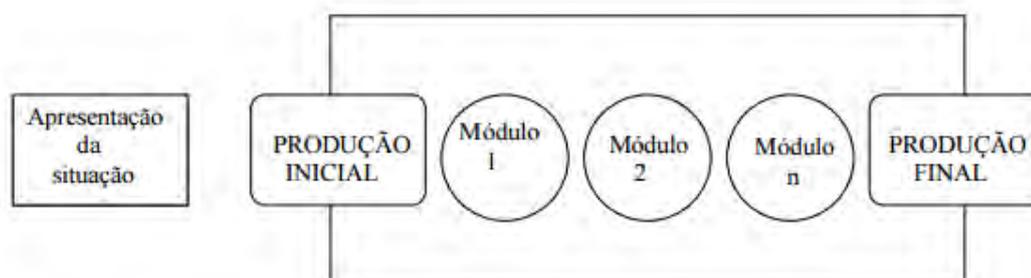
Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos. Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isto porque são produzidos em condições diferentes. Apesar dessa diversidade, podemos constatar regularidades. Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de *gêneros de textos*, conhecidos e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação [...]. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2001, apud ROJO & CORDEIRO, 2004, pp.96-97)

Nas situações comunicativas de semelhante demanda, usamos com maior tranquilidade as formas já anteriormente testadas e aprovadas, porquanto, numa relação direta com essas situações sociais, reconhecemos os modelos textuais por elas consagrados. Desse modo, pela reiterada experiência dos gêneros requisitados, vamos nos capacitando para uma participação cada vez mais efetiva nessas atividades em que eles se fazem necessários – no movimento cíclico de uso → reflexão → uso dos gêneros discursivos, quanto mais reconhecemos a relativa estabilidade de suas características estilísticas, temáticas e composicionais, tanto mais nos tornamos habilidosos no seu manejo e, proporcionalmente, mais atuantes nos contextos sociocomunicativos requisitadores desse uso.

Tendo já reconhecido a enorme variedade dos gêneros discursivos e a conseqüente impossibilidade de criarmos, dentro das práticas escolares, os contextos de análise e produção que permitam aos alunos a real apropriação das noções e técnicas necessárias para o efetivo domínio dessas formas de expressão, fomos buscar no domínio das formas textuais mais recorrentes possibilidade mais efetiva de expressão, dentre as quais a entrevista.

Se, na sua postulação, a seqüência didática nos é apresentada pelos seus autores como um encaminhamento para o ensino da oralidade e da escrita dentro do conjunto obrigatório das atividades escolares, na prática de análise e produção das formas da entrevista ensinamos envolver os alunos em atividades apoiadas na interação e no dialogismo, além de possibilitarmos o desenvolvimento de habilidades comunicativas requeridas nas mais diversas situações comunicativas (não apenas nas escolares, mas também, dentre outras, as do mundo do trabalho).

Conforme nos foi apresentada, a proposta sequencial de Dolz, Noverraz & Schneuwly respeita o seguinte esquema:



Segundo esse esquema, os professores devem buscar envolver seus alunos na resolução de um problema comunicativo por meio da prática de análise e produção de um determinado gênero discursivo (oral ou escrito).

Seguida uma após a outra, cada etapa da sequência didática é colocada como condição para a realização da que a sucede, até que, no final de todo um processo, se possa materializar uma ‘produção final’ que represente o nível de domínio do gênero textual alcançado pelos estudantes. Desse modo, depois de ser apresentado aos alunos, um problema de comunicação (pela pertinência do caso), pensadamente, acaba por requerer dos estudantes também um envolvimento ativo na busca pela sua resolução.

A etapa nominada ‘apresentação da situação’, conforme Dolz, Noverraz & Schneuwly (2001, apud ROJO & CORDEIRO, 2004, pp.98-99), apresenta duas dimensões simultaneamente reveladas aos alunos: a apresentação de um problema de comunicação bem definido e a preparação dos conteúdos textuais que se almeja produzidos.

Para o alcance de uma ‘produção final’ – o polo oposto ao da apresentação da situação -, algumas produções devem, portanto, ser oportunizadas. Assim, mesmo que os alunos não atinjam todas as características do gênero proposto numa primeira produção, um sucesso parcial alcançado entre as etapas segunda e penúltima deve ser considerado como possibilidade mais ajustada de intervenção do professor, como proposta de um percurso que o aluno ainda necessita cumprir.

Para o professor, estas primeiras produções [...] constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. Em outros termos, de pôr em prática um processo de avaliação formativa. [...] O professor obtém, assim, informações preciosas para diferenciar, e até individualizar se necessário, seu ensino. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2001, apud ROJO & CORDEIRO, 2004, pp.101-102)

Nessas produções anteriores, o processo de produção de um texto oral ou escrito é decomposto para que se possa abordar, separadamente, os seus diversos elementos. Isso quer dizer que os problemas podem ser trabalhados em diferentes níveis de produção textual, os quais, segundo nos apontam os propositores da sequência didática, podem ser assim distribuídos:

- *Representação da situação de comunicação.* O aluno deve aprender a fazer uma imagem, a mais exata possível, do destinatário do texto (pais, colegas, a turma, quem quer que seja), da finalidade visada (convencer, divertir, informar), de sua própria

posição enquanto autor ou locutor (ele fala ou escreve enquanto aluno ou representante dos jovens? Enquanto pessoa individual ou narrador?) e do gênero visado.

- *Elaboração dos conteúdos*. O aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos [...] técnicas de criatividade, busca sistemática de informações [...] tomada de notas [...].

- *Planejamento de texto*. O aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir ou do destinatário visado [...].

- *Realização do texto*. O aluno deve escolher os meios de linguagem mais eficazes para realizar seu texto. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2001, apud ROJO & CORDEIRO, 2004, pp.103-104)

De acordo com os modos de se fazer a sequência didática (conforme nos expõem os seus autores), deve-se ainda apresentar uma certa variedade de atividades e exercícios, de forma a propiciar aos alunos, por diferentes vias, a instrumentalização para a produção final de um gênero.

Sob esse entendimento, são consideradas três categorias de atividades e exercícios:

- *As atividades de observação e de análise de textos* [...] - para pôr em evidência certos aspectos do funcionamento textual – constituem o ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz de expressão. [...]

- *As tarefas simplificadas de produção de textos* [...] exercícios que [...] permitem descartar certos problemas de linguagem [...] (conforme os níveis de produção).

- *A elaboração de uma linguagem comum* para poder falar dos textos, comentá-los, criticá-los, melhorá-los, quer se tratem de seus próprios textos ou de outrem. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2001, apud ROJO & CORDEIRO, 2004, p.105)

Cumpridas essas etapas, a fim de que se construa um progressivo conhecimento acerca do gênero escolhido, deve-se também capitalizar as aquisições (os níveis de domínio alcançados até então). Isso porque, realizando essas etapas,

os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado. Eles adquirem um vocabulário, uma *linguagem técnica*, que será comum à classe e ao professor [...] Eles constroem progressivamente conhecimentos sobre o gênero. Ao mesmo tempo, pelo fato de que toma a forma de palavras técnicas e de regras que permitem falar sobre ela, esta linguagem é, também, comunicável aos outros e, o que é também muito importante, favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2001, apud ROJO & CORDEIRO, 2004, pp.105)

Chegada a etapa da produção final, o aluno deve se sentir capaz de refletir sobre o que aprendeu e também sobre o que precisa realizar nessa etapa final do processo.

Assim, desde a ‘apresentação da situação’, os alunos são expostos a “um projeto de comunicação que, após seguidas etapas, será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final.

Elencadas e apreciadas as progressivas etapas da sequência didática e suas especificidades, conforme se nos apresenta os seus autores, tem-se que: nos seus princípios teóricos, esse procedimento pedagógico visa a transformar os modos de falar e escrever dos estudantes (a escolha de palavras, a adaptação do texto ao seu destinatário, a organização do conteúdo etc.); também apresentar possibilidades de avaliação formativa (o ajustamento dos processos de ensino e aprendizagem); motivar os alunos a tomarem a palavra, pela prática refletida da oralidade e da escrita; além de ampliar as oportunidades de apropriação das noções e das técnicas de realizar determinado gênero discursivo.

Quanto às suas finalidades mais gerais, a sequência didática visa a preparar os estudantes tanto para o domínio mais ampliado das formas da língua nas diversas situações comunicativas da vida cotidiana, como também lhes possibilitar a realização de atividades mais refletidas (logo, mais conscientes) acerca de seus comportamentos linguísticos.

Considerando-se, portanto, que o domínio das estratégias sociocomunicativas estabelece maior capacidade de ação interacional de cada um dos interactantes envolvidos nas diversas atividades humanas, a sequência didática se apresenta, finalisticamente, como um procedimento capaz de possibilitar a concretização dos avanços perseguidos por esta nossa proposta de intervenção pedagógica: o desenvolvimento da consciência linguístico-discursiva e também o aumento da competência sociocomunicativa dos nosso jovens estudantes.

6.3 O Telefone Celular nas Práticas Pedagógicas

As possibilidades de comunicação na era digital - ou infoera, conforme Levy (1999, apud FINARDI & MENDES, 2017, p. 52) – aumentaram exponencialmente as nossas oportunidades de interação e a forma como nos relacionamos no/com o mundo, nos vários âmbitos – social, cultural, identitário, discursivo e também educacional.

Segundo os dados levantados e organizados por algumas importantes instituições de pesquisa e estatística, tais como o IBGE e o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), a ampliação das oportunidades de interação atreladas ao advento das novas tecnologias de informação e comunicação ocasionou um proporcional aumento também no número de internautas inter-agindo no mundo virtual.

De acordo com o Cetic.br, quanto ao uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil, em 2017⁹⁶, o número de usuários de Internet chegou a 120,7 milhões (67% da população de brasileiros com 10 anos ou mais). Desse imenso contingente de internautas brasileiros, 96% (quase a totalidade) acessaram a Internet pelo telefone celular, sendo que, segundo essa pesquisa, 49% destes acessaram a Rede somente por meio desse dispositivo.

De acordo com o IBGE⁹⁷, em 2017, o percentual verificado de domicílios brasileiros com celular conectado à rede mundial de computadores saltou de 60,3% para 69% (48,15 milhões de famílias). Isso revela que segue em expansão no Brasil o uso do celular como principal meio de acesso à Internet.

Ainda assim, apesar de configurarem meios efetivos de comunicação (conforme constatação apresentada em pesquisas estatísticas), as novas tecnologias seguem exercendo um papel periférico nas atividades de ensino-aprendizagem.

A resistência à entrada e à participação dos avanços tecnológicos (representados pelos telefones celulares) nas atividades escolares ainda se respalda (ou se autojustifica) pela proibição, não somente do uso, como também da presença desses dispositivos no ambiente escolar.

Essa resistência diz respeito à

incorporação, não somente dos recursos digitais, mas, essencialmente, dos novos conceitos e valores educacionais promovidos pela era digital na práxis docente. Uma das evidências da falta de integração das tecnologias móveis na educação é a existência de leis e regulamentos internos de escolas que proíbem o uso dos celulares em sala de aula. Essa realidade afirma a disparidade entre o uso escolar e doméstico das tecnologias digitais e móveis, afastando ainda mais a escola da realidade do aluno [...] (FADINI, 2016, apud FINARDI & MENDES, 2017, p.53)

Constatando, pois, que as tecnologias digitais atuam como mediatórias das diversas atividades da vida cotidiana, assumimos a necessidade de aceitar e trazer essas inovações para os contextos de ensino-aprendizagem, especialmente para a sala de aula. E ao fazê-lo, sustentamos que o seu uso seja em uma abordagem híbrida, combinando atividades de ensino e aprendizagem tanto presenciais (síncronas) como não presenciais (on-line), com possibilidades de interação síncronas e assíncronas; acreditando que

⁹⁶ Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic_dom_2017_livro_eletronico.pdf

⁹⁷ Disponível em: <https://g1.globo.com/google/amp/g1.globo.com/economia/noticia/acesso-a-internet-pela-tv-cresce-40-em-2017-aponta-ibge.ghtml>

o ensino não precisa mais ser limitado a um espaço ou momento determinado, o aspecto portátil da aprendizagem móvel permite que ela aconteça sem lugar fixo, favorecendo uma interação mais imediata, pessoal, espontânea, contextual e contínua [...] (ARRUDA, 2013, apud FINARDI & MENDES, 2017, p. 55)

Reclamamos, desse modo, o reconhecimento de que, no atual estágio das relações homem x tecnologias digitais,

a escola deve se posicionar de maneira a diminuir a brecha digital (e social), possibilitando maior acesso, não somente a equipamentos, mas em especial às novas práticas sociais e de aprendizagem trazidas pelas novas tecnologias. (FINARDI & MENDES, 2017, p. 56)

Os educadores seremos julgados de toda forma, positiva ou negativamente. Mas certamente teremos dificuldade de explicar a ausência de ações escolares no sentido de diminuir essa brecha digital; difícil não ser julgado também pela ausência de posicionamento,

a menos que queiramos deixar grande parte da população no mundo do face a face, excluída das benesses do mundo contemporâneo das comunicações rápidas, da tecnoinformação e da possibilidade de se expor e fazer escolhas entre discursos contrastantes sobre a vida social. (LOPES & ROJO, 2004, apud ROJO, 2009, p. 89)

A escola deve, sim, assegurar a qualidade das informações que permeiam, não apenas o próprio ambiente escolar, mas tudo o que possa servir para a formação cidadã dos nossos alunos.

Assim sendo, a escola deve “guiar, mediar, instigar, questionar, compartilhar, dar feedback, co-aprender, ao mesmo tempo que os alunos” (PRENSKY, 2007, apud FINARDI & MENDES, 2017, p. 56), permitindo que eles sejam protagonistas de sua própria aprendizagem.

Julgando as condições de acesso às novas tecnologias e também de acesso à internet que hoje temos nas nossas escolas públicas, reconhecemos uma situação conflitante: ainda que os professores decidam incluir tais ferramentas nas suas práticas pedagógicas, as chances de isso ocorrer em meio a variados entraves é de quase 100% - seja pela proibição em lei/s (municipal e/ou estadual) e em regimento/s escolar/es; seja pela resistência oferecida pela direção/coordenação escolar e/ou colegas professores de forma geral; seja pela ausência de equipamentos tecnológicos nas unidades escolares; seja pelo somatório de alguns ou todos esses fatores.

Desse modo, mesmo os professores persistindo em trazer para o ambiente da sala de aula alguma realidade comunicativa constatada nos espaços sociais em redor da escola (a realidade social circundante; os meios e os modos comunicativos da realidade extraescolar), o que acaba restando como possibilidade de uso das novas tecnologias de comunicação/interação nas práticas pedagógicas é o telefone celular (o *smartphone*).

Ainda assim, mesmo dentro dessa conjuntura negativa, é grande a chance de os professores conseguirmos executar um bom trabalho, principalmente se considerarmos as múltiplas possibilidades oferecidas pela maioria desses dispositivos, dentre as quais:

- Telas responsivas ao toque (*touch screen*) facilitadoras da navegação na internet;
- Tecnologia 3G/4G capazes de permitir a conectividade sem depender de *wi-fi*;
- Memórias embutidas de grande capacidade de armazenamento;
- Câmeras de alta resolução;
- Sistema de localização via satélite (GPS – *Global Positioning System*);
- Telas maiores, com teclados respectivamente maiores (facilitando, assim, a digitação);
- Conectividade via *bluetooth*⁹⁸.

Além disso

como os *smartphones* são geralmente de uso pessoal – diferentemente dos computadores e *laptops* que muitas vezes são compartilhados com outras pessoas – eles favorecem um aprendizado informal e individualizado, dando maior autonomia para que o próprio usuário decida como e quando usá-lo para a construção do conhecimento, contribuindo para que os alunos assumam o papel de protagonista da sua própria aprendizagem. (FINARDI & MENDES, 2017, p.57)

Dessa forma, somos levados a acreditar que, em algum momento, os professores se permitam lidar com as novas tecnologias, tratando-as de forma crítica, reconhecendo o seu potencial também educativo.

Nesse sentido, Arruda (2013) sugere que as tecnologias digitais chegarão a ser, em algum momento futuro⁹⁹, não mais apenas mediadoras de discussões, mas objetos de discussão, inclusive na dimensão política, e que tanto a formação quanto a prática docente haverá de

⁹⁸ O Bluetooth é uma tecnologia de comunicação sem fio que permite que computadores, smartphones, tablets e afins troquem dados entre si e se conectem a mouses, teclados, fones de ouvido, impressoras, caixas de som e outros acessórios a partir de ondas de rádio. A ideia consiste em possibilitar que dispositivos se interliguem de maneira rápida, descomplicada e sem uso de cabos, bastando que um esteja próximo do outro. Disponível em: <https://www.infowester.com/bluetooth.php>

⁹⁹ Parece-nos que esse momento já tenha chegado.

combinar aulas expositivas - espaços colaborativos em que o uso dessas mídias seja uma constante, incentivando, assim, a autonomia, a criticidade - e também interações por meio digital, de modo a trazer a realidade social para o interior da sala de aula.

Tal percepção se dá por

incorporar novas dimensões de tempo, espaço e diálogos no ambiente escolar e reconhecer que todas as ações educativas precisam ser mediadas pelos suportes comunicacionais característicos da sociedade contemporânea, já que eles se configuram como estruturantes simbólicos da vida humana. (ARRUDA, 2013, p. 238)

Apesar de toda a proibição e resistência, sabemos que os *smartphones* (tipo de telefone celular geralmente utilizado pelos nossos alunos) estão presentes em nossas salas de aula e constituem, o mais das vezes, um grande complicador para o ‘bom andamento do trabalho pedagógico’. E é justamente por reconhecer essa situação que a escola não deve fingir desconhecer o potencial comunicativo de tais aparatos e meios tecnológicos – os profissionais da educação em geral (também os professores), assim como os demais sujeitos sociais, fazem uso frequente dessas ferramentas comunicativas na sua vida cotidiana; por isso mesmo, não devem insistir num posicionamento anacrônico em relação a toda uma realidade social circundante.

Admitindo, então, a necessidade de incluirmos o uso do telefone celular (representante das novas tecnologias de informação e comunicação) nas nossas práticas pedagógicas e considerando todo o seu potencial comunicativo e também as suas muitas possibilidades de uso, optamos por utilizar o aplicativo *WhatsApp* (exemplo do que se convencionou chamar de Rede Social) enquanto plataforma (suporte) para o trato textual (recepção/análise e produção), com vistas à apreciação e produção de entrevistas (gênero textual que, embora se apresente também em versões escritas, está ligado a circunstâncias comunicativas predominantemente orais), ambicionando, dessa forma, desenvolver a consciência discursiva dos nossos alunos, possibilitando-lhes um melhor trânsito interativo por meio do domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da língua.

6.4 O *WhatsApp*, uma Experiência Socializante de Saberes e Práticas Comunicativas

Deixando de lado o discurso de que “não se pode ensinar a quem não quer aprender” - como se nós professores só aceitássemos conviver com alunos natural e previamente motivados, sedentos de aprender aquilo que nos dispomos a ensinar e da forma como queremos ensinar -,

devemos atentar para o fato de que os nossos alunos não escolheram estar na escola, mas foram trazidos até nós por força de lei¹⁰⁰, e que, talvez, para eles, boa parte dos conteúdos pode não fazer sentido e parecer não possuir qualquer utilidade para a vida prática.

Reconhecida essa realidade, devemos de deixar também de acreditar na ameaça de uma nota ruim ou no perigo da reprovação como motivação extrínseca ao aluno, como se tais argumentos por si garantissem o engajamento dos estudantes no projeto pedagógico da escola e no plano de curso de cada disciplina.

Suscitar o desejo de aprender, estimular uma relação prazerosa com os saberes do mundo e suas utilidades para a vida prática, resgatar o sentido social da escola junto à comunidade escolar e também desenvolver nos alunos a capacidade de se autoavaliarem são metas que demandam grande esforço, disciplina e um aproveitamento excepcional do tempo disponível para as atividades de ensino. E ainda quando decidimos perseguir tais condições, não devemos esquecer de que todas essas metas estão centradas nos educandos e não nos educadores – ou seja, não dependem nem exclusivamente nem majoritariamente do nosso esforço.

As ideias relacionadas à aprendizagem assim como as expectativas a respeito dela estão, muitas vezes, associadas ao esforço, à ideia do fracasso, à frustração e ao temor do julgamento de terceiros. Ainda assim, não são descartadas ou proibidas outras maneiras de aprender.

A maioria das pessoas interessa-se, *em alguns momentos*, pelo jogo da aprendizagem, se lhes oferecem situações abertas, estimulantes, interessantes. Há maneiras mais lúdicas do que outras de propor a mesma tarefa cognitiva. Não é necessário que o trabalho pareça uma *via-crucis*; pode-se aprender rindo, brincando, tendo prazer. (PERRENOUD, 2000, p.70)

As motivações para aprender podem ser de diferentes naturezas, com diferentes finalidades:

saber para compreender, para agir de modo eficaz, para passar em um exame, para ser amado ou admirado, para seduzir, para exercer um poder... O desejo de saber não é uniforme. A escola, mesmo que defenda absolutamente uma relação *desinteressada* com o saber, não pode, no dia-a-dia, tomar a liberdade de desprezar as outras motivações. [...] Assim, **as estratégias dos professores podem desenvolver-se em um duplo registro: criar, intensificar e diversificar o desejo de aprender; favorecer ou reforçar a decisão de aprender.** (PERRENOUD, 2000, p.70, grifo nosso)

¹⁰⁰ Atualmente no Brasil, o ensino é obrigatório dos 4 aos 17 anos.

Até que o aluno decida aprender, pode-se, então, tentar envolvê-lo em algumas situações que suscitem o prazer de aprender. Pelo prazer de aprender pode-se chegar ao desejo e à decisão de aprender.

Reconhecendo, pois, a necessidade de alcançarmos outras novas maneiras e estratégias para ensinar e aprender, atentando inclusive para a grande possibilidade de que, para os alunos, os conteúdos (também os de ensino da língua materna) podem não ter ligação clara com as atividades cotidianas e/ou com as suas práticas comunicativas, resolvemos voltar o nosso olhar para os modos interacionais mais usuais dos jovens estudantes.

Tal decisão nos levou à constatação de que, para eles – assim como para a maioria dos sujeitos sociais, também os professores -, o uso de plataformas digitais nas mais diversas e rotineiras atividades comunicativas é uma realidade, e bem pode nos servir de estratégia para o ensino, da língua portuguesa inclusive.

Apercebida essa presença maciça das formas comunicativas por meios digitais nas nossas práticas cotidianas - também pelo reconhecimento da necessidade de entrelaçarmos os saberes do mundo e as práticas educacionais -, cabe passarmos para uma próxima etapa, na qual, em lugar de simplesmente as proibirmos ou reprimirmos, tratarmos de admiti-las e incluí-las nas práticas pedagógicas, abarcando nessas práticas também os alunos: permitindo, observando, orientando e incentivando o uso dos diferentes meios de comunicação digital na realização das diversas atividades escolares, sob a liderança e mediação do professor.

Ao assumir o uso didático das formas digitais de comunicação nas atividades escolares, empreendendo-se um esforço de compreensão acerca dessas formas, uma dupla realidade se estabelece: a maioria delas apresenta finalidades mais gerais (ligadas ao entretenimento, ao trabalho e aos relacionamentos de diferentes naturezas, inclusive amorosa) e apenas algumas poucas podem ter sido planejadas e materializadas numa relação direta com os atos de ensinar e aprender. Apesar disso, mesmo quando ligadas a finalidades mais gerais, as formas digitais de comunicação podem ser desviadas para usos e fins didáticos.

O uso de aplicativos e redes sociais aumentaram sobremaneira o fluxo de circulação de informações. Considerando-se que, depois de selecionada e interpretada, a informação tende a se transformar em conhecimento, a maneira como as pessoas assimilam e constroem o conhecimento foi e está sendo afetada por essas novas formas de veiculação das informações; de modo a não podermos negar também a grande importância desses meios por onde as informações transitam.

Desviados para os fins de ensino e aprendizagem, tais ferramentas podem se tornar grandes aliadas (não substitutas) dos professores na sua tarefa de, numa relação mais agradável com os saberes do mundo e suas utilidades para as práticas cotidianas, despertar nos alunos o desejo de aprender.

Conforme Macedo (2007, p.285), reconfigurar o currículo de acordo com as novas tecnologias e linguagens digitais – a inserção das características das formas digitais de comunicação no currículo, de maneira efetiva, intencional e pedagógica, apropriando-se do seu potencial didático, interativo e colaborativo -, além de contemplar alguns dos mais importantes aspectos da contemporaneidade, aceleram e transformam os limites espaço-temporais da sala de aula e estimulam o protagonismo dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

Dentre essas formas digitais de comunicação, pelo seu potencial colaborativo, por sua mobilidade e também por sua ubiquidade, fomos buscar no aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, a maneira de engajar cooperativamente os estudantes na construção dos conhecimentos acerca da língua portuguesa e suas formas de expressão.

Surgido em 2009, o *WhatsApp* figura hoje como a segunda maior rede social em número de usuários¹⁰¹ (ficando atrás apenas do Facebook): são cerca 60 bilhões de mensagens transmitidas por dia entre os 1,5 bilhões de usuários no mundo (dos quais, aproximadamente, 120 milhões estão no Brasil). São números que, certamente, abarcam os nossos alunos.

Diante desse cenário, é aceitável e até recomendável que a escola e os professores tirem proveito disso, canalizando o notório interesse dos nossos alunos por essa ferramenta tecnológica de comunicação, desviando os usos costumeiros desse aplicativo para os fins de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e fazendo desse aplicativo uma espécie de ambiente virtual de aprendizagem, convertendo-o, assim, em uma extensão da sala de aula.

Alternando, pois, a organização do trabalho docente entre momentos presenciais na sala de aula física e outros mediados pela Internet, fomos buscar no aplicativo *WhatsApp* uma forma de potencializar a circulação das informações pertinentes a esse nosso esforço de, por meio da prática (apreciação, análise e produção) do gênero entrevista, alcançar para os nossos alunos o desenvolvimento da consciência linguístico-discursiva e o aumento de sua competência sociocomunicativa.

¹⁰¹ Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2018/02/whatsapp-bate-15-bilhao-de-usuarios-ativos.ghhtml>.

6.5 Aplicando as Estratégias

O ordenamento das práticas escolares é, em princípio, pensado e executado de modo a incrementar a progressão das aprendizagens dos estudantes, a fim de que, ao final de cada ciclo, seja alcançado o maior domínio das habilidades e competências desejadas.

Sob essa perspectiva, a partir de iniciativas costumeiramente assumidas pelas gerências educacionais (ministérios e secretarias de educação), os métodos e meios de ensino são concebidos, propostos e impostos aos professores, de modo a até poder-se imaginar que, uma vez definida, organizada e administrada pelo sistema escolar, pouco ou quase nada caberia aos professores na gestão e na execução das ações educacionais; ou, conforme Perrenoud (2000, p.41), “poder-se-ia dizer que, assumida pelo sistema, a progressão não exige nenhuma competência particular dos professores”.

Tal concepção está desvinculada da realidade relacional que ocorre entre professores e alunos, porquanto, não se pode igualar em julgamento as relações de ensino-aprendizagem com aquelas que ocorrem, por exemplo, em uma linha de montagem.

Em uma cadeia de montagem, se os engenheiros conceberam bem a sucessão das tarefas, cada operário contribui para fazer com que o produto progrida para seu estado final sem que seja necessária a tomada de decisões estratégicas. [...] O processo é diferente na escola, porque **não se pode programar as aprendizagens humanas como a produção de objetos industriais. Não é somente uma questão de ética. É simplesmente impossível, devido à diversidade de aprendizes e à sua autonomia de sujeitos.** (PERRENOUD, 2000, p.41, grifo nosso)

Cada aluno é um ser específico em uma turma específica, com diferentes experiências e ritmos de aprendizagem e também diferentes graus de domínio das habilidades e competências valorizadas pela escola e pela sociedade, necessitando, por isso mesmo, de um acompanhamento mais aproximado de/para seu desenvolvimento. Engana-se, portanto, quem admite uma participação passiva dos professores dentro do processo de aquisições e domínios desejados para os alunos ao fim de cada ciclo, isso porque cabe efetivamente aos professores a sensibilidade de julgar o in/sucesso das práticas de ensino e aprendizagem.

Na gestão da classe e das atividades de aprendizagem, quando se quer conhecer as competências alcançadas ou não pelos alunos, deve-se, conforme Perrenoud (2000, pp.49-50), implementar uma observação contínua, numa intenção formativa e sob uma perspectiva pragmática, empregando os meios e instrumentos para ajudá-los no seu desenvolvimento, para trazer-lhes consciência acerca de sua própria maneira de aprender e raciocinar – sobre os fatos

e usos da língua, inclusive -, acerca também de sua própria relação com o conhecimento, suas angústias e eventuais bloqueios diante de algumas tarefas escolares; ou seja, ações que privilegiem os saberes e práticas escolares e simultaneamente entreguem para os alunos algum sentido prático, despertem interesse para a sua própria aprendizagem e definam mais claramente a sua autoimagem enquanto sujeito mais capaz de apreender os objetos e conhecimentos valorizados socialmente.

Ao assumirmos a prática docente enquanto forma de agir centrada mais no aluno e na sua realidade que nas idealizações dos sistemas educacionais, antes de explicitarmos o modo e as etapas em que se desenvolveu esse nosso trabalho, importa atentarmos para os principais sujeitos envolvidos e também o cenário dessa nossa proposta de intervenção didática.

Assim, damos a saber que a nossa pesquisa foi desenvolvida entre os meses de setembro e novembro de 2018, na U.E. denominada Escola Municipal Ministro Alcides Carneiro - unidade situada no bairro de Campo Grande (mais especificamente no que se convencionou chamar de “São Geraldo”, espécie de sub-bairro de Campo Grande), Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, vinculada à 9ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação) da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro -, junto a uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, composta de 33 alunos, adolescentes na faixa compreendida entre 14 e 16 anos, com os quais atuamos em encontros semanais de 4 tempos de aula (somente às segundas-feiras). Esses adolescentes representam uma camada socioeconomicamente desfavorecida, em sua maioria residentes na comunidade da “Carobinha” - comunidade da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, conhecida negativamente como um local violento, com relatos de frequentes conflitos entre policiais e traficantes de drogas -, à cuja rotina de violência e ausência de amparo estatal se acresce a ruptura na estrutura familiar (histórico comum entre eles); dificuldades que, juntas, explicam, dentre outras carências, a falta de acesso tanto a bens culturais quanto a informações confiáveis e avalizadas, constituindo assim imensa responsabilidade e também relevância para a instituição escola e para o papel social do professor.

Quanto à natureza e ao tratamento do tema, esta pesquisa privilegiou uma análise tanto mais qualitativa (pela descrição, interpretação e atribuição de significado para os dados levantados) que quantitativa (pelo inventário de dados).

O ponto de partida foi - além da própria concepção de texto e as suas muitas possibilidades de materialização (destacadas as modalidades oral e escrita) - a valorização dos saberes já dominados pelos alunos, na forma de um debate sobre a percepção que eles detêm

acerca das potencialidades do telefone celular e também do aplicativo *WhatsApp* e do quanto essas tecnologias nos podem servir de apoio para a realização das tarefas propostas.

Seguido a esse primeiro movimento, passamos à leitura e análise de alguns textos constantes do Caderno de Apoio Pedagógico - material disponibilizado bimestralmente pela SME-RJ para todos os alunos -, os quais foram escolhidos pelo tema assim como pela capacidade de provocar o discernimento acerca: da nossa responsabilidade enquanto comunicantes; da importância do interlocutor (a alteridade); também da necessidade de implementarmos melhores práticas discursivas, com vista a fazermos dos nossos textos do dia a dia veículos capazes de entregar não apenas imagem (*'face'*) mais compatível de nós mesmos quanto argumentos mais aptos aos resultados por nós intencionados.

Realizados esses primeiros esforços, passamos a elaborar as formas de uso do aplicativo *WhatsApp* – esclarecimentos acerca dos objetivos gerais e específicos que perpassam a formação do grupo assim como o conjunto de normas e critérios de participação. Nessa etapa, para ciência dos responsáveis, foi entregue aos alunos um pedido de autorização de participação nas atividades pedagógicas por meio do aplicativo de mensagens instantâneas - documento devidamente repassado aos responsáveis e devolvido ao professor. Também dentro desse esforço de criação do grupo, foram colhidos os números de telefone dos estudantes e, sob a administração do professor, finalmente criado o grupo, ao qual foi dado o nome “Tô sabendo!” (conforme escolha dos alunos a partir dos nomes aventados).

Pensando na produção textual final dos alunos e nas estratégias viabilizadoras de um bom resultado, a turma foi dividida em grupos de 6 ou 7 integrantes e, a partir desse ponto, passamos a concentrar nossos esforços na apreensão dos modos de ser e de fazer acontecer o gênero ‘entrevista’.

Pusemo-nos então a examinar alguns exemplares de entrevistas em diferentes versões (em vídeo, em áudio e por escrito). Dessas, algumas apresentavam bom desenvolvimento e outras, falhas¹⁰² na sua realização. Nelas, procuramos reconhecer os componentes contextuais (o enquadre ou *'frame'*) e também a maneira como esses componentes interferiram nas atitudes assumidas pelos participantes da interação (o *'footing'*). Dessa forma, pelo contato com exemplos de entrevistas que deram certo e outras que deram errado, buscou-se evidenciar os modos de se fazer e não se fazer acontecer uma boa entrevista.

¹⁰² Como anteriormente mencionado, as falhas (os desencontros interpretativos) tendem a ser comuns nos textos falados. De modo que, ao destacarmos essas falhas, nos interessou aguçar a percepção dos alunos quanto à necessidade de, como participantes de uma dada interação comunicativa, não abandonarmos a nossa responsabilidade pela construção dos sentidos dos textos e discursos.

Em seguida, como parte do planejamento de suas produções finais, os alunos definiram os temas das entrevistas e também aventaram os nomes dos possíveis entrevistados. Por sugestão e escolha dos próprios alunos, os temas abordados nas suas produções foram assim definidos: “Formas e consequências do bullying”; “Gravidez na adolescência”; “Homofobia”; e “Racismo” – este último escolhido por dois dos grupos.

Com relação ao cenário, aos meios e aos instrumentos utilizados para a produção das entrevistas, os alunos foram orientados a fazerem uso das dependências da unidade escolar, dos recursos de gravação de voz e de vídeo e também de aplicativos de edição de imagem e som a partir de seus telefones celulares¹⁰³.

Acerca do que eles deveriam tentar fazer acontecer na sua produção final, foi acordada a realização de diferentes versões da entrevista: uma em vídeo, uma em áudio e uma outra por escrito¹⁰⁴.

Sobre a divisão de tarefas entre os integrantes dos grupos, foi assinalada a necessidade de eles mesmos decidirem (pela percepção e reconhecimento de suas próprias habilidades e também as dos colegas) a parte que caberia a cada um, como, por exemplo: quem e quantos fariam o papel de entrevistador; quem faria a gravação em vídeo e áudio; quem faria a edição do material; quem ficaria responsável por realizar a versão escrita da entrevista¹⁰⁵ etc.

Desde a primeira etapa, foi destacada para os alunos a importância de fazermos uso do telefone celular e do aplicativo *WhatsApp* enquanto plataforma por onde circulariam (também) as informações, as propostas de atividades, as orientações e esclarecimentos, os textos para análise das características e maneiras de acontecer d/a entrevista, assim como também as produções realizadas pelos grupos; de modo a termos nesse aplicativo uma espécie de extensão da sala de aula e uma real possibilidade de o professor prestar com maior qualidade um atendimento tanto coletivo como individualizado.

¹⁰³ Esses detalhes foram acertados a partir da constatação de que muitos dos alunos já faziam uso de aplicativos gratuitos de edição de imagem e som a partir de seus *smartphones*.

¹⁰⁴ Esta versão está calcada na retextualização, conforme nos apresenta Marcuschi (2001).

¹⁰⁵ Apesar de divididas as responsabilidades, os grupos deveriam avaliar a qualidade do material que os representaria; ou seja, deveriam avaliar de forma negociada se o vídeo estava satisfatório, se a edição estava conforme o planejamento, se caberia ou não ainda alguma revisão no texto escrito etc.

7 MÃOS À OBRA

A experiência é, certamente, uma das melhores e mais eficazes formas de aprendizagem; de modo que, seja pelo tempo dedicado ou pela reiteração de determinada tarefa, indubitavelmente os processos se vão aperfeiçoando.

Segundo Senge (1990, apud TRIPP, 2005, p.454),

aprendemos melhor com a experiência, mas não podemos fazê-lo se não vivenciamos as consequências de muitas de nossas decisões mais importantes nem podemos nos introduzir nas experiências dos que o fazem. Isso quer dizer que **não se trata de envolver ou não outras pessoas, mas sim do modo como elas são envolvidas e como elas podem participar melhor do processo.** (grifo nosso)

Por reconhecermos na turma participante desta pesquisa/intervenção justamente a realidade de serem eles atores mais fluentes na utilização dos recursos digitais e também por estarmos em busca de um modo de os incluirmos engajada e colaborativamente nas ações didáticas propostas, decidimos pelo emprego do telefone celular e do aplicativo *WhatsApp* como plataforma (suporte) para o trato textual (recepção, análise e produção).

Aceitando que todo objeto pode ser apreciado de diferentes modos e sob diferentes ângulos, e que, segundo os diferentes olhares, assim ele vai sendo melhor definido e compreendido - tanto pelo olhar do estudioso e/ou especialista como também pelo olhar do cidadão comum -, fomos buscar conhecer o ponto de vista dos alunos sobre as múltiplas funções e recursos dos telefones celulares e também sobre o aplicativo *WhatsApp*.

Considerando-se que todos observamos as coisas do mundo a partir da ótica que dominamos - assumindo o feitiço e as recomendações da pesquisa-ação, entendendo essa etapa como parte da estrutura inicial de uma sequência didática e tentando promover a participação ativa dos estudantes na realização consciente das tarefas propostas (desde os primeiros passos) -, passamos aos alunos a nossa primeira proposta de atividade dentro do conjunto de ações pertinentes à nossa intervenção didática: a leitura do texto “Cordel do zap-zap”¹⁰⁶, de Izabel Nascimento.

¹⁰⁶ Disponível em: <http://vozesportela.blogspot.com.br/2015/12/cordelista-izabel-nascimento.html#.WuMQjYgvzIU>

CORDEL DO ZAP-ZAP (Izabel Nascimento)

Esse tal de “Zap Zap”
É negócio interessante
Eu que antes criticava
Hoje teclou a todo instante
Quase nem durmo ou almoço
E quem criou esse troço
Tem uma mente brilhante.

Quem diria que um dia
Eu pudesse utilizar
Calculadora e relógio
Câmera de fotografar
Tudo no mesmo aparelho
Mapa, calendário, espelho
E telefone celular.

E agora a moda pegou
Pelas “Redes Sociais”
É no “Face” ou pelo “Zap”
Que o povo conversa mais
Talvez não saiba o motivo
Que esse tal de aplicativo
É mais lido que os jornais.

Eu acho muito engraçado
Porque muita gente tem
Um Grupo só pra Família
Um do Trabalho também
E até aquele contato
Que só muda de retrato
Mas não fala com ninguém!

Tem o Grupo da Escola
O Grupo da Academia
Grupo da Universidade
O Grupo da Poesia
Tem o Grupo das Baladas
Das Amigas Mais Chegadas
E o da Diretoria.

Tem quem mande Oração
“Bom dia!”, de vez em quando
Quem só mande figurinhas
Quem só fique reclamando
Nos Grupos é que é parada
Dia, noite, madrugada
Sempre tem alguém teclando.

Cada um que analise
Se é bom ou se é ruim
Ou se a Tecnologia
É o começo do fim
Talvez um voto vencido
Porém o Zap tem sido
Até útil para mim.

Eu acho que a Internet
É uma coisa muito boa
Tem coisas muito importantes
Porém muita coisa à toa
Usar de forma acertada
Ou, por ela, ser usada
Vai depender da pessoa.

Comunicação é bom
Vantagens que hoje se tem
Feliz é quem tem amigos
Fora das Redes também
A vida só tem sentido
Quando o que é permitido
É aquilo que convém.

Pra quem meu verso rimado
Acabou de receber
Compartilhe esta mensagem
Que finaliza a dizer:
“Viva a vida intensamente
Porque é pessoalmente
Que se faz acontecer!”

Da leitura atenta desse texto, destacando para os alunos a ordenação argumentativa de cada uma das estrofes, ensejamos um esforço de compreensão acerca:

- Da maneira como reagimos às mudanças e inovações nos processos costumeiramente experimentados – “Eu que antes criticava / Hoje teclou a todo instante”;
- Da constatação da quase onipresença dos aparelhos celulares, destacando os seus múltiplos recursos – “Quem diria que um dia / Eu pudesse utilizar / Calculadora e relógio / Câmera de fotografar / Tudo no mesmo aparelho / Mapa, calendário, espelho / E telefone celular”;
- Do reconhecimento das formas como ocorrem, a partir desses dispositivos móveis, as interações no mundo virtual, - “Pelas Redes Sociais / É no face ou pelo “Zap” / Que o povo conversa mais”;

- Do reconhecimento, também, da existência de diversas situações de interação, referentemente aos interlocutores, representados pelos diversos grupos de *WhatsApp* – “Um grupo só da família / Um do trabalho também [...] / Tem o grupo da escola [...] / Tem o grupo das baladas / Das amigas mais chegadas”;
- Da percepção da atuação dos diferentes participantes desses grupos – “Tem quem mande Oração / “Bom dia!”, de vez em quando / Quem só mande figurinhas / Quem só fique reclamando”;
- Da constante e aparentemente ininterrupta participação desses atores – “Dia, noite, madrugada / Sempre tem alguém teclando”;
- Da importância de assumirmos alguma posição diante dos fatos e coisas do mundo, buscando alguma consciência (se nos colocamos passiva ou ativamente) a respeito disso – “Cada um que analise / Se é bom ou se é ruim / Ou se a tecnologia / É o começo do fim [...] / Usar de forma acertada / Ou, por ela, ser usada / Vai depender da pessoa”;
- Do reconhecimento da existência e importância dos mundos físico e virtual, ensejando uma relação pessoa/pessoa e pessoa/tecnologia digital um tanto mais benéfica e equilibrada – “Feliz é quem tem amigos / Fora das Redes também”.

Partindo, pois, do texto, recolhendo as primeiras impressões manifestadas pelos alunos, destacando as partes acima citadas e negociando outras percepções, tentamos ocasionar uma análise mais madura a respeito da mensagem do cordel e de como esse texto se insere nas nossas considerações sobre as relações humanas e sobre as diferentes interações que, inescusavelmente, realizamos ao longo da nossa vida, especialmente no atual estágio da nossa relação com as tecnologias de informação e comunicação.

Pontuadas e anotadas (no quadro e nos cadernos), essas informações foram destacadas como um dos esforços que, daí para frente, a turma seria levada a fazer, no sentido de buscar maior entendimento dos textos e dos discursos e também da nossa relação com as práticas comunicativas.

Superada a fase de negociação com os alunos, tendo eles já aceitado a proposta de realizarmos atividades pedagógicas por meio das novas tecnologias de comunicação, buscamos explicitar o problema que nos moveu a implementar esta intervenção didática: a dificuldade de ajuste contextual¹⁰⁷ verificada nos textos (orais e escritos) produzidos por muitos deles.

¹⁰⁷ Entendendo o nosso interlocutor também como parte do contexto, entram nas considerações acerca dos necessários ajustes contextuais as noções da alteridade e do dialogismo bakhtiniano, assim como as ideias de *frame*, *face* e *footing* goffmanianos.

Da análise do cordel, passamos ao aproveitamento de alguns dos textos encontrados na apostila¹⁰⁸ de Língua Portuguesa. Dentre esses, temos: “Narciso”, de Luiz Eduardo Ricon; “Narciso”, de Caravaggio; “Contranarciso”, de Paulo Leminski e “Umbigolândia”, de Aloísio de Abreu, respectivamente.

Em todos esses textos, buscamos aguçar nos alunos o olhar mais cuidadoso acerca do modo como costumeiramente nos inserimos e nos posicionamos nas diferentes situações comunicativas; destacando para eles a necessidade de melhorarmos a nossa performance, com o fito de aproximarmos as nossas atitudes interacionais das reais intenções que nos movem quando, nessas práticas, buscamos nos realizar socialmente.

Atentos a esses objetivos, passamos à leitura de dois textos da apostila, os quais, por diferentes semioses, tratam do mito grego de Narciso. Assim os textos “Narciso”¹⁰⁹, de Ricon e “Narciso” de Caravaggio – um dos mais notáveis pintores italianos, atuante em Roma, Nápoles, Malta e Sicília, entre 1593 e 1610.

NARCISO
Luiz Eduardo Ricon

Você sabe o que significa a palavra “narcisista”? É alguém que ama demais a si mesmo. Essa palavra tem origem no mito de Narciso, uma história da Grécia Antiga que nos ensina que a beleza e a vaidade podem ser uma combinação muito perigosa.

Narciso era filho de Cefiso, o deus do rio, e da ninfa Liríope. Antes de ele nascer, seus pais procuraram um oráculo, que lhes revelou uma profecia sinistra: Narciso teria uma vida longa e feliz, desde que jamais olhasse a própria imagem. Felizmente, não havia espelhos na Grécia Antiga...

E assim Narciso cresceu e se tornou o mais belo de todos os rapazes, atraindo a cobiça e a inveja de mulheres, homens e até das ninfas, como Eco, que ficou perdidamente apaixonada por ele.

Mas além de belo, Narciso era muito orgulhoso e vaidoso, desprezando o amor e a atenção que lhe eram dedicados.

Magoadas, as ninfas pediram aos deuses que o castigassem. Para isso, a deusa Nêmesis (que significa “inimigo” ou “destruição”) o condenou a se apaixonar pelo próprio reflexo. E não teve jeito: quando Narciso viu sua imagem refletida na lagoa onde vivia a ninfa Eco, apaixonou-se perdidamente por si mesmo.

Encantado com a própria beleza, o jovem permaneceu na beira do lago dias e noites sem fim, sem comer ou beber nada. Com o tempo, foi definhando, definhando e acabou morrendo ali mesmo, apaixonado pelo seu reflexo.

No local onde o jovem morreu, nasceu uma flor, chamada Narciso, como uma forma de lembrar a todos nós o que acontece quando damos mais atenção a nossa vaidade e orgulho do que ao mundo e às pessoas a nossa volta.

<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/interaja/multiclube/9a11/diz-a-lenda/10307-narciso>

¹⁰⁸ O Caderno de Apoio Pedagógico (popularmente chamados de ‘apostila’) - material fornecido bimestralmente pela Secretaria de Educação (SME). Disponível em: www.rioeduca.net/rioeduca/RECURSOS%20PEDAGOGICOS/CADERNOS%20PEDAGOGICOS/2018/1%20Bimestre/LP%20ALUNO/LP9_1BIM_ALUNO_2018.pdf

¹⁰⁹ Além de estar presente na página nº 7 da apostila citada no endereço acima, este texto também está disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/interaja/multiclube/9a11/diz-a-lenda/10307-narciso>.



Narciso Por Caravaggio, 1594-1596. Galeria Nacional de Arte Antiga
<http://www.galleryintell.com/artex/narcissus-by-caravaggio/>

Do texto verbal, ainda sob a forma de um debate, destacou-se a necessidade de realizarmos melhores e mais conscientes interações; conforme corroboração destacada no último parágrafo – “como forma de **lembrar a todos nós** o que acontece quando damos **mais atenção** a nossa vaidade e orgulho do que **ao mundo e às pessoas a nossa volta**” (grifo nosso).

Como parte ainda da ‘apresentação da situação’ de uma sequência didática, fomos buscar em outro texto verbal (presente na mesma página da apostila) uma oportunidade de reforçar a necessidade de nos importarmos com o ‘outro’ e o mundo ao redor, um expediente para o desenvolvimento de nossa consciência discursiva e também para o aumento de nossa competência sociocomunicativa. Passamos, então, à leitura de “Contranarciso”, de Leminski.

CONTRANARCISO

em mim
 eu vejo o outro
 e outro
 e outro
 enfim dezenas
 trens passando
 vagões cheios de gente
 centenas

o outro
 que há em mim
 é você
 você
 e você

assim como
 eu estou em você
 eu estou nele
 em nós
 e só quando
 estamos em nós
 estamos em paz
 mesmo que estejamos a
 sós

LEMINSKI, Paulo. *Caprichos & relaxos*.
 São Paulo: Brasiliense, 1983.

Nos versos: “o outro / que há em mim / é você / você / e você / assim como / eu estou em você, eu estou nele, em nós”; buscamos reafirmar a conveniência de atribuímos maior importância de/para o mundo das coisas externas a nós (o que inclui os outros indivíduos), considerando, simultaneamente, a relação do nosso mundo subjetivo com o mundo objetivo - a percepção de como o nosso discurso é e está impregnado do discurso de outros que não ‘eu’; assim como o discurso do outro é e está impregnado, também, do meu discurso.

Retomando as ideias destacadas nesses textos anteriores, de modo a finalizar a apresentação do problema comunicativo que se objetiva sanar (ou pelo menos mitigar), passamos a outro texto da apostila – fomos à leitura de “Umbigolândia”¹¹⁰, de Abreu.

“UMBIGOLÂNDIA” (Aloísio de Abreu)

Dias desses encontrei uma amiga que me disse que está achando tudo e todo mundo chato. Que a violência está demais, que o dinheiro não dá pra nada, que o trânsito está uma loucura, que o amor já era, que ninguém mais quer amar ninguém, homem é uma raça em extinção e por aí vai. Em seguida abanou os braços, gritou “Táxi!” e, antes de entrar no carro, arrematou:

- E ainda tem esses táxis uó de vidro preto que a gente nunca sabe se estão vazios ou ocupados! Beijão, vê se me liga você também, pô!

E foi embora, largando no meu colo aquela corbeille de reclamações e uma cobradinha final. Fiquei ali, parado, pensando nas palavras dela, enquanto o táxi de vidro preto empacava no trânsito uma quadra adiante. É, minha amiga, certamente a vida não anda nada fácil, quem sai de casa não sabe se volta, namorar está brabo e ai de quem reagir a qualquer tipo de violência. Reagir é um perigo mesmo. Principalmente se a reação for de ordem mais, digamos, psicológica, tipo reagir-a-algum-comentário-maldoso-sobre-você-na-sua-cara. Neste quesito eu tenho muita dificuldade: ou não reajo ou só reajo uma semana depois. Naquele breve encontro, só minha amiga falou. Despejou suas reclamações em cima de mim e se mandou. E eu fiquei sem reação.

Bem, reagir como, se ela não me deu chance? Só ela falou e eu fiquei ali de “vinagrete” – só de acompanhamento. E o que é reagir? Penso que, ao pé da letra, reagir significa agir novamente, ou “agir de volta”. E por que reagir é um perigo? Porque a reação confere ao outro o poder de tomar posição. Ter atitude. Trocar. Crescer. Será? Talvez. Mas está tão difícil reagir. Trocar. Crescer. Está difícil dialogar. Vivemos a era do monólogo, do “eu” exacerbado, do “meu espaço”, da “minha individualidade”, do “meu momento”, enfim, da Umbigolândia. E é cada vez maior a população desta estranha terra, ocupada por um único habitante, rei e súdito ao mesmo tempo: o ego. Na Umbigolândia, só uma pessoa interessa: o eu. O outro é mera circunstância. O assunto é um só. Só um fala e ponto. Eu sei que estou generalizando, e me perdoem por isso. Mas do jeito que a coisa está, não me resta pensar em outra coisa.

Foi minha amiga quem, involuntariamente, trouxe essas questões à minha mente. A escuta está virando artigo de luxo. Aquele que tem o dom da escuta – sim, nos dias de hoje escutar o outro é honrar um dom - tem aberto o canal da inteligência. Do crescimento. Do auto-conhecimento e do conhecimento do outro. Do mundo. E é INCRÍVEL como a indústria do consumo corteja sem parar o individualismo desenfreado. A internet, então, é a fada madrinha dos solitários. Bibiti-bobiti-bum! E lá está você diante do mundo. Sozinho. E o universo faz a sua parte conspirando a favor. Conspirando e pirando. É muita gente no mundo. Muita gente procurando. Buscando. Querendo. Pouca gente escutando. Encontrando. Suprindo. E quanto mais gente, mais ego. E quanto mais ego, mais solidão.

Na Umbigolândia, ego gera ego. E o profeta disse que gentileza gera gentileza. Pra minha amiga, que está (espero eu) passando uma temporada na Umbigolândia, isso não interessa, até porque quem mora lá não enxerga um palmo adiante do umbigo. Pra quem mora aqui na Terra mesmo, a premissa do profeta é um toque. Gentileza gera gentileza. Que gera escuta. Que gera troca. Que torna mais suportáveis problemas modernos como egolatria, consumo desenfreado, falta de amor, de companhia, de solidão. Se bem que a solidão não sente falta de companhia. Até porque ela está sempre ao lado de alguém.

¹¹⁰ Além de estar presente nas páginas 7 e 8 da apostila, cujo endereço eletrônico é: www.rioeduca.net/rioeduca/RECURSOS%20PEDAGOGICOS/CADERNOS%20PEDAGOGICOS/2018/1%20Bimestre/LP%20ALUNO/LP9_1BIM_ALUNO_2018.pdf; este texto também está disponível em: vesetomavergonha.blogspot.com.br/2009/02/umbigolandia.html

Dentro do esforço de ensinar para os alunos uma análise textual-discursiva um tanto mais acurada, de “Umbigolândia” destacamos:

- “Dia desses” (parágrafo inicial) - oportunizando para os alunos a percepção de que ali se intentava representar um ‘dia qualquer’, uma situação comum e corriqueira (repetível, por rotineira que é); possível, portanto, de ser vivida ou presenciada por qualquer um de nós;
- “...uma amiga que me disse que está achando tudo e todo mundo muito chato. Que a violência está demais [...] e por aí vai” (também no primeiro parágrafo) - em que, ao destacar a sequência de ações verbais empreendida sob forma de lista (arroladas em um grupo desimportante de acontecimentos), encerradas, por similaridade, na expressão “e por aí vai”, oportunizou-se o reconhecimento de situações comunicativas em que, muita vez, nos vemos envolvidos, as quais, pela proposição de muitos e variados assuntos sem qualquer aprofundamento de análise (apenas de forma retórica), não chegam a constituir um diálogo e nem mesmo oferecer possibilidade real de interação aos demais participantes;
- “Naquele breve encontro, só minha amiga falou” e “Está difícil dialogar. Vivemos a era do monólogo [...] da Umbigolândia” (ambas no terceiro parágrafo) – em que, no protesto do personagem, sobressai e se coloca para os alunos a crítica sobre a má qualidade daquela (e de outras) interações comunicativas (muitas das quais motivadas pela pouca importância dada ao interlocutor);
- “É cada vez maior a população desta estranha terra, ocupada por um único habitante [...] Na Umbigolândia, só uma pessoa interessa: o eu. O outro é mera circunstância” (quinto parágrafo) – Neste momento da análise do texto, destacou-se a pertinência do título dado à crônica com o todo textual, salientando-se o processo de neologismo que gerou a palavra “umbigolândia” (umbigo + lândia), em que o sufixo se reconheceu por similaridade também em exemplos apontados pelos próprios alunos, como “Disneylândia”, “Finlândia”, “Islândia” etc. Neste momento, foi lembrada também a expressão “olhar ou cuidar apenas do próprio umbigo” (expressão popular referente aos egoístas e narcisistas);
- “É muita gente no mundo [...] Pouca gente escutando” – como em outros momentos do texto, aqui também se destacou a pouca importância dada ao interlocutor;
- “Pra quem mora aqui na Terra mesmo, a premissa do profeta é um toque. Gentileza gera gentileza. Que gera escuta. Que gera troca” (último parágrafo) – aproveitou-se esse

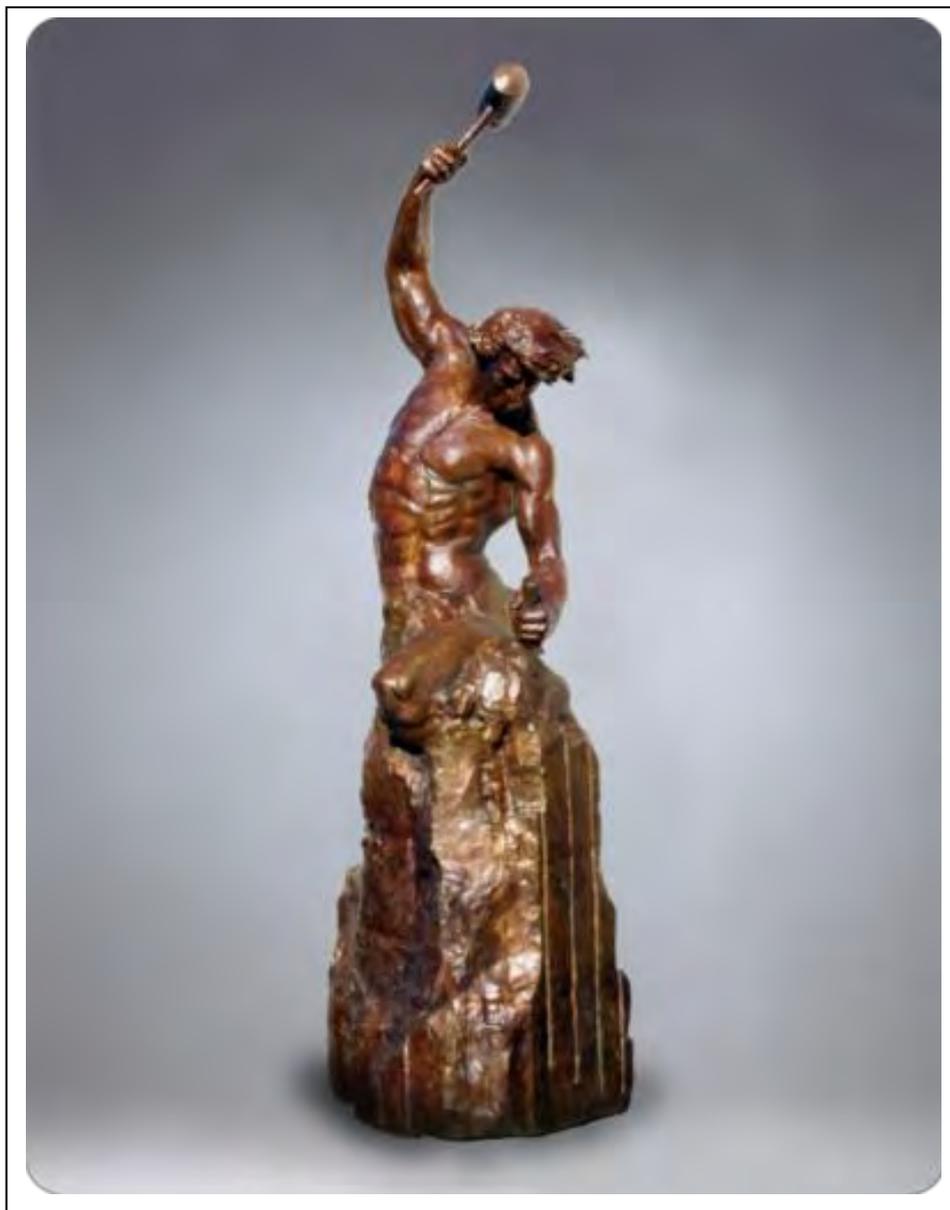
trecho como convite aos alunos para, ainda que tenhamos habitado equivocadamente a fictícia ‘Umbigolândia’, voltarmos para a ‘Terra’ daqueles que se importam com as outras pessoas, se importam com outros sujeitos envolvidos nas interações comunicativas; engajando-nos, assim, na tarefa de promover e realizar melhores atos comunicativos (seja oralmente ou por escrito); de atentarmos para a nossa participação nas muitas interações; de proporcionar aos demais interlocutores alguma deferência, assim como acreditamos ser igualmente merecedores de tal reciprocidade por parte dos demais interactantes.

Desse modo, numa relação intertextual, salientamos entre os textos da apostila (dentre outros detalhes) a sua ligação temática, de modo a reforçar para os alunos a necessidade de, nas interações de que participamos, assumirmos um comportamento discursivo mais cooperativo e solidário, atentando para a especificidade dos contextos e também para a importância do interlocutor na construção textual-discursiva.

Pela leitura dos textos e também pelos debates que se seguiram, chegamos à pertinência de questionar, juntamente com os alunos: Como nos tornamos melhores interactantes (comunicantes)? De quem é a responsabilidade de realizar melhores interações comunicativas?

Encaminhando essa discussão e já fazendo valer o grupo de *WhatsApp* - criado para funcionar, conforme a proposta apresentada e acolhida, enquanto plataforma pedagógica por onde deveriam circular informações, orientações, esclarecimentos, textos, atividades etc. -, foi apresentada aos alunos mais uma tarefa de leitura e análise: a apreciação do instigante texto visual intitulado “Self made man”¹¹¹ - escultura do artista Bobbie Carlyle que traz a figura de um homem lapidando a si mesmo para fora da pedra bruta, sugerindo, entre outras possíveis leituras, a valia do esforço pessoal para a autoconstrução e também o ganho de consciência que se vai adquirindo acerca de si mesmo durante esse processo.

¹¹¹ <http://www.bobbiecarlylesculpture.com/SelfMadeMan.php>



Da leitura de “Self made man”, buscamos evidenciar para os alunos a responsabilidade que se impõe sobre cada um de nós em relação ao nosso próprio desenvolvimento; em relação a tudo o que desejamos realizar ao longo da nossa existência, inclusive no que se refere à tarefa de nos tornarmos melhores comunicadores.

Comparando as informações acionadas também pelos textos anteriormente lidos, ensejamos não apenas o destaque e o reconhecimento das dificuldades (falhas, desencontros interpretativos, ruídos, impedimentos etc.) verificadas em muitas das interações de que participamos (inclusive na sala de aula), mas também a promoção de importância para a responsabilidade de cada um de nós na tarefa comum de realizarmos melhores interações comunicativas; admitindo, desse modo, conforme Rojo (2009, p.78), que “ao longo da leitura,

o leitor está constantemente comparando informações de várias ordens, advindas do texto, de seu conhecimento de mundo, de maneira a construir os sentidos do texto que está lendo”.

Ao sustentarmos para os alunos a necessidade de realizarmos melhores interações comunicativas, entregamos por associação direta a premissa de que muitas delas não vêm sendo realizadas do modo como poderiam ou deveriam. Mas, afinal de contas, é possível ensinar e/ou fomentar a solidariedade comunicativa? Como se estabelece e mantém a solidariedade recíproca em uma interação comunicativa?

Almejando encontrar resposta para essas questões - acreditando haver nexos entre esse entendimento e as práticas da cidadania e também por reconhecermos a escola como espaço imprescindível das aprendizagens capacitadoras para as práticas cidadãs, de preparação para o mundo do trabalho e para os muitos diálogos inescusáveis da vida social -, optamos por exercitar a solidariedade nas práticas comunicativas por meio do gênero entrevista.

Considerando-se que na esfera escolar se encontram abarcadas, por ensaio ou simulação, numerosas esferas e atividades da vida social – como o imaginar-se em férias com a família; em uma caça ao tesouro; em uma viagem espacial; em um baile de formatura; em fuga de uma situação de extremo perigo; em uma partida de final de copa do mundo; premiado pela descoberta da cura de uma grave doença; eleito presidente do seu país etc. -, de modo a representar outros contextos diferentes do real da sala de aula e levar os alunos a se imaginarem participantes de outras diferentes situações de realização discursiva, apresentamos aos alunos, dentro do conjunto das práticas escolares de preparação para as situações comunicativas, o exercício de uma das interações mais frequentes da vida social: a entrevista.

Por admitirmos a imensa importância da linguagem na constituição dos discursos e também reconhecermos, consoante Lopes & Rojo (2004, apud ROJO, 2009, p.89), que “são muitos os discursos que nos chegam e são muitas as necessidades de lidar com eles no mundo do trabalho e fora do trabalho, não só para o desempenho profissional” e a maneira como se destaca “o papel do discurso nas sociedades densamente semiotizadas em que vivemos”, postulamos o exercício do gênero entrevista como forma de apresentar aos alunos possibilidade de participação mais solidária na co-construção dos sentidos do mundo.

Na ‘apresentação da situação’, conforme Dolz, Noverraz & Schneuwly, uma vez compreendida a situação de comunicação na qual os alunos devem agir (a fim de resolver o problema comunicativo), deve-se apresentar também o gênero discursivo (oral e/ou escrito) por meio do qual se tentará instrumentalizá-los para práticas comunicativas mais bem sucedidas. Deve-se indicar-lhes as questões objetivas que guiarão a produção que se quer (bem) realizada

por eles, como, por exemplo: “Qual é o gênero que será abordado? [...] A quem se dirige a produção? [...] Que forma assumirá a produção? [...] Quem participará da produção?” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY apud ROJO & CORDEIRO, 2004, p.99)

Pensando, justamente, nos variados contextos comunicativos em que nos vemos inseridos ao longo da vida e almejando possibilitar aos alunos a experimentação (por simulação) dessa variedade contextual, dentro da ação que visa dar aos alunos algum conhecimento acerca do gênero entrevista - considerando a sua presença em muitas e variadas esferas de atuação humana, nas suas diversas formas: seja a entrevista de emprego, a de opinião, a de satisfação, a médica, a jurídica, a religiosa, a escolar, a de entretenimento (com artistas e celebridades) etc. – fomos em busca de familiarizar os estudantes com as mais importantes informações sobre esse gênero discursivo; informações tais quais:

- O que é uma entrevista?
- Para que ela serve?
- Quais são os seus principais participantes?
- Qual é a relevância (ou como ela é atribuída) de um dado entrevistador?
- Qual é a relevância (ou como ela é atribuída) de um dado entrevistado?
- A quem interessam (a quem se destinam) as opiniões de entrevistador e/ou entrevistado?
- De que dispõe (deve dispor) um entrevistador para a realização da entrevista?
- Sob quais critérios se dá a escolha do ambiente para a realização da entrevista?
- De que forma o ambiente pode (ou não) colaborar para o estabelecimento de um ‘clima’ ambicionado para a realização da entrevista?
- Como começa, se desenvolve e termina uma entrevista?

Situando, pois, a entrevista na esfera escolar/educacional, mais precisamente na atividade aula, orientamos a atenção dos alunos para os elementos contextuais e atitudinais dos participantes desse que é dos mais interativos gêneros discursivos.

Tencionando, pois, relevância para o material que serviria de referência para a assimilação dos modos de ser e fazer acontecer a entrevista, colhemos, na Internet, exemplos de entrevistas realizadas com figuras públicas conhecidas pela turma participante, e também outras cujas características pudessem robustecer os parâmetros da análise – fomos buscar, portanto, na figura de alguns entrevistados uma forma de engajamento dos nossos jovens aprendizes na realização das tarefas.

Buscando ofertar aos alunos razoáveis quantidade e qualidade de material – de modo a instrumentalizar os estudantes para a realização da tarefa proposta -, passamos à apreciação de entrevistas em diferentes versões (diferentes semioses, com destaque para a oral e a escrita), salientando-lhes os fatores e os modos de realização com mais alto grau de responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dessas interações; também investigando a relevância dos participantes (entrevistador e entrevistado), as atitudes comunicativas (o *footing*) assumidas por um e por outro, a forma como o público participa (antes, durante e depois) da realização do evento comunicativo, como se dá a publicização das informações etc.

Assim, conforme a sequência¹¹² da tabela abaixo, iniciamos a apresentação dos modos de ser e fazer do gênero entrevista:

TÍTULO	VEÍCULO E ENTREVISTADOR	ENTREVISTADO	FORMATO (MODALIDADE DE INTERESSE)	PUBLICIZAÇÃO/ CIRCULAÇÃO
Cristiano Ronaldo e Fred, o grande encontro.	Canal Desimpedidos. (Fred)	Cristiano Ronaldo (jogador de futebol)	Vídeo (oral)	https://br.video.search.yahoo.com/search/video?fr=mcafee&p=entrevista+cristiano+ronaldo+fred+mais+10#id=1&vid=35d328f8de57516a9bbe2b9a69bfb557&action=click
Entrevista: Anitta, a poderosa chefona.	Tripp TV (Natacha Cortêz)	Anitta (cantora)	Vídeo (oral)	https://www.youtube.com/watch?v=n9ao_jJESc
Thiaguinho: Entrevista exclusiva [Estúdio Gazeta FM HD].	Gazeta FM (Neide Oliveira)	Thiaguinho (cantor)	Vídeo (oral)	https://youtu.be/evW-Sx9oG7w
Ana Vitória Entrevista no Programa Mais	EPTV (Aline Lima)	Ana Vitória (cantoras)	Vídeo (oral)	https://youtu.be/_e96gvjXaa8

¹¹² Considerando-se a ampliação do tempo de interação professor/alunos possibilitada pela adoção do *WhatsApp* enquanto extensão da sala de aula, a análise de numerosos textos serviu aos alunos para enriquecimento de seu acervo cultural e também como parâmetro para as análises propostas.

Caminhos 25/03/2017				
Podcast Entrevista sobre customizaçã o e moda para Rádio Transmundi al / Customizan do Mariely Del Rey	Rádio Transmundial (não mencionado)	Mariely Del Rey (blogueira)	Áudio (oral)	https://youtu.be/ayWzqE7hD-k
A criança nunca muda.	Folha de São Paulo - Folhinha (Kátia Calsavara)	Ziraldo (desenhista e escritor)	Jornal [versão digital] (escrita)	http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2014/04/1441786-a-crianca-nunca-muda-diz-ziraldo-leia-entrevista.shtml
Entrevista mal sucedida.	Canal 100 ideias (Meio Kilo)	Anônimo (deficiente visual)	Vídeo (oral)	https://youtu.be/srru3ifhuos
Entrevista mal feita.	Canal Contra- espionagem (não citado)	Anônimo (piloto de aeronave)	Vídeo (oral)	https://youtu.be/8w0FAST_ZJw
João Correia – fita recebida pelo TER- AC2.	TV5 [afiliada da Rede Bandeirantes de Televisão – AC] (Demóstenes Nascimento)	João Correia (político)	Vídeo (oral)	https://youtu.be/XuCxYPga4xs

Dentre os textos acima, serviram como exemplos positivos (com características que poderiam ser replicadas) as entrevistas realizadas com: o jogador de futebol Cristiano Ronaldo; os cantores Anitta, Thiaguinho, AnaVitória; a blogueira Mariely Del Rey e o multiartista Ziraldo. E como exemplos negativos¹¹³ (com características que deveriam ser evitadas na produção final), as entrevistas realizadas com: o deficiente visual anônimo, o piloto da aeronave e o político João Correia. Dessas, foram salientadas nos interactantes a assunção (ou não) de atitudes colaborativas e solidárias quando da construção textual/discursiva.

¹¹³ Nestas, os pontos negativos destacados foram: desconsideração com o entrevistado, perguntas mal formuladas, linguagem e forma de tratamento inadequadas, desentendimento entre os participantes, violência verbal e até mesmo física.

Esse esforço de análise empreendido pela turma iniciou-se pela exibição da primeira entrevista (com o jogador Cristiano Ronaldo) em sala de aula. Todas as atividades seguintes ocorreram já no ambiente virtual, quando, no grupo de *WhatsApp*, foram disponibilizados os vídeos, os áudios, as imagens assim como os *links*¹¹⁴ de acesso aos materiais. Além destes, por meio da plataforma virtual, os alunos realizaram também atividades¹¹⁵ que, orientando a maneira de encarar a entrevista, possibilitaram a verificação do grau de apreensão das informações próprias desse gênero discursivo.

Todas essas ações até aqui empreendidas – leitura e análise de textos (verbais e não verbais) de variados gêneros: mito, poema, crônica, pintura, escultura e também a análise de algumas entrevistas – constituíram aplicação prática das orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly, porquanto

em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, através de diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, deste modo, suas chances de sucesso. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2001, apud ROJO & CORDEIRO, 2004, p.104)

Vale ressaltar que tais ações situam-se, ainda, na etapa de apresentação da situação; isso porque, conforme a proposta da sequência didática,

a apresentação da situação visa **expor aos alunos um projeto de comunicação** que será realizado “verdadeiramente” na produção final. Ao mesmo tempo, ela os prepara para a produção inicial, **que pode ser considerada como primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos.** (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2001, apud ROJO & CORDEIRO, 2004, p.98, grifo nosso)

Superada a fase inicial das atividades, fornecidas aos alunos as informações necessárias para o conhecimento do projeto comunicativo almejado bem como as formas e linguagens a ele associadas, passamos à fase de produção das entrevistas – etapa correspondente à produção inicial.

¹¹⁴ Considerando-se que os alunos poderiam não ter condições de baixar os arquivos (vídeos, áudios e imagens) no momento em que os receberam, os *links* serviram como forma de acesso aos materiais em seus sítios de origem (reduzindo a necessidade de espaço para armazenamento nos dispositivos).

¹¹⁵ Atividades diagnósticas realizadas no Google Docs (ferramenta online de livre utilização [gratuita] voltada para a criação e edição de textos colaborativos), conforme o que se vê no apêndice.

Nesta fase, foram decididos coletivamente (pelos respectivos grupos) os temas das produções, a saber: “Formas e consequências do bullying”; “Gravidez na adolescência”; “Homofobia”; e “Racismo”.

Definidos os temas, por necessidade imediata, seguiu-se à escolha dos entrevistados. Como o acordado era a utilização das dependências da unidade escolar enquanto cenário para a realização das entrevistas, os entrevistados escolhidos pelos alunos foram (na sua maioria) definidos entre os atores da própria escola – professores, inspetores, funcionários administrativos e alunos.

Assim, segundo a pertinência dos temas, a definição dos entrevistados se deu conforme a lista abaixo:

- Para a entrevista cujo tema era “Formas e consequências do bullying”, anuiu-se a participação de uma aluna (membro do próprio grupo) e também de uma inspetora da escola;
- Para a entrevista de tema “Gravidez na adolescência”, aprovou-se a participação de uma aluna (membro do próprio grupo) e também de uma convidada externa;
- Para a entrevista de tema “Homofobia”, definiu-se a participação de um funcionário de atuação administrativa (secretaria escolar);
- Para as entrevistas cuja temática era o “Racismo”, definiu-se, para uma delas, a participação de uma professora, para outra, de uma inspetora.

A explícita pertinência aos temas determinou a escolha dos entrevistados. Mas isso não se deu de forma simplista com todos os grupos. Além das escolhas mais óbvias - como contar com a participação de um homossexual para tratar do tema “homofobia” ou de uma negra para falar sobre “racismo” -, no caso do tema “Gravidez na adolescência”, o grupo responsável optou por relacionar a história de uma aluna grávida¹¹⁶ à de uma mulher adulta, em cuja experiência de dar à luz um filho também na adolescência reconheceu-se autoridade para emitir juízo e opinião acerca dos ganhos e perdas de se gerar um filho nesta fase da vida¹¹⁷.

Feitas as escolhas e acordadas as participações, restava ainda elaborar as perguntas que seriam dirigidas aos entrevistados. Assim, para evitar ruídos na produção final, os alunos foram orientados a submeter as perguntas à apreciação dos entrevistados, de maneira a evitar possíveis

¹¹⁶ A referida aluna fazia parte do mesmo grupo e, estando no quinto mês de gravidez, serviu não só de motivação para a escolha do tema como também, desde o início das atividades, se prontificou a atuar como entrevistada.

¹¹⁷ Tais ações permitiram-nos presumir já, em relação aos alunos, algum ganho de consciência e competência comunicativa.

constrangimentos, manifestar valorização também destes interactantes e somar mais colaboração na realização da tarefa¹¹⁸.

Desse modo, pela aceitação de algumas perguntas, pela alteração e/ou descarte de outras e mesmo pela sugestão de algumas mais, as listas de perguntas puderam ser aperfeiçoadas (conforme se pode verificar no apêndice).

O procedimento utilizado na elaboração das perguntas, ainda que apenas parte da produção das entrevistas, oportunizou produção inicial (oral e escrita) e, seguidamente, a reelaboração deste material, espécie de roteiro para a sequência interativa própria do gênero entrevista. Isso constituiu, conforme a sequência didática, um avanço para a fase dos módulos, na qual, já percebidos os problemas da produção inicial, pelo refazimento da atividade, vão-se aperfeiçoando as capacidades necessárias ao domínio do gênero contemplado na produção final.

Daí para frente, os alunos puseram-se a definir os meios e os modos de realização das entrevistas, escolhendo, dentro de uma escala de qualidade por eles estabelecida, quais telefones seriam utilizados para os diferentes registros e também para o tratamento das informações produzidas.

No cuidado de reconhecer entre os seus próprios equipamentos (os telefones celulares), quais dispositivos detinham maior qualidade de gravação de áudio e/ou vídeo, quais apresentavam maior capacidade de armazenamento e/ou processamento das informações etc., como também entre os membros dos grupos, quem mais dominava o uso desses equipamentos (tanto os dispositivos quanto os aplicativos), os estudantes foram delineando e aplainando o caminho a seguir.

Definidos os participantes e os meios de realização das entrevistas, passou-se ao efetivo registro das produções dos alunos.

Dentre os trabalhos que nos foram entregues, selecionamos duas entrevistas¹¹⁹, das quais destacamos alguns trechos, conforme as transcrições¹²⁰ que seguem:

¹¹⁸ Dessa maneira, promoveu-se a manifestação de um comportamento comunicativo indicativo já de algum ganho de consciência quanto à importância dos demais participantes das interações quanto da necessidade de uso de estratégias de polidez, evitando-se, inclusive, possíveis ameaças à face dos participantes.

¹¹⁹ As entrevistas foram captadas (gravadas) por meio dos telefones celulares. Alguns desses dispositivos foram utilizados para gravar os vídeos, e outros, para gravar o áudio – versões estas utilizadas como fonte da retextualização para a versão escrita. As versões em vídeo, depois de editadas, passaram a contar com abertura, cuja mescla das semioses música + imagens + escrita (legendas) preparava o público-alvo para o conteúdo temático dessas interações. Tais entrevistas estão disponíveis em: <https://forms.gle/AMQkXYdJ8RhhnhjHA>

¹²⁰ Transcrições feitas conforme as “Convenções do PETEDI para transcrição de material oral”.

TEMA: GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA		
Trecho	Participante	Texto transcrito
[0:00 – 0:42] Abertura	M. C. (entrevistadora)	<i>((dirige o olhar para a câmera))</i> boa tarde meu nome é M.C. sou da turma mil novecentos e cinco da Escola Municipal Ministro Alcides Carneiro... e estamos aqui realizando uma entrevista sobre a gravidez na adolescência...
	E. C. (entrevistadora)	<i>((dirige o olhar para a câmera))</i> e eu sou a E.C. estamos <i>((dirige o olhar para a entrevistada))</i> com a I. que é da mesma sala que <i>((dirige o olhar para a câmera))</i> a gente que <i>((dirige o olhar para as anotações))</i> é uma colega nossa... o nome dela é I.V. tem dezesseis anos e está <i>((dirige o olhar para a câmera))</i> grávida de sete <i>((dirige o olhar para a outra entrevistadora))</i> meses...
	M. C.	<i>((dirige o olhar para a câmera))</i> e estou aqui com mais uma <i>((dirige o olhar para a entrevistada))</i> convidada <i>((troca de sorrisos))</i> é a L.C.... <i>((dirige o olhar para a câmera))</i> ela tem trinta e cinco anos e passou por esse mesmo pro/ _ _ por essa mesma <i>((olha alternadamente para a entrevistada e para a câmera))</i> etapa que a I. está passando... aos dezessete anos...
[0:43 – 2:14] Desenvolvimento	M. C.	<i>((dirige o olhar para as anotações))</i> então L éh::... <i>((dirige o olhar para a entrevistada))</i> como é que você descobriu a gravidez?... qual foi o sin/ os sintomas naquela época?...
	L. C. (entrevistada)	<i>((dirige o olhar para a câmera))</i> então te/ _ _ <i>((dirige o olhar para a entrevistadora))</i> um:: dia né que eu fui à rua resolver algumas coisas... eu me senti mal... e eu vim a desmaiar na rua... e aí uma:: uma tia minha que estava comigo me levou pra um posto de saúde lá eu fui atendida por uma médica... que desconfiou que aquele desmaio estava de repente associado a uma possível gravidez... e me orientou a fazer um exame... é um exame de sangue que se chama Beta H.C.G.... eu fiz o exame só que ele demorava um pouco ficar pronto... e aí eu me adiantei e fiz também o exame de urina... <i>((olha alternadamente para as duas entrevistadoras))</i> um exame que vende em farmácias... e aí ele deu positivo... e aí eu descobri que tava grávida... <i>((troca de olhares e sorrisos entre as participantes))</i>
	E. C.	<i>((dirige o olhar para a entrevistada))</i> e você I. como descobriu?...
	I. V. (entrevistada)	<i>((olha para baixo))</i> a minha menstruação <i>((dirige o olhar para a entrevistadora))</i> atrasou... aí eu resolvi fazer <i>((oscila entre olhar para baixo e pra a entrevistadora))</i> um::... um::... TESTe de farMÁcia... aí o teste deu positivo depois eu fui encaminhada pro posto... fiz... no posto... e deu positivo também...
	M. C.	<i>((dirige o olhar para a entrevistada))</i> e quando você descobriu que estava grávida... qual foi a sua reação?...
	L. C.	<i>((sorri, olha para baixo e em seguida para a entrevistadora))</i> (então) eu fiquei surpresa... né?... foi um misto de sentimentos... eu fiquei ao mesmo tempo muito preocupada... porque a minha vida iria mudar... mas fiquei também muito feliz...
	E. C.	<i>((dirige o olhar para a entrevistada))</i> e você I.... qual foi a sua reação?... você ficou assusta:::da?...

	I. V.	<i>((dirige o olhar para a entrevistadora))</i> eu fiquei triste por conta do:::s __ as coisas que eu não __ eu não queria isso agora... (porque eu fiquei sabendo) tipo que nunca ia acontecer comigo... <i>((olha para baixo))</i>
[4:37 – 5:46] Desenvolvimento	M. C.	<i>((dirige o olhar para a entrevistada))</i> hoje em di:a é::... o preconceito é um tema muito polêmico... naquela época você sofria preconceito tipo:::... engravidar nova?...
	L. C.	<i>((olha o ambiente enquanto formula a resposta))</i> (então eu) eu::: não considero que eu tenha sido assim... <i>((dirige o olhar para a entrevistadora))</i> vítima de preconceito... mas eu sei que recebi muitas críticas... porque eu era muito jovem... eh:::... porque tinha aquela cobrança de você concluir <i>((dirige o olhar para a outra entrevistadora))</i> os estudos... <i>((dirige o olhar para a outra entrevistada))</i> a I. mesmo (disse que tá)... tá conseguindo aí... dar continuidade... mas... (a gente) sabe que... é um __ todo dia é uma dificuldade... seja uma dificuldade física... seja uma dificuldade... eh:::... de repente de:::... de des/deslocamento... na minha época eu... eu não senti preconceito mas eu sentia críticas por conta disso... você é muito nova... <i>((usa gestos enfatizantes))</i> por que você engravidou agora?... você tinha que primeiro trabalhar... você primeiro tinha que construir uma família... pra depois você ser... ser mãe... então... eu senti essa __ esse peso por conta dessas palavras...
	E. C.	<i>((dirige o olhar para a entrevistada))</i> e você I. tá sofrendo algum preconcei::to?... tem alguém te julgando?...
	I. V.	não nenhuma mas... eu sinto... <i>((olha alternadamente para a entrevistadora e para baixo))</i> que quando eu ando na rua... as pessoas perguntam... por que eu engraidei tão cedo?... por que eu não falei com minha mãe?... tipo ()...
[6:33 – 7:27] Desenvolvimento	M. C.	<i>((dirige o olhar para a entrevistada))</i> e seus estudos?... como é que foi parar os estudos?... por que é uma responsabilidade muito grande...
	L. C.	<i>((olha alternadamente para o ambiente, para as entrevistadoras e também para a outra entrevistada))</i> então assim... a gravidez ela não me impediu de continuar os estudos né?... então assim como a I. taí... FORte... FIRme.. dando continuidade... a minha gravidez também não me impediu... a gravidez ela apenas... faz assim você adiAR alguns planos né?... e essa acho que essa é a parte mais difícil... eu tinha concluído o ensino médio... já ia pra faculdade... aí eu tive que... adiar (o plano da) faculdade porque eu tinha que cuidar da minha __ bebê que tava chegando... já ir numa idade mais... eh:::... que ele estivesse mais independente... um pouco mais independente pra eu DAR... continuidade... então eu acho que nesse sentido... pra mim __ eh:::... esse é outro peso assim da gravidez na adolescência... você ter que adiar algo que tava ali no <i>((gesto indicando uma sequência de acontecimentos))</i> ritmo de acontecer...
[9:39 – 10:19] Desenvolvimento	E. C.	<i>((dirige o olhar para a entrevistada))</i> I. que tipo de conselho você daria para as adolescentes da sua idade?...
	I. V.	<i>((dirige o olhar para a entrevistadora))</i> que priorize os estudos... não tenha pressa de exercer a vida sexual... e se acontecer procurar os pais... <i>((entrevistadora balança a cabeça positivamente))</i> e:::

[9:39 – 10:19] Desenvolvimento		usar <i>((olha alternadamente para as duas entrevistadoras))</i> preservativo...
	M. C.	sim... <i>((olha alternadamente para a câmera e para a entrevistada))</i> e para finalizarmos... você L.... o <i>((dirige o olhar para a outra entrevistada))</i> conselho (que) você daria pra I....
	L. C.	<i>((dirige o olhar para a outra entrevistada))</i> ah! I. meu conselho é que você... <i>((dirige o olhar para a barriga da outra entrevistada))</i> receba o seu filho <i>((troca de olhares entre as entrevistadas))</i> com muito amor... seja sempre responsável por Ele... <i>((olha alternadamente para a barriga e a face da outra entrevistada))</i> e que ele seja:: assim um motivo de incentivo pra você continuar... estudAR... a buscar crescer cada vez mais... que ele seja... o seu incentivo... <i>((sorrisos e acenos positivos de cabeça entre as participantes))</i> tá bom?...
	I. V.	<i>((sorrindo))</i> obrigada...
[10:21 – 10:30] Fechamento	M. C.	<i>((dirige o olhar para a câmera))</i> e aqui terminamos nossa entrevista... e que esse tema seja::... uma reflexão para você também::... gravidez na adolescência... (muito obrigado por ter assistido até aqui)...

TEMA: RACISMO		
Trecho	Participante	Texto transcrito
[0:11 – 0:24] Abertura	B. F. (entrevistadora)	<i>((dirige o olhar para a câmera))</i> bom dia... estamos aqui na Escola Alcides Carneiro... estamos entrevistando a professora H.... e o nosso tema é sobre::: o preconceito e o racismo... <i>((dirige o olhar para a entrevistada))</i> bom dia professora...
	H. R. (entrevistada)	<i>((olha alternadamente para a <small>entrevistadora</small> e para as anotações sobre a mesa))</i> Bom dia tudo bom B.?...
	B. F.	<i>((dirige o olhar para as anotações))</i> tudo...
[0:25 – 1:44] Desenvolvimento	B. F.	éh::... qual a sua <i>((olha alternadamente para as anotações, a entrevistada e a câmera))</i> opinião sobre o racismo?...
	H. R.	<i>((dirige o olhar para a câmera))</i> eu acho que o racismo ele tem:: __ vem de muito tempo né::?... não é uma coisa fácil da gente::... dar uma opinião sobre ele nem combater::... a ideia do racismo vem da divisão de raças onde os seres humanos... poderiam ser separados de acordo com::... sua etni::a né? ou sua função social... então dividir de alguma forma... e no Brasil infelizmente... a gente ainda tem essa questão forte das raças ligadas a cor da pele humana... acho racismo realmente:: __ deve ser combatido... algo muito prejudicial::... para quem sofre... e uma coisa que inibe... <i>((usa gestos enfatizantes))</i> o que é m/ __ que vem de mais importante do ser humano que é a união <i>((dirige o olhar para a entrevistadora))</i> e a igualdade social...
	B. F.	<i>((dirige o olhar para as anotações))</i> ok... e::: você acha que::: a nossa nação <i>((olha o ambiente em redor))</i> ainda é uma nação preconceituosa ou que ela <i>((dirige o olhar para a câmera))</i> evoluiu?...

	H. R.	<i>((dirige o olhar para a câmera))</i> a gente já camiNHOU... né? a gente já caminhou basTANte... a gente sabe que:: o que a gente vive hoje não é o que a gente vivia no passado... mas ainda nós somos MUItO preconceituosos... no Brasil a gente teve:... essa ideia do racismo ainda muito forte muito ligada __ <i>((usa gestos indicando a mudança de fluxo discursivo))</i> porque assim que a gente teve né? a abolição dos escravos a gente não teve... uma função para esse negro que saiu liberto (...)
[2:20 – 4:08] Desenvolvimento	B. F.	<i>((dirige o olhar para as anotações))</i> e::: quem <i>((olha o ambiente em redor))</i> você acha que tem::: mais::: oportunidades <i>((dirige o olhar para a entrevistada))</i> hoje em dia... mais direitos... o branco ou negro?...
	H. R.	(...) <i>((olha alternadamente para o ambiente, para a câmera e para a entrevistadora))</i> então a questão do branco e do negro tem uma:: questão da beleza... a gente tem uma MÍdia que funciona pro/ pra/ pra beleza... né? mais branca mais clara... a gente tem um/ um/ um certo pensar... que leva pra:: pr/ pra inteligência ou pra:: pra jus/ __ não tem uma justiça <i>((usa gestos indicando a mudança de fluxo discursivo))</i> uma igualdade social onde você consiga equiparar <i>((usa gesto sugerindo igualdade de posição ou condição))</i> os dois... viemos de processos diferentes... enquanto a gente teve um branco no Brasil... que chegou ou para trabalhar ou para realmente ter suas oportunidades aqui num país novo né?... como a gente tem no Rio Grande do Sul... os alemães... os estran/ __ todos aqueles que vieram PRA TRABALHAR... nós tivemos um outro povo que veio escravizado... que veio PREso a uma situação... então hoje... o que você ainda se vê é uma desigualdade... que::: <i>((usa gesto alongado indicando grande quantidade de tempo))</i> que perdura há anos (...) (...) <i>((olha alternadamente para a câmera e para a entrevistadora))</i> se você é um povo que veio pra trabalhar pra batalhar as/ __ com salário... com casa com moradia... não vai ser igual a um povo que veio PREso... num navio negreiro...
[5:57 – 7:21] Desenvolvimento	B. F.	<i>((olha alternadamente para a câmera e para outras partes do ambiente))</i> e agora assim... na sua opinião você acha que:: há alguma diferença entre o branco e o negro?...
	H. R.	éh::: assim... <i>((olha alternadamente para diferentes pontos do ambiente, para a câmera e para a entrevistadora))</i> diferença existe entre todos nós... NÓS NÃO SOMos iguais né?... graças a Deus... igualdade é uma coisa que não faz parte da biologia (...) (...) <i>((olha alternadamente para a câmera e para a entrevistadora))</i> o que não eXISte... é uma diferença... entre a espécie humana (...) (...) <i>((olha alternadamente para a câmera e para a entrevistadora))</i> então a questão <i>((usa sequência de gestos indicativos de negação))</i> de raças entre os seres humanos... ela é comPLEtamente descartada do ponto de vista biológico (...)
	B. F.	<i>((olha alternadamente para as anotações e para o ambiente))</i> qual a sua opinião assim sobre::: as pessoas que praticam o racismo... <i>((dirige o olhar para a entrevistada))</i> o racista ()?...

<p>[13:08 – 18:31]</p> <p>Desenvolvimento</p>	<p>H. R.</p>	<p><i>((ao longo de todo este turno de fala, a participante olha alternadamente para diferentes pontos do ambiente, para a câmera e para a entrevistadora, com uso acentuado de gestual intensificando partes do discurso em construção))</i> como eu falei... não é um assunto fácil... não é uma coisa FÁcil de você combater... não é uma coisa que talvez as pessoas nem sintam de forma natural... às vezes ah::! a pessoa é MÁ... não a pessoa não é má... ah::: a pessoa tá penSANdo que ela tá sendo preconceituosa? muitas vezes não... muitas vezes não... às vezes o ato de racismo ou ato de preconceito... ou ato que a gente tem __ isso acontece tanto... é com o diferente e que a gente ali não entende bem (...)</p> <p>(...) são situações diferentes... que devem ser combatidas com o quê?... com isso que vocês estão fazendo... com uma discussão... o/ o/ o mostrar que hoje já não cabe mais... com a valorização _ _ eu costume dizer:: é:: _ _ a gente discutiu muito isso nessa época... que a gente veio de eleição... o que que é valorizar?... valorizar é não fingir que não aconteceu... é não minimizar o que aconteceu... se eu tive anos de escravidão... se eu trouxe um povo escravo que soFREU... que foi puNido... que foi maltratado... ago::ra não basta mais só fazer cartaz... temos que fazer alguma coisa... enquanto sociedade... a gente não pode mais só dizer só ah! eu te amo porque você é preto... isso não funciona... tem que fazer alguma coisa real... vamos lá... o que que a gente pode fazer para que a gente tenha... situações de igualdade _ _ para que aí sim _ _ porque quanto mais pessoas pensarmos como eu... como você... aí a gente vai ter uma sociedade mais justa (...)</p> <p>(...) então o que que eu acho que a gente tem que fazer... principalmente a gente que está numa escola pública? é criar oportunidades (...)</p> <p>(...) não tem constrangimento onde há educação... não há constrangimento... você pode vir do norte do nordeste do sul você pode ser preto branco amarelo (...)</p>
<p>[18:38 – 20:54]</p> <p>Desenvolvimento</p>	<p>B. F.</p> <p>H. R.</p>	<p><i>((olha alternadamente para as anotações e para o ambiente))</i> e agora para finalizar a última pergunta... o que você acha que::: deveria ser feito na::: na nossa nação... na população inteira... pra poder combater:: esse::: _ _ <i>((dirige o olhar para a entrevistada))</i> o racismo?...</p> <p><i>((ao longo de todo este turno de fala, a participante olha alternadamente para diferentes pontos do ambiente, para a câmera e para a entrevistadora, com uso acentuado de gestual intensificando partes do discurso em construção))</i> eu acho que na ba::se... é o que a gente tá fazendo aqui... o que vocês tão fazendo... não tem como a gente mudar um país se não for pela::: por essa juventude que a gente tem hoje... voCÊS... são:: não só sementes... vocês são TUdo no nosso amanhã... se CADA um de vocês... pensando de forma diferente... for plantando essa ideia vocês são capazes de mudar uma família... vocês são capazes de mudar uma turma uma escola... então... primeiro de tudo... discutir... ouvir o outro (...)</p> <p>(...) Mui-ta coi-sa a-in-da precisa camiNHAR... mui-ta coisa ainda precisa muDAR... então... discussão... debate... igualdade de condições... resPEItO ao próximo... saber mesmo como _ _ né? vo(cê) _ _ cada vez que a gente chega mais próximo... de/ de/ de entender o outro de se colocar no lugar do outro... a gente tem</p>

[18:38 – 20:54] Desenvolvimento	H. R.	mais chance de combater não só o racismo... como todo esse preconceito que a gente traz dentro da gente mesmo (...) (...) então principalmente... vocês trazerem essa luta... prum/pruma prática diária... sem mimimi... sabe... a gente é o que é... mas com muito respeito e com muita vontade... de lutar contra tudo... contra _ _ não só contra o racismo... lutar contra o preconceito... lutar contra a desigualdade social... fazer uma sociedade que precisa... primeiro de tudo... eu QUERO uma sociedade mais JUSTA e mais igual... aí... o Brasil vai caminhar... com m/ muito mais sucesso do que tem hoje...
[20:55 – 21:50] Fechamento	B. F.	<i>((olha alternadamente para as anotações e para a entrevistada))</i> então eu queria agradecer... a senhora ter vindo aqui... e::: feito essa entrevista conosco (...)
	H. R.	<i>((troca de sorrisos))</i> e eu também queria agradecer... <i>((dirige o olhar para a câmera))</i> né?... não só a turma de vocês quanto... ao professor orientador... o professor V... trabalho maravilhoso... escolheu um tema Maravilhoso (...) (...) <i>((dirige o olhar para a câmera))</i> e é MUITO bom... o que vocês estão fazendo... vocês não vão esquecer nunca mais... é traZER... pro debate... coisas que ficam guardadas... e que vocês com certeza vão levar para vida toda... parabéns <i>((dirige o olhar para a entrevistadora))</i> para todos vocês...
	B. F.	<i>((troca de sorrisos))</i> obrigada... <i>((dirige o olhar para a câmera))</i> estamos encerrando agora

Os trechos acima transcritos foram escolhidos com a participação dos alunos, de modo que o que ali se encontra corresponde aos destaques positivos anuídos pelos grupos e também por nós.

Considerando o tempo de duração das entrevistas e a possível dificuldade de se registrar pela escrita algo que, por muito longo, ocasionasse desinteresse no público-alvo, os excertos que serviram à nossa transcrição constituíram praticamente o mesmo conteúdo da versão escrita das entrevistas.

Uma vez identificados, esses trechos deveriam ser retextualizados¹²¹ para a modalidade escrita, como expressão do melhor conteúdo informacional produzido a partir daquela interação.

Sob esse acordo, veremos a seguir as produções¹²² entregues pelos alunos.

¹²¹ Nesta fase do trabalho, assumindo mais uma vez as orientações da sequência didática, entregamos aos alunos a tarefa de realizarem uma produção inicial (um primeiro esforço de retextualização), para, em seguida, numa ação refletida e mais ajustada, aperfeiçoar essa produção a fim de representar o melhor que, sob as regras da modalidade escrita, eles se sentiam capazes de produzir.

¹²² A versão escrita entregue pelos alunos trazia os nomes dos participantes (na apresentação do trabalho e também antes de cada trecho de fala, a fim de identificar os emissores), os quais foram suprimidos e/ou substituídos pelas letras iniciais de seus respectivos nomes.

Eis aqui a primeira produção do grupo responsável pelo tema “gravidez na adolescência”:

GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA

(Tema polêmico e de grande utilidade para os jovens)

Principais trechos da entrevista realizada pelos alunos da turma 1905, da E. M. Ministro Alcides Carneiro.

M. C. – Hoje em dia, o preconceito é um tema muito polêmico. Naquela época você sofria preconceito? Tipo, engravidar nova?

L. C. - Eu não considero que eu tenha sido vítima de preconceito, mas eu sei que você tem muitas críticas. Eu era muito jovem, tinha aquela cobrança de concluir os estudos, a I. meio que está conseguindo dá continuidade, mas sabe que todo dia é uma dificuldade, seja uma dificuldade física, uma dificuldade de deslocamento. Na minha época eu não senti preconceito, mas eu sentia críticas por conta disso, “Você é muito nova, por que você engravidou agora? Você tinha primeiro que trabalhar, primeiro construir uma família pra depois você ser mãe.” Então eu senti esse peso por conta dessas palavras.

E. C. - E você I.? Tá sofrendo algum preconceito? Tem alguém te julgando?

I. V. - Não, nenhum. Mas eu sinto que quando eu ando na rua as pessoas perguntam porque eu engravidei tão cedo?

M. C. - E quando você descobriu, assim, a gravidez, e caiu a ficha que você estava grávida, e com um neném, qual foi sua reação?

L. C. - Acho que de preocupação mesmo, sabe? De me questionar se eu ia conseguir dá para aquela vida tudo que ela realmente precisaria pra crescer, ter uma vida saudável, feliz... Acho que foi de preocupação.

E. C. - E você I.? Qual foi sua reação? Você ficou assustada?

I. V. - Eu fiquei muito assustada, por eu pensar que nunca ia acontecer comigo, ao meu redor já vi várias amigas acontecendo e eu pensava que nunca ia acontecer comigo. Eu fiquei muito triste, porque eu pensei que eu tinha que parar meus estudos, parar minha vida.

M. C. – Como é que foi parar os estudos? Porque é uma responsabilidade muito grande...

L. C. – A gravidez, ela não me impediu de continuar os estudos. A gravidez, ela apenas faz você adiar alguns planos. Acho que essa é a parte mais difícil. Eu tinha concluído o ensino médio, já ia pra faculdade. Aí eu tive que adiar o plano da faculdade, por que eu tinha que cuidar do meu bebê que tava chegando... Esse é outro peso da gravidez na adolescência, você ter que adiar algo que tava ali no ritmo de acontecer...

E. C. – I., que tipo de conselho você daria para as adolescentes da sua idade?

I. V. - Que priorizem os estudos, não tenha pressa de exercer a vida sexual e se acontecer procurar os pais e usar preservativos.

M. C. - E pra finalizarmos, você Lilian? Que conselho daria pra I.?

L. C. – Ah... I., meu conselho é que você receba o seu filho com muito amor, seja sempre responsável por ele e que ele seja assim, um motivo de incentivo para você continuar, a estudar, a buscar crescer cada vez mais. Que ele seja o seu incentivo, tá bom?

I. V. - Obrigada!

E a seguir, a produção final¹²³:

GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA

(Tema polêmico e de grande utilidade para os jovens)

Principais trechos da entrevista realizada pelos alunos da turma 1905, da E. M. Ministro Alcides Carneiro.

M. C. – O preconceito é hoje ainda um tema muito polêmico. Naquela época você sofreu preconceito por engravidar muito nova?

L. C. - Eu não considero que eu tenha sido vítima de preconceito, mas sofri muitas críticas. Eu era muito jovem e tinha aquela cobrança para eu concluir os estudos... “Você é muito nova. Por que você engravidou agora? Primeiro você tinha que trabalhar, construir uma família para depois você ser mãe.” Eu senti o peso dessas palavras.

E. C. - E você I.? Você está sofrendo preconceito? As pessoas estão te julgando?

I. V. - Não, nenhum. Mas eu sinto que quando eu ando na rua as pessoas perguntam “Por que você engravidou tão cedo?”

M. C. - E quando caiu a ficha de que você estava grávida, qual foi a sua reação?

L. C. – De preocupação. Não sabia se eu ia conseguir dar para aquela criança tudo que ela realmente precisaria para crescer, ter uma vida saudável, feliz... Acho que foi mais preocupação.

E. C. - E você I., qual foi a sua reação? Você ficou assustada?

I. V. - Eu fiquei muito assustada! Eu pensava que nunca ia acontecer comigo. Ao meu redor já vi várias amigas passando pelo mesmo problema, mas eu pensava que nunca ia acontecer comigo. Eu fiquei muito triste, porque eu pensei que tinha que parar meus estudos, parar minha vida.

M. C. – Como foi ter que parar os estudos? Porque é uma responsabilidade muito grande...

L. C. – A gravidez não me impediu de continuar os estudos. Ela apenas faz você adiar alguns planos. Acho que essa é a parte mais difícil. Eu tinha concluído o ensino médio, já ia para a faculdade. Tive que adiar o plano da faculdade, porque eu tinha que cuidar do meu bebê que estava chegando... Esse é outro peso da gravidez na adolescência, você ter que adiar algo que estava ali no ritmo de acontecer...

E. C. – I., que tipo de conselho você daria para as adolescentes da sua idade?

I. V. - Que priorizem os estudos, não tenham pressa de iniciar a vida sexual e se acontecer, usar preservativos.

M. C. - E você, L.? Que conselho daria para I.?

L. C. – O meu conselho é que você receba o seu filho com muito amor, seja sempre responsável por ele e que ele seja um incentivo para você continuar a estudar, buscar crescer cada vez mais...

I. V. - Obrigada!

¹²³ Entre a primeira produção e a produção final da versão escrita das entrevistas, os alunos contaram com a nossa ajuda e orientação, tanto no sentido de escolherem os trechos para a retextualização como também pela indicação das possíveis ações a realizar nesse processo (destacamos o cuidado com a ortografia, a possível eliminação de algumas partes, a necessidade de reordenação de fragmentos e termos, a possibilidade e/ou necessidade de realizarem substituições lexicais etc.).

Temos a seguir a primeira produção do grupo responsável pelo tema “racismo”:

RACISMO

(O Brasil é uma nação preconceituosa?)

Trechos da entrevista realizada com uma professora da escola municipal Ministro Alcides Carneiro.

“A MELHOR ARMA CONTRA O RACISMO É A EDUCAÇÃO.
NÃO HÁ CONSTRANGIMENTO ONDE HÁ EDUCAÇÃO!”

B. F. – Qual é a sua opinião sobre o racismo?

H. R. – O racismo vem de muito tempo e não é uma coisa fácil da gente da uma opinião. A ideia do racismo vem da divisão das raças onde os seres humanos poderiam ser separados de acordo com sua etnia ou sua função social. No Brasil infelizmente a gente ainda tem essa questão forte das raças ligadas a cor da pele humana. Acho que o racismo deve ser combatido. É algo muito prejudicial pra quem sofre e uma coisa que inibi o que vem de mais importante do ser humano, a união e a igualdade social.

B. F. – Você acha que a nossa nação ainda é uma nação preconceituosa, ou que ela evoluiu?

H. R. - Agente já caminhou. Agente já caminhou bastante. Agente sabe que o que a gente vive hoje não é o que vivia no passado. Mais ainda somos muito preconceituosos. Porque assim que a gente teve a abolição dos escravos a gente não teve uma função pra esse negro que saiu liberto.

B. F. – E quem você acha que tem mais oportunidade hoje em dia ou mais direitos, o branco ou o negro?

H. R. – A questão do branco e do negro, tem a questão da beleza. A mídia funciona pra beleza mais branca. Não tem uma justiça uma igualdade social que consiga equiparar os dois. Viemos de processos diferentes. Enquanto a gente teve um branco no Brasil que chegou pra trabalhar ou pra realmente ter suas oportunidades no país novo, como a gente tem no Rio Grande do Sul os alemães, nós tivemos um outro povo que veio escravizado que veio preso. Então hoje o que você ainda vê é uma desigualdade que dura anos. Se você é um povo que veio pra trabalhar pra batalha com salário com casa e com moradia não vai se igual a uma povo que veio preso no navio negreiro.

B. F. – Na sua opinião você acha que há alguma diferença entre o branco e o negro?

H. R. – Diferença existe entre todos nos. Nós não somos iguais. Graças a deus igualdade é uma coisa que não faz parte da biologia. O que não existe é uma diferença entre a espécie humana. Então a questão de raças entre os seres humanos ela é completamente descartada do ponto de vista biológico.

B. F. – Qual a sua opinião sobre as pessoas que praticam o racismo, o racista?

H. R. – Não é um assunto fácil, não é uma coisa fácil de combate. A pessoa tá pensando que ela é preconceituosa? Muitas vezes não. São situações diferentes que tem que ser combatidas com o que? Com isso que vocês estão fazendo com uma discussão. Mostrar que hoje já não cabe mais com valorização. O que é valorizar? Valorizar é não fingir que não aconteceu é não minimizar o que aconteceu. Agora não basta mais só fazer cartaz. Temos que fazer alguma coisa enquanto sociedade. Então o que eu acho que a gente tem que fazer, a gente que está numa escola pública? É criar oportunidades. Não tem constrangimento onde há educação. Você pode vir do norte do nordeste do sul você pode ser preto branco amarelo.

B. F. – O que você acha que deveria ser feito na nossa nação pra combate o racismo?

H. R. – Eu acho que na base é o que a gente tá fazendo aqui. Não tem como a gente muda um país se não for por essa juventude que a gente tem. Se cada um de vocês for plantando essa ideia vocês são capazes de muda uma família, vocês são capazes de muda uma turma uma escola. Então primeiro de tudo discutir, ouvir o outro. Muita coisa ainda precisa muda. Então discussão, debate, igualdade de condições, respeito ao próximo. Cada vez que a gente chega mais próximo de entender o outro e se colocar no lugar do outro a gente tem mais chance de combate não só o racismo como todo esse preconceito que a gente trás dentro da gente mesmo.

E agora a produção final:

RACISMO

(O Brasil é uma nação preconceituosa?)

Trechos da entrevista realizada com uma professora da escola municipal Ministro Alcides Carneiro.

“A MELHOR ARMA CONTRA O RACISMO É A EDUCAÇÃO.
NÃO HÁ CONSTRANGIMENTO ONDE HÁ EDUCAÇÃO!”

B. F. – Qual é a sua opinião sobre o racismo?

H. R. – O racismo vem de muito tempo e não é fácil dar uma opinião. A ideia do racismo vem da divisão das raças onde os seres humanos poderiam ser separados de acordo com sua etnia ou sua função social. No Brasil infelizmente a gente ainda tem essa questão forte das raças ligadas a cor da pele humana. Acho que o racismo deve ser combatido, pois é algo muito prejudicial pra quem sofre e uma coisa que inibe o que existe de mais importante no ser humano que é a união e a igualdade social.

B. F. – Você acha que a nossa nação ainda é uma preconceituosa, ou que ela evoluiu?

H. R. - A gente já caminhou bastante. O que a gente vive hoje não é o que vivia no passado. Mas ainda somos muito preconceituosos.

B. F. – Quem tem mais oportunidade ou mais direitos hoje em dia, o branco ou o negro?

H. R. – Não tem uma justiça ou igualdade social. Viemos de processos diferentes. O branco que chegou no Brasil para trabalhar, para realmente ter suas oportunidades no país novo, como aconteceu no Rio Grande do Sul com os alemães, não foi a mesma coisa com o outro povo que veio escravizado, que veio preso. Hoje o que você ainda vê é uma desigualdade que dura anos. Se você é um povo que veio para trabalhar e para batalhar com salário, com casa e com moradia não vai ser igual a uma povo que veio preso no navio negro.

B. F. – Você acha que há alguma diferença entre o branco e o negro?

H. R. – Diferença existe entre todos nós. Nós não somos iguais. Graças a Deus! Igualdade é uma coisa que não faz parte da biologia. O que não existe é uma diferença entre a espécie humana. A questão de raças entre os seres humanos é completamente descartada do ponto de vista biológico.

B. F. – Qual a sua opinião sobre as pessoas que praticam o racismo?

H. R. – Não é um assunto fácil, não é uma coisa fácil de combater. Muitas vezes a pessoa não percebe que é preconceituosa. Isso tem que ser combatido. Com o que? Com isso que vocês estão fazendo, com uma discussão. Mostrar que hoje já não cabe mais. Com valorização. O que é valorizar? Valorizar é não fingir que não aconteceu é não minimizar o que aconteceu. Agora não basta mais só fazer cartaz. Temos que fazer alguma coisa enquanto sociedade. A gente que está numa escola pública precisa criar oportunidades. Não tem constrangimento onde há educação. Você pode vir do norte, do nordeste, do sul, você pode ser preto, branco, amarelo.

B. F. – O que você acha que deveria ser feito para combater o racismo?

H. R. – O que a gente está fazendo aqui. Não tem como mudar um país se não for por essa juventude que a gente tem. Se cada um de vocês for plantando essa ideia vocês são capazes de mudar uma família, vocês são capazes de mudar uma turma, uma escola. Então primeiro de tudo discutir, ouvir o outro. Muita coisa ainda precisa mudar. Tem que ter discussão, debate, igualdade de condições, respeito ao próximo. Cada vez que a gente chega mais próximo de entender o outro e se colocar no lugar do outro a gente tem mais chance de combater não só o racismo como todo esse preconceito que a gente trás dentro da gente mesmo.

Apesar da nossa orientação para que a versão em áudio das entrevistas simulasse a sua publicização em um programa de rádio (com chamada [anúnciação] para o programa em que a entrevista seria transmitida e também a divulgação das informações próprias da entrevista [o tema, os participantes etc.]), pelos problemas¹²⁴ vivenciados na escola ao longo do segundo semestre do ano letivo (e por conta das necessárias reformulações de atividades e prazos), não foi satisfatória a produção final desta versão – não foram atendidas as orientações citadas acima, e o que nos foi entregue era apenas a parte sonora do que se havia captado na gravação inicial em vídeo. Por conta disso, desconsideramos as produções em áudio e nos concentramos em analisar apenas as versões em vídeo e por escrito.

Ressalte-se ainda que, apesar de prejudicadas, não foram anuladas as possibilidades de realização dos trabalhos, isso porque, mesmo eventualmente suprimidos alguns tempos das aulas presenciais, houve constante interação entre professor e alunos por meio da plataforma *WhatsApp*.

A realização de todas as atividades pertinentes a esta pesquisa se deu conforme o quadro a seguir:

ATIVIDADES	PERÍODO DE REALIZAÇÃO
Apresentação da proposta de realização de atividades por meio do telefone celular e do aplicativo <i>WhatsApp</i> (com leitura do “Cordel do Zap-Zap”).	3 de setembro de 2018.
Criação do grupo de <i>WhatsApp</i> .	10 de setembro de 2018.
Leitura e análise dos textos de apoio: “Narciso”, “Contranarciso”, “Umbigolândia” e “Self-made man”.	De 10 a 17 de setembro de 2018.
Formação dos grupos de trabalho, análise de exemplos de entrevistas e realização de atividades diagnósticas.	De 17 a 24 de setembro de 2018.
Análise de exemplos de entrevistas e realização de atividades diagnósticas.	De 24 de setembro a 1 de outubro de 2018.
Escolha dos temas para as entrevistas realizadas pelos alunos, definição das atribuições de cada membro participante e escolha de entrevistados.	De 1 a 8 de outubro de 2018.
Convite aos entrevistados, elaboração das perguntas e escolha dos cenários de realização das entrevistas.	De 8 a 15 de outubro de 2018.

¹²⁴ A referência aos problemas vivenciados no segundo semestre diz respeito a uma série de empecilhos que se foram colocando no caminho desta nossa intervenção didática, justamente no dia dos encontros presenciais com a referida turma. Dentre esses, podemos citar: cancelamento de aula por intempéries e/ou falta de água ou energia elétrica; marcação súbita de reuniões pedagógicas (fora do calendário letivo inicial); implementação de mais tempos de planejamento (conforme reivindicação dos profissionais da educação); remanejamento de feriado conforme decisão da prefeitura etc.

Gravação das entrevistas.	De 16 a 25 de outubro.
Edição do material produzido e elaboração das diferentes versões das entrevistas.	De 29 de outubro a 12 de novembro de 2018.
Entrega dos trabalhos e realização da última atividade diagnóstica.	De 12 a 19 de novembro.
Conversa reflexiva (orientações finais e agradecimentos).	26 de novembro de 2018.

8 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos ao final desta nossa intervenção didática encontram-se aqui analisados conforme as duas principais propostas que nortearam todo o processo: a inserção de novas tecnologias de informação e comunicação nas atividades pedagógicas de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e a apreensão dos modos de ser e de fazer a entrevista (considerando a sua relação com as práticas letradas orais e escritas).

Ressaltamos ainda que essas propostas estiveram submetidas à tentativa de possibilitar, para os alunos, o desenvolvimento da consciência linguístico-discursiva e o consequente aumento da competência sociocomunicativa.

Com essa pretensão e através desta intervenção didática, professor e alunos estivemos relacionalmente envolvidos segundo os procedimentos da pesquisa-ação (consoante Tripp, 2005) e também segundo as orientações da sequência didática (consoante Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004); de modo que, pela participação ativa de professor e alunos, pôde-se alcançar maior consciência das respectivas responsabilidades de um e de outro no jogo interativo próprio das práticas de ensino e aprendizagem, as quais se dão principalmente, mas não somente, no ambiente da sala de aula.

Sob tais perspectivas, conformados à realidade da escola¹²⁵, dos alunos e também do professor, ao longo de todo o processo e mesmo em referência a ele, coube e cabe indagar:

- O telefone celular e o *WhatsApp* se prestaram a um uso pedagógico, podendo (em caso afirmativo) ser inseridos nas práticas escolares de ensino e aprendizagem, também da língua materna?
- Os alunos apre/e/nderam os modos de ser e de fazer acontecer o gênero entrevista?

¹²⁵ Os problemas mencionados na nota anterior.

- Tratar do gênero entrevista possibilitou para os alunos o desenvolvimento de sua expressão oral e/ou escrita?
- O uso de novas tecnologias de informação e comunicação desviado para fins didáticos e a prática da entrevista possibilitaram para os alunos algum ganho de consciência linguístico-discursiva e também aumento da competência sociocomunicativa?

Comprometidos, pois, com esses critérios e tendo por foco os educandos - considerando-lhes o grau de consciência linguístico-discursiva, as manifestações de competência sociocomunicativa e também o domínio das informações acerca do gênero entrevista (anterior e posteriormente a esta intervenção didática), sem ignorar as condições de realização de todo o processo e também o entendimento deles acerca do processo didático em que foram envolvidos - apresentamos sintetizadamente as nossas percepções na forma da tabela que segue:

A inserção das TDICs nas práticas de ensino e aprendizagem da língua materna	
O telefone celular	O aplicativo <i>WhatsApp</i>
<p>Por não estar naturalmente vinculado às práticas escolares, o telefone celular angariou, inicialmente, grande aceitação dos alunos. À medida que se foram aclarando as suas condições de uso, contudo, a aceitação foi diminuindo. Esse comportamento dos alunos já era esperado por nós, de modo que não houve impedimento para a realização das atividades, antes a demanda de maior empenho de nossa parte em mantê-los motivados e engajados. Equilibradas as expectativas e assentadas as possibilidades das ações mediadas pelo telefone celular, a aceitação voltou a crescer entre os estudantes e, ao final do processo, estabilizou-se em patamar razoável.</p>	<p>Semelhantemente ao que sucedeu com o telefone celular, em razão das limitações exigidas para a realização das atividades, a inserção do <i>WhatsApp</i> nas práticas escolares encontrou um certo grau de resistência por parte dos alunos. Ao final do processo, porém - conforme se foram tornando mais necessárias e proveitosas as interações não presenciais (para além do ambiente da sala de aula) -, a aceitação foi crescendo; de modo que essas interações, mesmo fora do ambiente escolar, serviram também para o tratamento de questões que extrapolavam ao que era exclusivo desta pesquisa, como informações sobre os conteúdos da disciplina língua portuguesa e também orientações, avisos e comunicados sobre eventos escolares em geral (uso esperado para os grupos de <i>WhatsApp</i>).</p>
Observações	
<p>Entre os alunos mais participativos, houve a percepção de que o uso do celular aliado ao uso do aplicativo <i>WhatsApp</i> facilitou a realização das tarefas, isso porque:</p>	

- reduziu-se grandemente a necessidade de copiar do quadro as informações, os textos, as orientações etc., os quais tornaram-se acessíveis na maior parte do tempo;
- não havendo necessidade de aguardar uma semana até o próximo encontro presencial, a eliminação de dúvidas ocorreu num espaço de tempo muito menor (as discussões iniciadas em sala de aula eram ampliadas no ambiente virtual e voltavam para a sala de aula com uma carga maior de criticidade);
- houve maior aproximação entre professor e alunos, com grande melhora na qualidade das interações;
- as interações no ambiente virtual possibilitaram maior participação dos alunos menos extrovertidos, os quais, sem a monitoração presencial dos demais, puderam se expressar mais livremente.

Entre os alunos menos participativos, pelo fluxo mais dinâmico das informações, houve a percepção de que aumentou a quantidade de tarefas (leituras, atividades, negociações etc.).

As principais dificuldades encontradas foram:

- alguns alunos não tinham crédito para acessar a Internet nas aulas presenciais;
- os dispositivos de alguns alunos não tinham espaço suficiente para a armazenagem das informações;
- os dispositivos de alguns alunos apresentavam lentidão no processamento das informações;
- a insistência de alguns alunos em tratar de assuntos desconectados do propósito para o qual o grupo do *WhatsApp* foi criado.

A entrevista e a sua relação com as práticas da oralidade e da escrita

As práticas da oralidade	As práticas da escrita
<p>Por ser um gênero predominantemente oral, na realização da entrevista os alunos encontraram uma boa oportunidade de expressão oral e também instrumentalização para melhores práticas comunicativas nas situações de uso público da linguagem.</p>	<p>Mesmo com o predomínio da expressão oral, reside na entrevista um potencial significativo para o desenvolvimento da expressão escrita, propiciado pela publicização do conteúdo colhido - ação vinculada comumente à divulgação em veículos tais quais os jornais, as revistas etc.</p> <p>Na versão escrita da entrevista, os alunos reconheceram a necessidade de se efetuarem re-ajustes nos textos por conta das diferenças contextuais de fala e de escrita, vinculadas, inclusive, ao suporte e as formas de consumo dos textos.</p>

Observações

Considerando-se a variedade de entrevistas apreciadas e analisadas, pôde-se constatar por parte dos alunos a assimilação de informações até então desconhecidas e/ou desconsideradas, não apenas em relação à materialização desse gênero discursivo, mas também em relação ao comportamento dos interactantes; de maneira que, em relação aos modos de ser da entrevista, tendo em conta o papel dos participantes (inclusive do público-alvo) e também as semioses envolvidas (verbais e não verbais), pode-se afirmar que os alunos apreenderam razoavelmente as características do gênero entrevista.

Quanto aos modos de se realizar a entrevista, considerando-se as ações necessárias, tanto as anteriores (preparação) quanto as posteriores (publicização), pode-se afirmar que, ao final do processo, os alunos apresentaram razoável compreensão sobre as formas de fazer acontecer a entrevista. Isso porque, quando se persegue um bom resultado na realização desse gênero discursivo, não se pode desconsiderar a importância e a participação do público-alvo, seja na determinação do ambiente e do cenário, seja na escolha do entrevistado, seja na elaboração das perguntas, seja na modalidade de registro; de forma que, ao conhecerem os modos de se realizar a entrevista, os alunos foram levados a reconhecer a necessidade de considerarmos, entre os dados contextuais relevantes, a importância do outro (alteridade) e também dos nossos comportamentos comunicativos quando nas interações de que participamos (as noções goffmanianas de *frame*, *face* e *footing*). Na realização das diferentes versões da entrevista, oportunizou-se um ganho na expressividade oral e escrita dos alunos – embora tenha sido maior o ganho verificado na expressão oral, uma vez que os problemas que exigiram a reformulação de atividades e prazos acarretaram certo prejuízo para a realização da versão escrita. Considerando-se, pois, o antes e o depois desta intervenção didática (em uma visão conformada aos contínuos defendidos por Bortoni-Ricardo), é possível afirmar que as ações assumidas pelos alunos quando da realização das entrevistas favoreceram o desenvolvimento de sua consciência linguístico-discursiva e também de sua competência sociocomunicativa.

Convém ressaltar que as análises acima foram grandemente influenciadas pelas amostras selecionadas entre os textos finais apresentados pelos alunos – as entrevistas de tema “gravidez na adolescência” e “racismo” –, sobre os quais apresentamos as seguintes análises:

- Em relação aos participantes da entrevista sobre a “gravidez na adolescência”, destacamos: a) A assunção de comportamentos comunicativos colaborativos e solidários constituiu aspecto positivo para a construção textual. b) A ausência de sobreposições revelou respeito recíproco pelos turnos de fala. c) As ações verbais e não verbais (a decoração facial, os olhares, o gestual, o ritmo de fala, as pausas etc.) assumidas, tanto pelas entrevistadoras quanto pelas entrevistadas, indicaram intenção de preservar e também valorizar todas as faces postas em presença na interação, conciliando a preservação de si e o respeito pelos demais interactantes. d) O comportamento comunicativo assumido por cada uma das participantes (incluindo as ações não verbais) favoreceu a boa relação interpessoal e também serviu de indicador eloquente do estado afetivo bastante positivo entre elas. Tais atitudes assumidas por entrevistadoras e entrevistadas revelaram ainda a percepção de que a comunicação oral é plurissemiótica e carece, portanto, de que falantes e ouvintes produzam e interpretem informações auditivas e também visuais.

- Em relação aos participantes da entrevista sobre o “racismo”, destacamos: a) A assunção de comportamentos comunicativos colaborativos e solidários constituiu aspecto positivo para a construção textual. b) A ausência de sobreposições revelou, por parte dos interactantes, o respeito recíproco pelos turnos de fala. c) As ações verbais assumidas por entrevistadora e entrevistada indicaram a intenção de preservar e também valorizar as faces apresentadas na interação. d) O conjunto das ações não verbais, contudo, não indicou engajamento mútuo na construção do texto da entrevista; isso porque, apesar de a entrevistada (adulta, professora e mais experiente nas relações interativas) ter empreendido esforço tanto no sentido de consubstanciar a informação verbal a partir do acréscimo simultâneo de elementos não verbais (gestual, decoração facial, direcionamento do olhar etc.) quanto no sentido de envolver entrevistadora e público-alvo como co-responsáveis pela construção do texto, as ações empreendidas pela entrevistadora (talvez por timidez) resumiram-se quase à leitura das perguntas, sem contato visual com a entrevistada e com o público-alvo (representado pela câmera do telefone celular) e também sem o emprego de outros elementos que confirmassem a colaboração esperada daquela que deveria conduzir o andamento da interação. e) com relação especificamente à entrevistadora, a ausência de elementos não verbais na construção de suas falas revela a baixa percepção da realidade pluri-semiótica dos textos orais, os quais, na sua maioria (nas conversações face a face) contam não somente com o material verbal, mas também com o não verbal.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao assumir, conforme (ROJO, 2009, p.121), que “nada em educação nunca é neutro e nossa tarefa é justamente a de fazer escolhas e encaminhamentos conscientes”, quando buscamos definir quais ações e métodos de ensino havemos de pôr em prática para levar a um bom termo a nossa tarefa de ensinar a língua materna, devemos perguntar: Que objetos de ensino se poderá ensinar aos nossos alunos (considerando sua cultura, suas vivências, suas práticas comunicativas)? Quais dos objetos poderão ser apreendidos por eles no estágio de desenvolvimento em que se encontram? Quais objetos se prestam a formar cidadãos mais críticos e com maior chance de assumirem protagonismo dentro das práticas sociais, comunicativas e discursivas?

Reafirmando, pois, o papel da escola enquanto principal agência de letramento social e arrogando para as ações desta nossa intervenção didática alguma capacidade de levar os alunos a experimentarem diferentes situações de realização discursiva – a partir da apresentação de contextos distintos da sala de aula, por meio da simulação de outras esferas e atividades da vida social –, ensejamos o exercício da entrevista, uma das interações mais frequentes da vida social e representante dos gêneros que, mesmo predominantemente orais, circulam socialmente também na modalidade escrita, possibilitando aos educandos, assim, a instrumentalização para o ajuste de seu discurso no registro mais adequado a cada situação comunicativa.

Trazendo, portanto, a linguagem para o centro da vida escolar e entendendo, conforme Bakhtin (1992, apud ROJO 2009, p.110), que cada uma das “esferas de atividade humana é também uma esfera de circulação de discursos e de utilização da língua” – assumindo-nos a nós mesmos e aos alunos como produtores e consumidores de discursos –, reconhecemos as muitas interações de que participamos ao longo da vida como oportunidades de desenvolvimento das capacidades e competências comunicativas, como forma de angariar maior conhecimento acerca das formas da língua, dos gêneros e dos discursos.

Tendo chamado a atenção dos alunos para algumas falhas recorrentes nas interações comunicativas – o desajuste contextual de textos e discursos verificado em muitas das interações de que participamos, a privação de importância aos demais interactantes e também a falta de cooperação na co-construção dos discursos e dos sentidos das coisas do mundo –, pusemo-nos a experimentar, por meio da prática do gênero entrevista (a apreciação de seus modos de ser e de realizar), maneiras de oferecer aos alunos estratégias interativas que os instrumentalizassem para as negociações discursivas, para o alcance de seus objetivos relacionais e também para a sua realização social.

Em apresentar esses desencontros interpretativos presentes em muitas das interações de que participamos, colocou-se também para os alunos a necessidade de nos esforçarmos para nos tornarmos melhores comunicantes, assumindo responsabilidade na realização de mais ajustadas e solidárias interações comunicativas, dirimindo, assim, conjuntamente, os possíveis ruídos, tanto os de ordem física (a competição sonora), quanto psicológica (a manutenção do foco enunciativo) e/ou semântica (as escolhas lexicais).

Frisando nesta nossa proposta de intervenção didática um caráter mais formativo que avaliativo, dentro de um projeto que tem o educando como foco, buscamos motivar os alunos a assumirem a palavra (falada e escrita) a partir de atividades que promovessem a ampliação da consciência acerca de seu comportamento linguístico-discursivo nos diversos níveis - seja na

escolha das palavras, seja na atitude comunicativa, seja na organização dos conteúdos, seja na adaptação ao público - e também despertassem o desejo de aprender, em uma relação mais agradável (menos forçada) com os saberes do mundo e suas utilidades para a vida prática.

Porque assumimos os educandos como foco de nossas ações, fomos buscar no telefone celular e no aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, um expediente para, demonstrando interesse pelas práticas comunicativas já dominadas pelos alunos, angariar-lhes maior cooperação na construção dos conhecimentos acerca da língua portuguesa e suas formas de expressão.

Ao nos apropriarmos didaticamente das formas digitais de comunicação colocamos sob teste a hipótese de que tais ferramentas tecnológicas pudessem servir aos fins de ensino e aprendizagem. Assim, em consonância com esse pressuposto e sob a forma um desenho pedagógico híbrido (ou *blended learning*¹²⁶) - com atividades face a face e atividades on-line (de caráter síncrono e assíncrono) -, intentamos fortalecer o primado da interação social, oportunizar a constituição de ambiente educacional cooperativo e favorecer à assunção de protagonismo por parte dos alunos nos processos de aprendizagem, além de possibilitar o estreitamento dos laços relacionais entre docente e discentes.

Finalizado este nosso esforço investigativo, sem ignorar as muitas dificuldades encontradas ao longo do processo e segundo as nossas percepções acerca do que foi possível realizar com a turma participante, afirmamos que os instrumentos digitais de informação e comunicação, conforme o uso para o qual os destinamos - o telefone celular na condição de ferramenta pedagógica, e o aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp* na qualidade de plataforma pedagógica por onde transitou grande parte das informações (textos, atividades e orientações) -, possibilitaram desenvolvimento da consciência linguístico-discursiva e também da competência sociocomunicativa dos alunos; sustentamos, portanto, ser bastante possível desviar os instrumentos digitais de informação e comunicação para fins didáticos, uma vez que, na qualidade de aliados (não substitutos) dos professores, tais ferramentas tendem a favorecer uma relação mais amigável entre os saberes escolares e os saberes do mundo.

Desse modo, sem desconsiderar a necessidade de aperfeiçoamento desse nosso experimento didático-investigativo e também sem prescindir do julgamento que cada professor pode e deve fazer para definir que turma/s apresenta/m condições de participar de um processo como este que apresentamos, acreditamos ter alcançado uma forma de ação pedagógica válida

¹²⁶ Tipo de aprendizagem híbrida que combina métodos presenciais, face a face, com métodos mediados por computador ou por meio digital.

para aqueles que aceitam, na sua prática educacional, o desafio de seguir fazendo da escola a principal agência de democratização dos saberes, dos letramentos e das ações fomentadoras e valorizadoras das práticas cidadãs.

REFERÊNCIAS

- ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas do leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARRUDA, E. P. **Ensino e aprendizagem na sociedade do entretenimento: desafios para a formação docente**. Educação, v. 36, n. 2, p. 232-239, 2013.
- BAGNO, M. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, E. M. G. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação**. 2012. 358f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina/PR, 2012.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BEZERRA, B. G. **Do manuscrito ao livro impresso: investigando o suporte**. In: CAVALCANTI, M. et al. **Texto e discurso sob múltiplos olhares**. v.1: gêneros e sequências textuais. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, pp.8-37.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental: linguagens e língua portuguesa**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CÂMARA JR., J. M. **Problemas de linguística descritiva**. Petrópolis: Vozes, 1969.
- CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no Ensino do português**. São Paulo: Contexto, 1998.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M., SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- ERICKSON, F. & SHULTZ, J. **“O quando” de um contexto: questões e métodos na análise da competência social**. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Ineracional**. Trad. de Pedro M. Garcez e Clarissa Surek-Clark. (pp.215-234). 2. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

FÁVERO, L. L. **As perguntas na organização das entrevistas.** Revista da Anpoll, n. 4, pp.121-135, jan./jun. 1998.

_____, ANDRADE, M. L. C. V. O. & AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERNANDES, C. A. **Contribuições de Erving Goffman para os estudos linguísticos.** Cadernos de Linguagem e Sociedade (Brasília), UnB Brasília-DF, v. 4, pp.94-110, 2000.

FINARDI, K. & MENDES, A. R. **Formação de professores para uso de metodologias ativas e híbridas através do MALL.** Hipertextus Revista Digital, v. 16, junho, 2017.

GOFFMAN, E. **A situação negligenciada.** In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional.** (pp.13-20). Trad. de Pedro M. Garcez. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

_____. **Footing.** In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional.** (pp.107-148). Trad. de Beatriz Fontana. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

GUMPERZ, J. J. **Convenções de contextualização.** In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional.** (pp.149-182). Trad. de José L. Meurer e Viviane Heberle. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

HOFFNAGEL, J. C. **Entrevista: uma conversa controlada.** In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & Ensino.** 5. ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, pp.180-193.

IVENS DE PAULA, N. **As faces do governo Lula: um estudo sociolinguístico do fogo amigo.** Acessível em: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.9404>.

JUSTINA, E. W. N. D. **Nível de letramento do professor: implicações para o trabalho com o gênero textual na sala de aula.** In: **Linguagem em (Dis)curso.** Tubarão, v.4, n.2, pp.349-370, jan./jun., 2004.

KAIESKY, N., GRINGS, A. J., FETTER, S. A. **Um estudo sobre as possibilidades pedagógicas de utilização do WhatsApp.** RENOTE – Revista Novas tecnologias na Educação, UFRGS. v. 13, n. 2, dezembro, 2015.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação: princípios e métodos.** Tradução de Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, A. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: _____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Linguística textual: retrospecto e perspectivas.** In: ALFA – Revista de Linguística da Universidade Estadual Paulista/UNESP. São Paulo, n. 41, pp.67-78, 1997.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LORANDI, A., PESSÔA, A., R. Buseti, D., NEY, V. Z. **Consciência linguística no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa: uma revisão integrativa de investigações brasileiras**. Travessias, Cascavel, PR. v.11, n.3, pp. 65-79, set./dez. 2017.

MACEDO, C. M. R. A. **Uma Reflexão sobre os Conceitos: letramento, alfabetização e escolarização**. In: GT de Psicolinguística da ANPOLL - TEP Textos em Psicolinguística, 2006, Pelotas. GT de Psicolinguística da ANPOLL - TEP Textos em Psicolinguística. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2006. v. 1. pp.1-12.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

MARCONDES FILHO, C. (Org.). **Dicionário da comunicação**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MATTOS, C. L. G. **Uma abordagem etnográfica na investigação científica**. In: _____ & CASTRO, P. A. (Orgs.). **Etnografia e Educação: conceitos e usos [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MEDINA, C. A. **Entrevista: o diálogo possível**. São Paulo: Ática, 1986.

MOLLICA, M. C. M., SILVA, C. A. P. P. G., BATISTA, H. R. (Orgs.). **Sujeitos em ambientes virtuais: Festschriften para Stella Maris Bortoni-Ricardo**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MORENA, F. **O Eu e o Social na cibercultura**. In: Sessões do Imaginário. Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social – Fac. Comunicação Social/PUCRS. n. 13, pp.95-99, 2005.

OTTONI, M. A. R. **Um estudo sobre o gênero oral entrevista em telejornais**. In: Olhares & Trilhas, Uberlândia. v. 19, n. 2, pp.25-65, jul./dez. 2017.

PALFREY, J. & GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PERRENOUD, P. **10 Novas competências para ensinar. Convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIRES, M. S. O. **Estratégias discursivas na adolescência**. São Paulo: Arte & Ciência/UNIP, 1997.

PIRES, V. L. **Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin**. Organon – Revista do Instituto de Letras da UFRGS. v. 16, n. 32-33, 2002. pp.35-48.

RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. **Sociolinguística interacional**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria da Educação Básica, 2010. pp.25-26 (Coleção Explorando o Ensino); v. 19.

ROJO, R. H. R., CORDEIRO, G. S. **Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino – modo de pensar, modo de fazer**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ROJO, R. H. R. & MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, L. W., CRUZ, W. A., ANTUNES, V. **Oralidade e gêneros textuais orais em sala de aula: uma questão ainda pouco falada**. In: Olhares & Trilhas, Uberlândia. v. 19, n. 2, pp.170-198, jul./dez. 2017.

SHEPHERD, T. G. & SALIÉS, T.G. **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013.

SILVEIRA, S. B. **Uma perspectiva interacional em linguística**. In: VASCONCELLOS, Z., AUGUSTO, M. R. A., SHEPHERD, T. M. G. **Linguagem, Teoria, Análise e Aplicações**. v. 3. (pp.8-17). Rio de Janeiro: Letra Capital, 2007.

TANNEN, D. & WALLAT, C. **Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica**. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (Orgs.), **Sociolinguística interacional**. (pp.183-214). Trad. de Parmênio C. Citó. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

TFOUNI, L. V. **Perspectivas históricas e a-históricas do letramento**. In: Cadernos de Estudos Linguísticos (pp.49-62). Campinas, jan./jun, 1994.

_____. **A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento**. In I. Signorini (Org.), **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento** (pp.77-96). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TFOUNI, L. V., PEREIRA, A. C., ASSOLINI, F. E. P., SARTI, M., ADORNI, A. **O caráter terapêutico da escrita: práticas de letramento em um hospital psiquiátrico**. Paidéia, Ribeirão Preto, SP. vol.18, n.39, pp.101-110, 2008.

TRAVAGLIA, L. C. **Gêneros orais – conceituação e caracterização.** In: Olhares e Trilhas, Uberlândia. v. 19, n. 2, pp. 12-24, jul./dez. 2017.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** *Educação e Pesquisa.* São Paulo, v. 31, n. 3, pp. 443-466, set./dez. 2005.

VAL, M. G. C., MARINHO, M., CARVALHO, G. T., MARTINS, A. A., STARLING, M. H. A. R., LEAL, L. F. V. **Avaliação do texto escolar: Professor-leitor/Aluno-autor.** Ed. rev. e ampl. – Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2009. – (Coleção Alfabetização e Letramento na Sala de Aula)

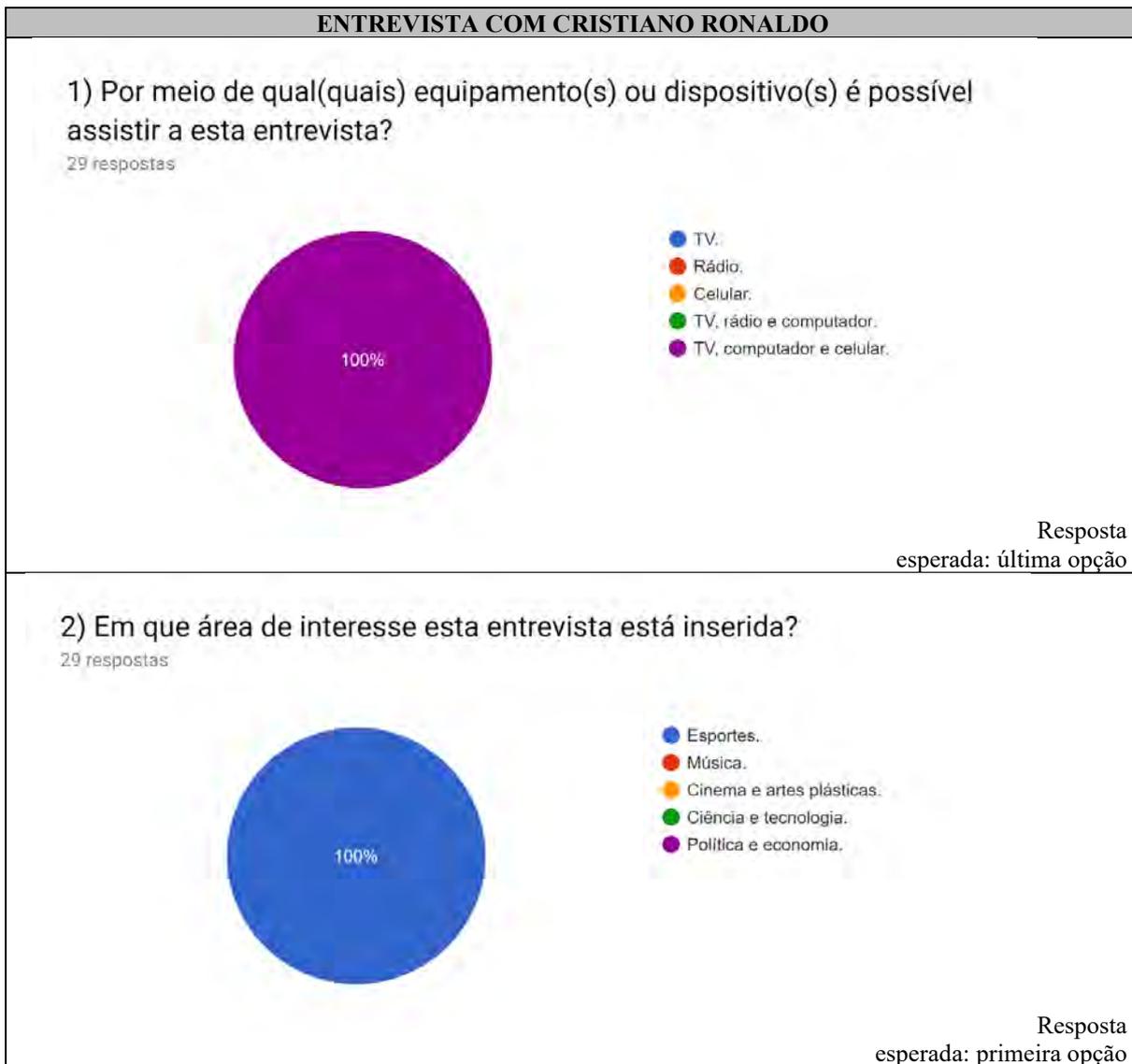
APÊNDICE

1. LISTAS DE PERGUNTAS ENDEREÇADAS AOS ENTREVISTADOS

TEMA: GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA	
Primeira versão: elaborada pelos alunos.	a) Como é que você descobriu a gravidez e qual foi o sintoma? b) Quando você descobriu que estava grávida, qual foi a reação dos seus pais? c) Como o seu namorado reagiu? d) O que mudou na sua vida? e) Você sofreu preconceito? f) Você se arrepende de ter engravidado? g) Você pensou em interromper a gravidez?
Versão final: elaborada pelos alunos com o auxílio dos entrevistados.	a) Como você descobriu a gravidez e quais foram os sintomas? b) Quando você descobriu que estava grávida, qual foi a sua reação? c) Com quantos meses de gestação você estava quando descobriu a gravidez? d) E você já conhecia métodos para evitar a gravidez? e) O que mudou na sua vida quando você descobriu que estava grávida? f) Quando você contou para os seus pais, qual foi a reação deles? g) Você sofreu preconceito por engravidar muito jovem? h) Você teve apoio do pai da criança? Como ele reagiu? i) Você se arrepende de ter engravidado na adolescência? j) Você chegou a pensar em interromper a gravidez? k) Que tipo de conselho você daria para os adolescentes?

TEMA: RACISMO	
Primeira versão: elaborada pelos alunos.	a) Qual a sua opinião sobre o racismo? b) Quem tem mais oportunidades, o branco ou o negro? c) Você vê diferenças entre o branco e o negro? d) Você ou alguém da família já sofreu discriminação racial? e) Qual a sua opinião sobre os racistas? f) O que a gente tem que fazer pra acabar com o racismo?
Versão final: elaborada pelos alunos com o auxílio dos entrevistados.	a) Qual a sua opinião sobre o racismo? b) Você acha que a nossa nação ainda é preconceituosa ou ela evoluiu? c) Na sua opinião quem tem mais oportunidades e direitos, o branco ou o negro? d) Você acha que o negro já conseguiu alcançar algum destaque hoje em dia? e) Você acha que há alguma diferença entre o branco e o negro? f) Você já sofreu algum tipo de discriminação racial? g) Você já presenciou alguma atitude racista com a sua família? h) Qual a sua opinião sobre as pessoas que praticam racismo? i) O que você acha que deveria ser feito na nossa nação, com a população inteira, para combater o racismo?

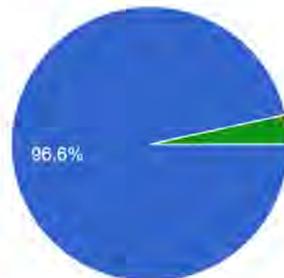
2. ATIVIDADE DE ANÁLISE DE ENTREVISTAS: EXEMPLOS POSITIVOS¹²⁷.



¹²⁷ Disponível também em: <https://docs.google.com/forms/d/1E4zONBcFVMgMmLwrXqWZKF1yC3nEgWiYEUzPRdvcIFw/edit>

3) As informações produzidas por esta entrevista interessam principalmente...

29 respostas

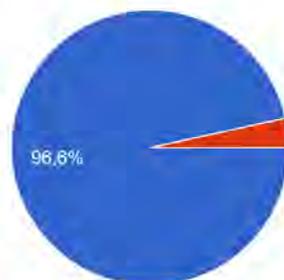


- aos fãs do entrevistado.
- às pessoas atraídas por tecnologia.
- à população de uma determinada região do país.
- à população de todo o território brasileiro.
- ao público em geral, sem compromisso com uma área específica do conhecimento.

Resposta esperada: primeira opção

4) Com relação à relevância sociocultural dessa entrevista, reconhecemos que ela está ligada...

29 respostas

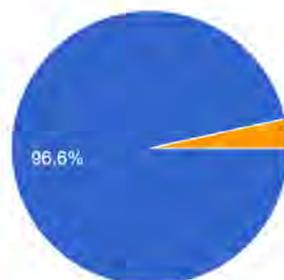


- ao esporte predileto da maioria dos brasileiros.
- às artes e à cultura brasileira, com forte apelo junto às camadas popul...
- à ciência e à tecnologia, com informações sobre o funcionamento...
- à política brasileira, cujos rumos influenciam diretamente a vida do ci...
- à busca pela melhor maneira de agir diante de uma doença e/ou limitaça...

Resposta esperada: primeira opção

5) Quem se deu ao trabalho de planejar e realizar esta entrevista desejava, principalmente,...

29 respostas

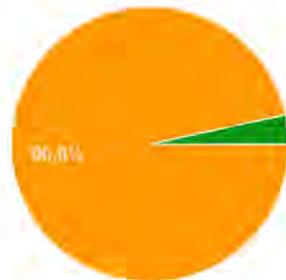


- satisfazer a curiosidade do público-alvo.
- permitir que o entrevistado defendesse e/ou o divulgasse um ponto de vista, um plano ou um proj...
- divulgar informações referentes ao funcionamento/uso de algum(a) eq...
- divulgar informações relevantes sobre alguma doença ou limitação, de mo...
- a sua autopromoção.

Resposta esperada: primeira opção

6) Considerando a relevância dos participantes desta entrevista e a relação deles com a informação produzida, reconhecemos...

29 respostas



- igual importância entre entrevistador e entrevistado.
- maior importância do entrevistador que do entrevistado.
- maior importância do entrevistado que do entrevistador.
- maior importância do público-alvo, em relação ao entrevistador e ao entrevistado.
- maior importância da informação produzida, em relação tanto ao entrevistador quanto ao entrevistado.

Resposta esperada: terceira opção

7) Para que o texto desta entrevista pudesse ser materializado (construído), os participantes utilizaram...

29 respostas

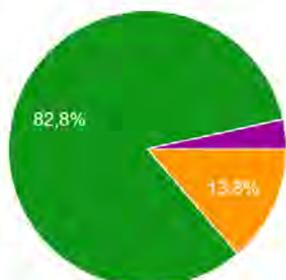


- a voz, independentemente de outros materiais.
- a voz, incluindo as entonações vocais.
- as expressões faciais.
- os gestos.
- TODAS AS ANTERIORES.

Resposta esperada: última opção

8) O cenário (ambiente) desta entrevista contribuiu de alguma forma para a interação entre os participantes?

29 respostas



- Não, pelo contrário, atrapalha.
- Contribui pouco.
- Contribui razoavelmente.
- Contribui bastante.
- Não faz diferença.

Resposta esperada: quarta opção

9) Na atitude dos participantes desta entrevista, reconhecemos...

29 respostas

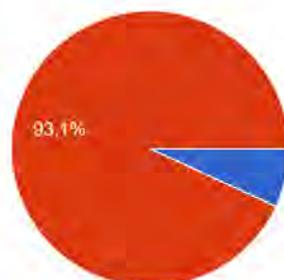


- maior consideração, respeito e colaboração assumidos pelo entrevistado
- maior consideração, respeito e colaboração assumidos pelo entrevistador
- que ambos assumem reciprocidade no tratamento respeitoso, colaborativo
- ausência de respeito, colaboração e solidariedade da parte de ambos, e...
- desinteresse de ambos, entrevistador e entrevistado, na realização da entrevista

Resposta esperada: terceira opção

10) Com relação aos turnos de fala (a posse da palavra), esta entrevista...

29 respostas



- não apresenta sobreposições de fala
- apresenta poucas sobreposições de fala, sem prejuízo para a interação
- apresenta algumas sobreposições de fala, com algum prejuízo para a interação
- apresenta muitas sobreposições de fala, com muitos prejuízos para a interação
- apresenta muitas sobreposições de fala, acarretando em fracasso total da interação

Resposta esperada: segunda opção

ENTREVISTA COM ANITTA

1) Por meio de qual(quais) equipamento(s) ou dispositivo(s) é possível assistir a esta entrevista?

29 respostas



- TV.
- Rádio.
- Celular.
- TV, rádio e computador.
- TV, computador e celular.

Resposta esperada: última opção

2) Em que área de interesse esta entrevista está inserida?

29 respostas

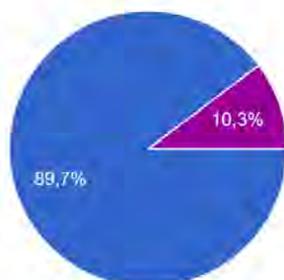


- Esportes.
- Música.
- Cinema e artes plásticas.
- Ciência e tecnologia.
- Política e economia.

Resposta esperada: segunda opção

3) As informações produzidas por esta entrevista interessam principalmente...

29 respostas



- aos fãs da entrevistada.
- às pessoas atraídas por tecnologia.
- à população de uma determinada região do país.
- à população de todo o território brasileiro.
- ao público em geral, sem compromisso com uma área específica do conhecimento.

Resposta esperada: primeira opção

4) Com relação à relevância sociocultural dessa entrevista, reconhecemos que ela está ligada...

29 respostas

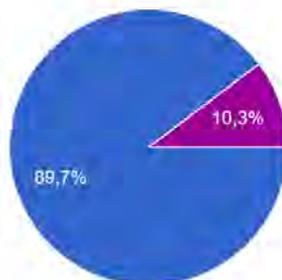


- ao esporte predileto da maioria dos brasileiros.
- às artes e à cultura brasileira, com forte apelo junto às camadas popul...
- à ciência e à tecnologia, com informações sobre o funcionamento...
- à política brasileira, cujos rumos influenciam diretamente a vida do ci...
- à busca pela melhor maneira de agir diante de uma doença e/ou limitaça...

Resposta esperada: segunda opção

5) Quem se deu ao trabalho de imaginar/planejar/realizar esta entrevista desejava, principalmente,...

29 respostas

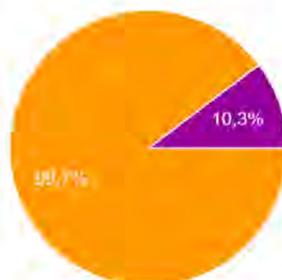


- satisfazer a curiosidade do público-alvo.
- permitir que o entrevistado defendesse e/ou o divulgasse um ponto de vista, um plano ou um proj...
- divulgar informações referentes ao funcionamento/uso de algum(a) eq...
- divulgar informações relevantes sobre alguma doença ou limitação, de mo...
- a sua autopromoção.

Resposta esperada: primeira opção

6) Considerando a relevância dos participantes desta entrevista e a relação deles com a informação produzida, reconhecemos...

29 respostas

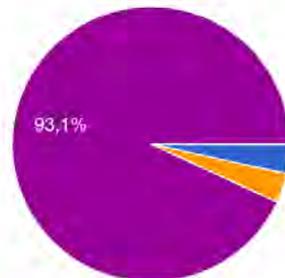


- igual importância entre entrevistador e entrevistado.
- maior importância do entrevistador que do entrevistado.
- maior importância do entrevistado que do entrevistador.
- maior importância do público-alvo, que do entrevistador e do entrevista...
- maior importância da informação produzida, tanto em relação ao entr...

Resposta esperada: terceira opção

7) Para que o texto desta entrevista pudesse ser materializado (construído), os participantes utilizaram...

29 respostas

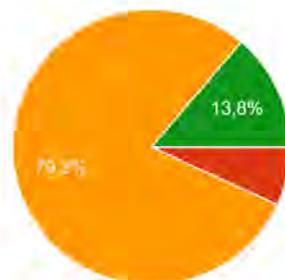


- a voz (conteúdo oralizado), incluindo as entonações.
- a escrita (conteúdo registrado por meio da escrita)
- as expressões faciais.
- os gestos.
- TODAS AS ANTERIORES.

Resposta esperada: última opção

8) O cenário (ambiente) desta entrevista contribui de alguma forma para a interação entre os participantes?

29 respostas

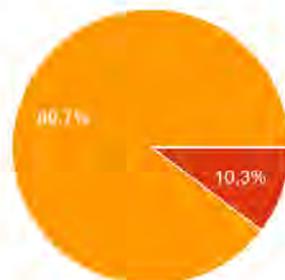


- Não, pelo contrário, atrapalha.
- Contribui pouco.
- Contribui razoavelmente.
- Contribui bastante.
- Não faz diferença.

Resposta esperada: terceira opção

9) Na atitude dos participantes desta entrevista, reconhecemos...

29 respostas

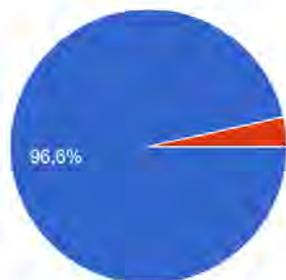


- maior consideração, respeito e colaboração assumidos pelo entevi...
- maior consideração, respeito e colaboração assumidos pelo entevi...
- que ambos assumem reciprocidade no tratamento respeitoso, colaborati...
- ausência de respeito, colaboração e solidariedade da parte de ambos, e...
- desinteresse de ambos, entrevistador e entrevistado, na realização da ent...

Resposta esperada: terceira opção

10) Com relação aos turnos de fala (a posse da palavra), esta entrevista...

29 respostas



- não apresenta sobreposições de fala.
- apresenta poucas sobreposições de fala, sem prejuízo para a interação.
- apresenta algumas sobreposições de fala, com algum prejuízo para a interação.
- apresenta muitas sobreposições de fala, com muitos prejuízos para a in...
- apresenta muitas sobreposições de fala, acarretando em fracasso total...

Resposta
esperada: primeira opção

ENTREVISTA COM THIAGUINHO

1) Por meio de qual(uais) equipamento(s) ou dispositivo(s) é possível assistir a esta entrevista?

29 respostas



- TV.
- Rádio.
- Celular.
- TV, rádio e computador.
- TV, computador e celular.

Resposta esperada: última opção

2) Em que área de interesse esta entrevista está inserida?

29 respostas

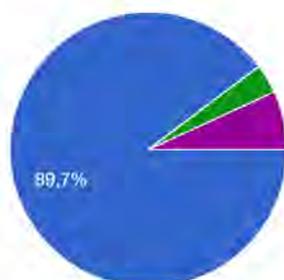


- Esportes.
- Música.
- Cinema e artes plásticas.
- Ciência e tecnologia.
- Política e economia.

Resposta esperada: segunda opção

3) As informações produzidas por esta entrevista interessam principalmente...

29 respostas



- aos fãs do entrevistado.
- às pessoas atraídas por tecnologia.
- à população de uma determinada região do país.
- à população de todo o território brasileiro.
- ao público em geral, sem compromisso com uma área específica do conhecimento.

Resposta esperada: primeira opção

4) Com relação à relevância sociocultural dessa entrevista, reconhecemos que ela está ligada...

29 respostas

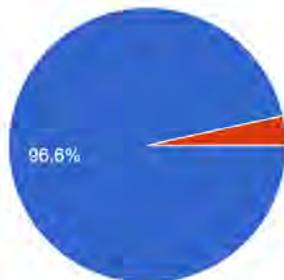


- ao esporte predileto da maioria dos brasileiros.
- às artes e à cultura brasileira, com forte apelo junto às camadas popul...
- à ciência e à tecnologia, com informações sobre o funcionamento...
- à política brasileira, cujos rumos influenciam diretamente a vida do ci...
- à busca pela melhor maneira de agir diante de uma doença e/ou limitaçã...

Resposta esperada: segunda opção

5) Quem se deu ao trabalho de imaginar/planejar/realizar esta entrevista desejava, principalmente,...

29 respostas

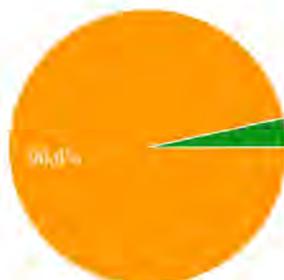


- satisfazer a curiosidade do público-alvo.
- permitir que o entrevistado defendesse e/ou o divulgasse um ponto de vista, um plano ou um proj...
- divulgar informações referentes ao funcionamento/uso de algum(a) eq...
- divulgar informações relevantes sobre alguma doença ou limitação, de mo...
- a sua autopromoção.

Resposta esperada: primeira opção

6) Considerando a relevância dos participantes desta entrevista e a relação deles com a informação produzida, reconhecemos...

29 respostas

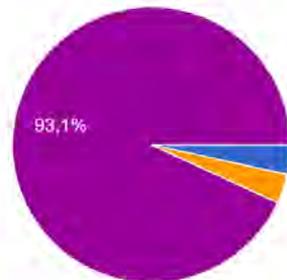


- igual importância entre entrevistador e entrevistado.
- maior importância do entrevistador que do entrevistado.
- maior importância do entrevistado que do entrevistador.
- maior importância do público-alvo, em relação ao entrevistador e ao entre...
- maior importância da informação produzida, em relação tanto ao entr...

Resposta esperada: terceira opção

7) Para que o texto desta entrevista pudesse ser materializado (construído), os participantes utilizaram...

29 respostas

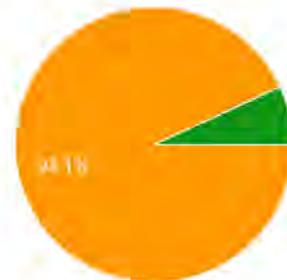


- a voz, independentemente de outros materiais.
- a voz, incluindo as entonações vocais.
- as expressões faciais.
- os gestos.
- TODAS AS ANTERIORES.

Resposta esperada: última opção

8) O cenário (ambiente) desta entrevista contribui de alguma forma para a interação entre os participantes?

29 respostas

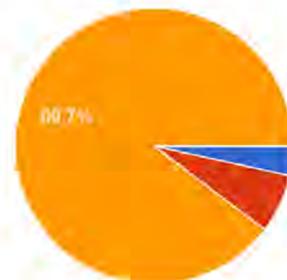


- Não, pelo contrário, atrapalha.
- Contribui pouco.
- Contribui razoavelmente.
- Contribui bastante.
- Não faz diferença.

Resposta esperada: terceira opção

9) Na atitude dos participantes desta entrevista, reconhecemos...

29 respostas

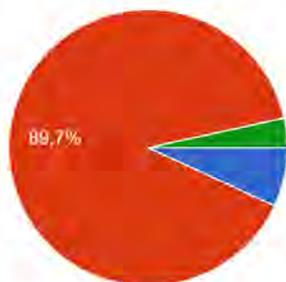


- maior consideração, respeito e colaboração assumidos pelo entrevi...
- maior consideração, respeito e colaboração assumidos pelo entrevi...
- que ambos assumem reciprocidade no tratamento respeitoso, colaborati...
- ausência de respeito, colaboração e solidariedade da parte de ambos, e...
- desinteresse de ambos, entrevistador e entrevistado, na realização da enl...

Resposta esperada: terceira opção

10) Com relação aos turnos de fala (a posse da palavra), esta entrevista...

29 respostas



- não apresenta sobreposições de fala.
- apresenta poucas sobreposições de fala, sem prejuízo para a interação.
- apresenta algumas sobreposições de fala, com algum prejuízo para a interação.
- apresenta muitas sobreposições de fala, com muitos prejuízos para a in...
- apresenta muitas sobreposições de fala, acarretando em fracasso total...

Resposta
esperada: segunda opção

ENTREVISTA COM ANAVITÓRIA

1) Por meio de qual(quais) equipamento(s) ou dispositivo(s) é possível assistir a esta entrevista?

29 respostas



- TV.
- Rádio,
- Celular.
- TV, rádio e computador.
- TV, computador e celular.

Resposta esperada: última opção

2) Em que área de interesse esta entrevista está inserida?

29 respostas

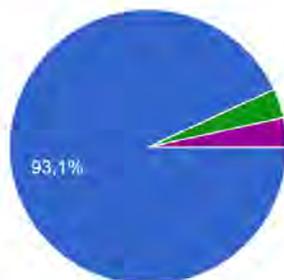


- Esportes.
- Música.
- Cinema e artes plásticas.
- Ciência e tecnologia.
- Política e economia.

Resposta esperada: segunda opção

3) As informações produzidas por esta entrevista interessam principalmente...

29 respostas



- aos fãs das entrevistadas.
- às pessoas atraídas por tecnologia.
- à população de uma determinada região do país.
- à população de todo o território brasileiro.
- ao público em geral, sem compromisso com uma área específica do conhecimento.

Resposta esperada: primeira opção

4) Com relação à relevância sociocultural dessa entrevista, reconhecemos que ela está ligada...

29 respostas

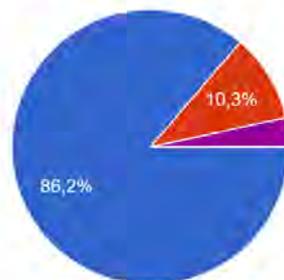


- ao esporte predileto da maioria dos brasileiros.
- às artes e à cultura brasileira, com forte apelo junto às camadas popul...
- à ciência e à tecnologia, com informações sobre o funcionamento...
- à política brasileira, cujos rumos influenciam diretamente a vida do ci...
- à busca pela melhor maneira de agir diante de uma doença e/ou limitaçã...

Resposta esperada: segunda opção

5) Quem se deu ao trabalho de imaginar/planejar/realizar esta entrevista desejava, principalmente,...

29 respostas

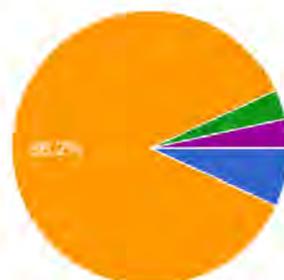


- satisfazer a curiosidade do público-alvo.
- permitir que o entrevistado defendesse e/ou o divulgasse um ponto de vista, um plano ou um proj...
- divulgar informações referentes ao funcionamento/uso de algum(a) eq...
- divulgar informações relevantes sobre alguma doença ou limitação, de mo...
- a sua autopromoção.

Resposta esperada: primeira opção

6) Considerando a relevância dos participantes desta entrevista e a relação deles com a informação produzida, reconhecemos...

29 respostas

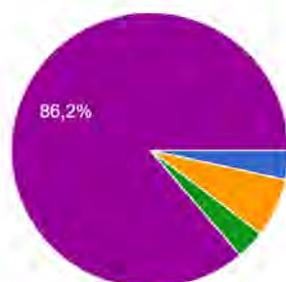


- igual importância entre entrevistador e entrevistado.
- maior importância do entrevistador que do entrevistado.
- maior importância do entrevistado que do entrevistador.
- maior importância do público-alvo, em relação ao entrevistador e ao entre...
- maior importância da informação produzida, em relação tanto ao entr...

Resposta esperada: terceira opção

7) Para que o texto desta entrevista pudesse ser materializado (construído), os participantes utilizaram...

29 respostas

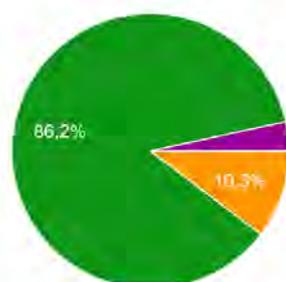


- a voz, independentemente de outros materiais.
- a voz, incluindo as entonações vocais.
- as expressões faciais.
- os gestos.
- TODAS AS ANTERIORES.

Resposta esperada: última opção

8) O cenário (ambiente) desta entrevista contribui de alguma forma para a interação entre os participantes?

29 respostas



- Não, pelo contrário, atrapalha.
- Contribui pouco.
- Contribui razoavelmente.
- Contribui bastante.
- Não faz diferença.

Resposta esperada: quarta opção

9) Na atitude dos participantes desta entrevista reconhecemos...

29 respostas

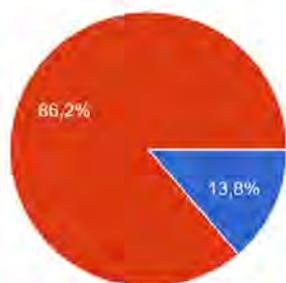


- maior consideração, respeito e colaboração assumidos pelo entrevi...
- maior consideração, respeito e colaboração assumidos pelo entrevi...
- que ambos assumem reciprocidade no tratamento respeitoso, colaborati...
- ausência de respeito, colaboração e solidariedade da parte de ambos, e...
- desinteresse de ambos, entrevistador e entrevistado, na realização da ent...

Resposta esperada: terceira opção

10) Com relação aos turnos de fala (a posse da palavra), esta entrevista...

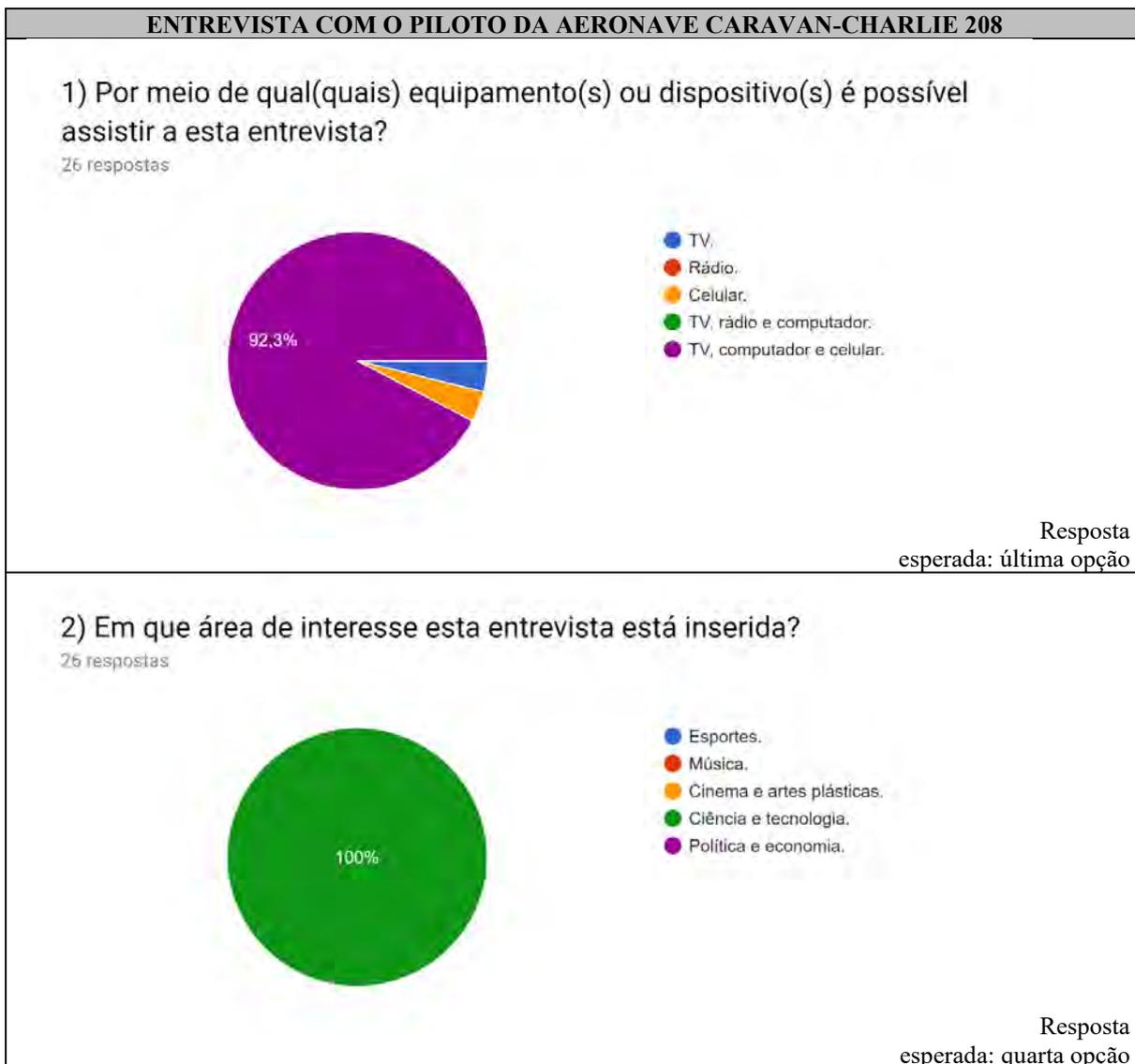
29 respostas



- não apresenta sobreposições de fala.
- apresenta poucas sobreposições de fala, sem prejuízo para a interação.
- apresenta algumas sobreposições de fala, com algum prejuízo para a interação.
- apresenta muitas sobreposições de fala, com muitos prejuízos para a in...
- apresenta muitas sobreposições de fala, acarretando em fracasso total...

Resposta
esperada: segunda opção

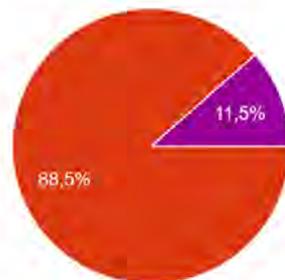
3. ATIVIDADE DE ANÁLISE DE ENTREVISTAS: EXEMPLOS NEGATIVOS¹²⁸.



¹²⁸ Disponível também em: https://docs.google.com/forms/d/1u8OqLS8gVh9hdM9Z8ra_1LF25bfzaDT5v-f5jdW7_8U/edit#responses

3) As informações produzidas por esta entrevista interessam principalmente...

26 respostas



- aos fãs do entrevistado.
- às pessoas atraídas por tecnologia.
- à população de uma determinada região do país.
- à população de todo o território brasileiro.
- ao público em geral, sem compromisso com uma área específica do conhecimento.

Resposta esperada: segunda opção

4) Com relação à relevância sociocultural dessa entrevista, reconhecemos que ela está ligada...

26 respostas

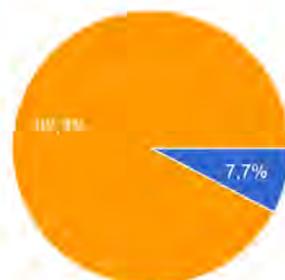


- ao esporte predileto da maioria dos brasileiros.
- às artes e à cultura brasileira, com forte apelo junto às camadas popul...
- à ciência e à tecnologia, com informações sobre o funcionamento...
- à política brasileira, cujos rumos influenciam diretamente a vida do ci...
- à busca pela melhor maneira de agir diante de uma doença e/ou limitaça...

Resposta esperada: terceira opção

5) Quem se deu ao trabalho de imaginar/planejar/realizar esta entrevista desejava, principalmente,...

26 respostas

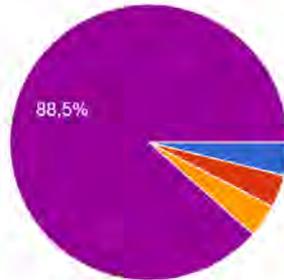


- satisfazer a curiosidade do público-alvo.
- permitir que o entrevistado defendesse e/ou o divulgasse um ponto de vista, um plano ou um proj...
- divulgar informações referentes ao funcionamento/uso de algum(a) eq...
- divulgar informações relevantes sobre alguma doença ou limitação, de mo...
- a sua autopromoção.

Resposta esperada: terceira opção

6) Considerando a relevância dos participantes desta entrevista e a relação deles com a informação produzida, reconhecemos...

26 respostas

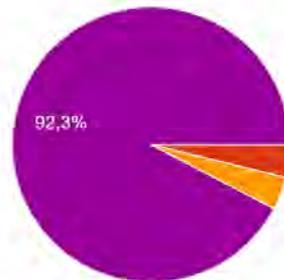


- igual importância entre entrevistador e entrevistado.
- maior importância do entrevistador que do entrevistado.
- maior importância do entrevistado que do entrevistador.
- maior importância do público-alvo, em relação ao entrevistador e ao entre...
- maior importância da informação produzida, em relação ao entrevista...

Resposta esperada: última opção

7) Para que o texto desta entrevista pudesse ser materializado (construído), os participantes utilizaram...

26 respostas

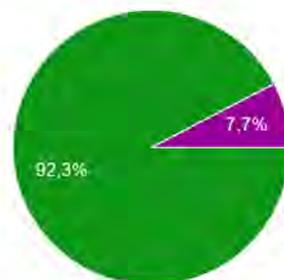


- a voz, independentemente de outros materiais.
- a voz, incluindo as entonações vocais.
- as expressões faciais.
- os gestos.
- TODAS AS ANTERIORES.

Resposta esperada: última opção

8) O cenário (ambiente) desta entrevista contribui de alguma forma para a interação entre os participantes?

26 respostas



- Não, pelo contrário, atrapalha.
- Contribui pouco.
- Contribui razoavelmente.
- Contribui bastante.
- Não faz diferença.

Resposta esperada: quarta opção

9) Na atitude dos participantes desta entrevista, reconhecemos que...

26 respostas



- tanto a entrevistadora quanto o entrevistado se prepararam adequa...
- a pergunta feita pela entrevistadora confirma que ela se preparou adeq...
- a pergunta feita pela entrevistadora mostra que ela não se preparou ad...
- a resposta dada pelo entrevistado atende à expectativa da entrevistad...
- a resposta dada pelo entrevistado satisfaz a curiosidade do público-alvo,

Resposta esperada: terceira opção

10) Com relação aos turnos de fala (a posse da palavra), esta entrevista...

26 respostas



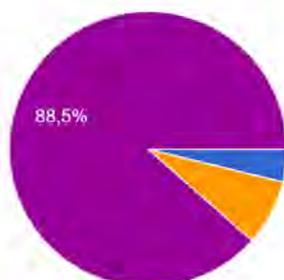
- não apresenta sobreposições de fala.
- apresenta poucas sobreposições de fala, sem prejuízo para a interação.
- apresenta algumas sobreposições de fala, com algum prejuízo para a interação.
- apresenta muitas sobreposições de fala, com muitos prejuízos para a in...
- apresenta muitas sobreposições de fala, acarretando em fracasso total...

Resposta esperada: primeira opção

ENTREVISTA REALIZADA POR “JUNIOR MEIO KILO”

1) Por meio de qual(uais) equipamento(s) ou dispositivo(s) é possível assistir a esta entrevista?

26 respostas



- TV.
- Rádio.
- Celular.
- TV, rádio e computador.
- TV, computador e celular.

Resposta esperada: última opção

2) Em que área de interesse esta entrevista está inserida?

26 respostas

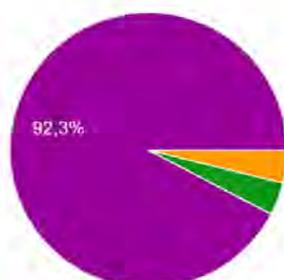


- Esportes.
- Música.
- Cinema e artes plásticas.
- Saúde e qualidade de vida.
- Política e economia.

Resposta esperada: quarta opção

3) As informações produzidas por esta entrevista interessam principalmente...

26 respostas

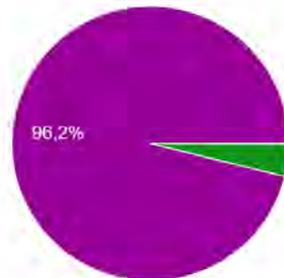


- aos fãs do entrevistado.
- às pessoas atraídas por tecnologia.
- à população de uma determinada região do país.
- à população de todo o território brasileiro.
- ao público em geral, sem compromisso com uma área específica do conhecimento.

Resposta esperada: última opção

4) Com relação à relevância sociocultural dessa entrevista, reconhecemos que ela está ligada...

26 respostas

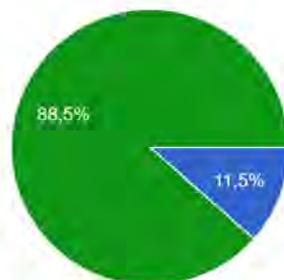


- ao esporte predileto da maioria dos brasileiros.
- às artes e à cultura brasileira, com forte apelo junto às camadas popul...
- à ciência e à tecnologia, com informações sobre o funcionamento...
- à política brasileira, cujos rumos influenciam diretamente a vida do ci...
- à busca pela melhor maneira de agir diante de uma doença e/ou limitaça...

Resposta esperada: última opção

5) Quem se deu ao trabalho de imaginar/planejar/realizar esta entrevista desejava, principalmente,...

26 respostas

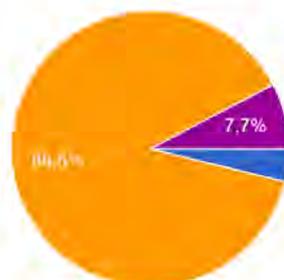


- satisfazer a curiosidade do público-alvo.
- permitir que o entrevistado defendesse e/ou o divulgasse um ponto de vista, um plano ou um proj...
- divulgar informações referentes ao funcionamento/uso de algum(a) eq...
- divulgar informações relevantes sobre alguma doença ou limitação, de mo...
- a sua autopromoção.

Resposta esperada: quarta opção

6) Considerando a relevância dos participantes desta entrevista e a relação deles com a informação produzida, reconhecemos...

26 respostas

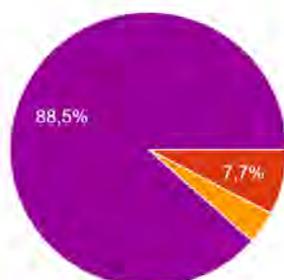


- igual importância entre entrevistador e entrevistado.
- maior importância do entrevistador que do entrevistado.
- maior importância do entrevistado que do entrevistador.
- maior importância do público-alvo, em relação ao entrevistador e ao entre...
- maior importância da informação produzida, em relação ao entrevistado...

Resposta esperada: terceira opção

7) Para que o texto desta entrevista pudesse ser materializado (construído), os participantes utilizaram...

26 respostas

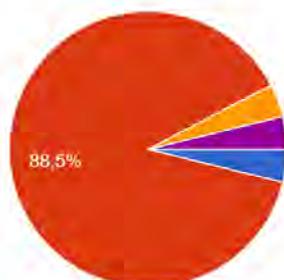


- a voz, independentemente de outros materiais.
- a voz, incluindo as entonações vocais.
- as expressões faciais.
- os gestos.
- TODAS AS ANTERIORES.

Resposta esperada: última opção

8) O cenário (ambiente) desta entrevista contribui de alguma forma para a interação entre os participantes?

26 respostas

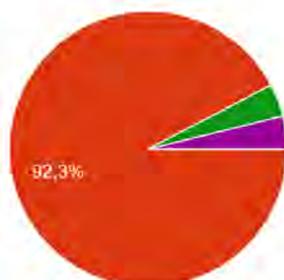


- Não, pelo contrário, atrapalha.
- Contribui pouco.
- Contribui razoavelmente.
- Contribui bastante.
- Não faz diferença.

Resposta esperada: segunda opção

9) Na atitude dos participantes desta entrevista, reconhecemos...

26 respostas



- maior consideração, respeito e colaboração assumidos pelo entrevistado
- maior consideração, respeito e colaboração assumidos pelo entrevistado
- que ambos assumem reciprocidade no tratamento respeitoso, colaborati...
- ausência de respeito, colaboração e solidariedade da parte de ambos, e...
- desinteresse de ambos, entrevistador e entrevistado, na realização da ent...

Resposta esperada: segunda opção

10) Com relação aos turnos de fala (a posse da palavra), esta entrevista...

26 respostas



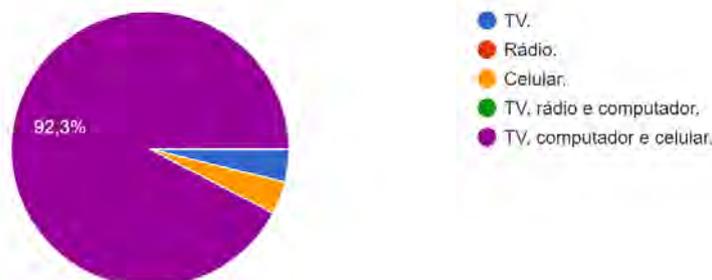
- não apresenta sobreposições de fala.
- apresenta poucas sobreposições de fala, sem prejuízo para a interação.
- apresenta algumas sobreposições de fala, com algum prejuízo para a interação.
- apresenta muitas sobreposições de fala, com muitos prejuízos para a in...
- apresenta muitas sobreposições de fala, acarretando em fracasso total...

Resposta
esperada: primeira opção

ENTREVISTA COM JOÃO CORREIA, CANDIDATO AO SENADO FEDERAL

1) Por meio de qual(uais) equipamento(s) ou dispositivo(s) é possível assistir a esta entrevista?

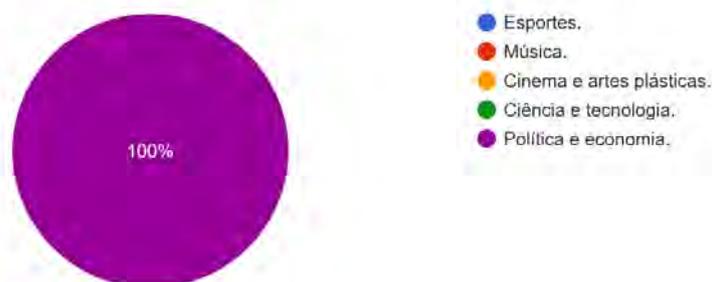
26 respostas



Resposta esperada: última opção

2) Em que área de interesse esta entrevista está inserida?

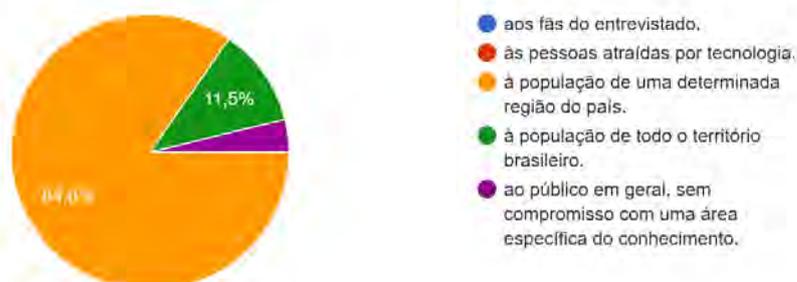
26 respostas



Resposta esperada: última opção

3) As informações produzidas por esta entrevista interessam principalmente...

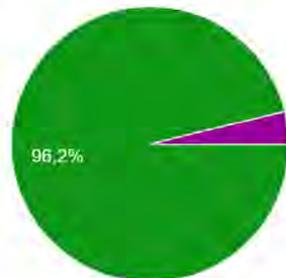
26 respostas



Resposta esperada: terceira opção

4) Com relação à relevância sociocultural dessa entrevista, reconhecemos que ela está ligada...

26 respostas

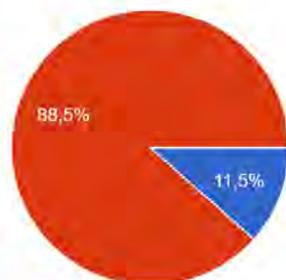


- ao esporte predileto da população brasileira.
- às artes e à cultura brasileira, com forte apelo junto às camadas popul...
- à ciência e à tecnologia, com informações sobre o funcionamento...
- à política brasileira, cujos rumos influenciam diretamente a vida do ci...
- à busca pela melhor maneira de agir diante de uma doença e/ou limitaçã...

Resposta esperada: quarta opção

5) Quem se deu ao trabalho de imaginar/planejar/realizar esta entrevista desejava, principalmente,...

26 respostas

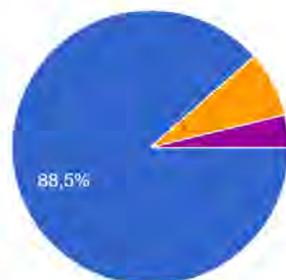


- satisfazer a curiosidade do público-alvo.
- permitir que o entrevistado defendesse e/ou o divulgasse um ponto de vista, um plano ou um proj...
- divulgar informações referentes ao funcionamento/uso de algum(a) eq...
- divulgar informações relevantes sobre alguma doença ou limitação, de mo...
- a sua autopromoção.

Resposta esperada: segunda opção

6) Considerando a relevância dos participantes desta entrevista e a relação deles com a informação produzida, reconhecemos...

26 respostas

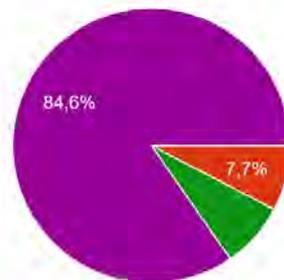


- igual importância entre entrevistador e entrevistado.
- maior importância do entrevistador que do entrevistado.
- maior importância do entrevistado que do entrevistador.
- maior importância do público-alvo, em relação ao entrevistador e ao entre...
- maior importância da informação produzida, em relação ao entrevista...

Resposta esperada: primeira opção

7) Para que o texto desta entrevista pudesse ser materializado (construído), os participantes utilizaram...

26 respostas

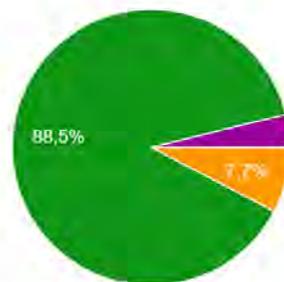


- a voz, independentemente de outros materiais.
- a voz, incluindo as entonações vocais.
- as expressões faciais.
- os gestos.
- TODAS AS ANTERIORES.

Resposta esperada: última opção

8) O cenário (ambiente) desta entrevista contribui de alguma forma para a interação entre os participantes?

26 respostas

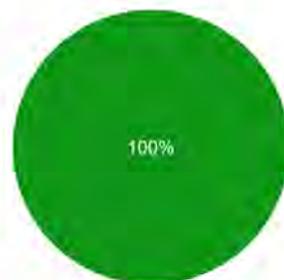


- Não, pelo contrário, atrapalha.
- Contribui pouco.
- Contribui razoavelmente.
- Contribui bastante.
- Não faz diferença.

Resposta esperada: quarta opção

9) Na atitude dos participantes desta entrevista, reconhecemos...

26 respostas

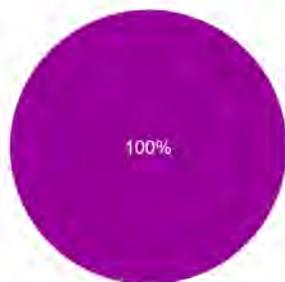


- maior consideração, respeito e colaboração assumidos pelo entrevi...
- maior consideração, respeito e colaboração assumidos pelo entrevi...
- que ambos assumem reciprocidade no tratamento respeitoso, colaborati...
- ausência de respeito, colaboração e solidariedade da parte de ambos, e...
- desinteresse de ambos, entrevistador e entrevistado, na realização da enl...

Resposta esperada: quarta opção

10) Com relação aos turnos de fala (a posse da palavra), esta entrevista...

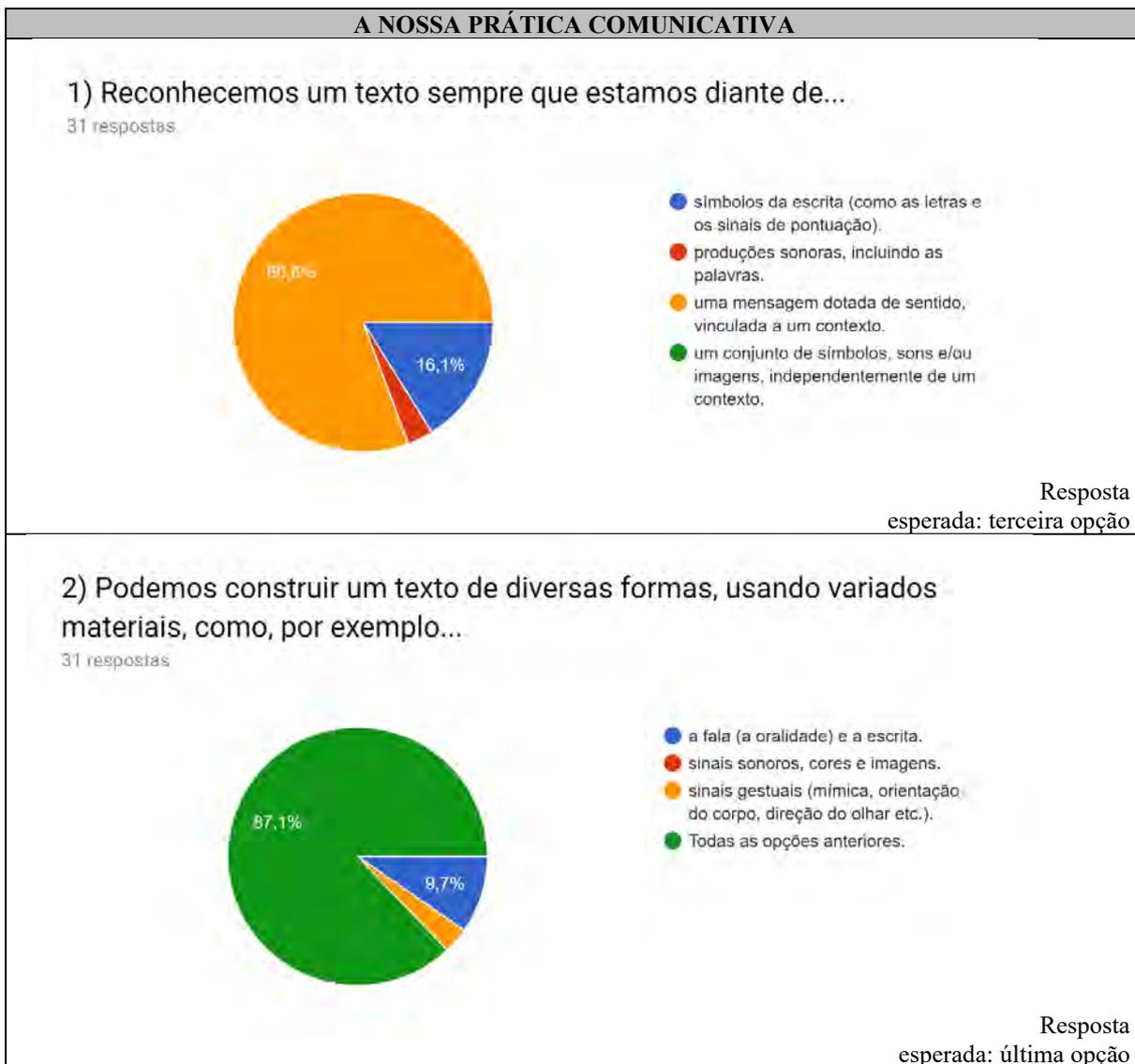
26 respostas



- não apresenta sobreposições de fala.
- apresenta poucas sobreposições de fala, sem prejuízo para a interação.
- apresenta algumas sobreposições de fala, com algum prejuízo para a interação.
- apresenta muitas sobreposições de fala, com muitos prejuízos para a in...
- apresenta muitas sobreposições de fala, acarretando em fracasso total...

Resposta esperada: última opção

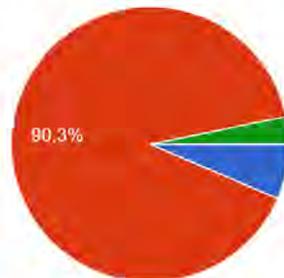
4. ATIVIDADE DIAGNÓSTICA FINAL¹²⁹.



¹²⁹ Disponível também em: https://docs.google.com/forms/d/1v3v_BP0EZb_Patoj4_Cgac1u8gsBXpuz3wpJCROjKdA/edit

3) Os textos são eventos sociais comunicativos. Isso equivale a dizer que os textos são...

31 respostas

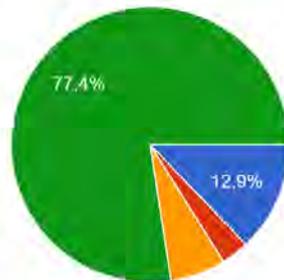


- grupo de palavras (nunca uma palavra só).
- práticas sociais interativas que pressupõem contato e troca com outros sujeitos.
- monólogos, nos quais alguém diz algo sem se importar com as outras pessoas.
- ajuntamento qualquer de sinais gráficos (escrita) e/ou sonoros (palá...

Resposta esperada: segunda opção

4) No texto, um determinado sujeito (falante/escrivente) empreende um esforço...

31 respostas

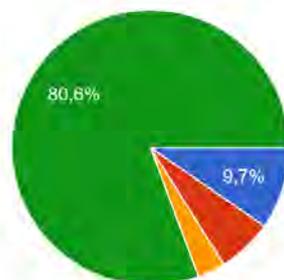


- de fala e/ou escrita, para a construção da informação.
- mental de recuperação e de transformação de informações, a fim de transmiti-las a outros sujeitos.
- de reconhecimento e reprodução das práticas comunicativas aceitas e recomendadas pelos demais sujeitos.
- Todas as opções anteriores.

Resposta esperada: última opção

5) Os textos sempre têm por detrás um determinado objetivo. Isso quer dizer que quem produz um texto espera que ele...

31 respostas

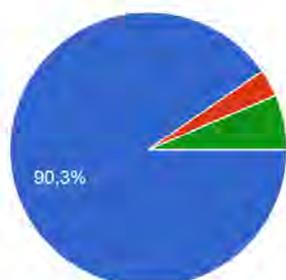


- seja entendido de uma determinada forma.
- produza um certo efeito (reação) no leitor/ouvinte.
- leve o leitor/ouvinte a aceitar um determinado ponto de vista.
- Todas as opções anteriores.

Resposta esperada: última opção

6) Ao dizer que um texto tem um objetivo por detrás, destacamos qual conceito?

31 respostas



- Discurso.
- Escrita.
- Texto.
- Oralidade.

Resposta esperada: primeira opção

7) Para cumprir o seu objetivo, um texto precisa fazer sentido tanto para quem o produz quanto para quem o rec...er que quem produz um texto deve...

31 respostas

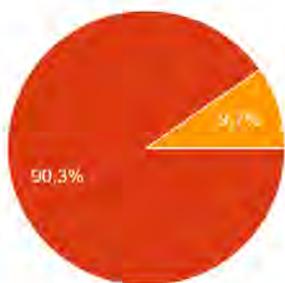


- se preocupar apenas com a ortografia e/ou a boa dicção.
- usar palavras bastante requintadas e difíceis.
- dar importância ao outro (leitor/ouvinte) e considerar as condições em que este recebe o texto.
- mostrar conhecimento do assunto abordado, independentemente de o leitor/ouvinte conseguir acompanhá...

Resposta esperada: terceira opção

8) Se um texto precisa fazer sentido tanto para quem o produz quanto para quem o recebe, na construção do sentido dos textos deve haver, portanto...

31 respostas

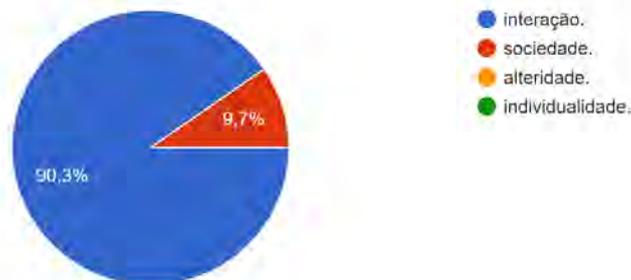


- a individualização entre os sujeitos sociais (cada um cuida apenas da sua parte).
- a interação entre os sujeitos sociais (cada um faz a sua parte considerando o outro).
- a busca pela maneira definitiva de dizer algo (não permitindo que o outro contribua na construção do texto).
- Nenhuma das opções anteriores.

Resposta esperada: segunda opção

9) Numa troca comunicativa, os participantes exercem influência uns sobre os outros e precisam dar sinais claros d...to. Essa ideia reflete o conceito de...

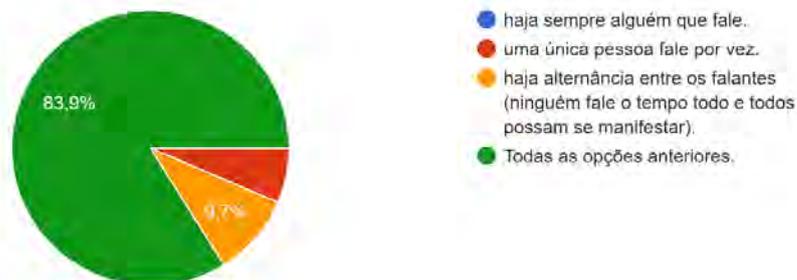
31 respostas



Resposta esperada: primeira opção

10) Para que a interação ocorra de maneira produtiva e harmoniosa, o ideal é que...

31 respostas



Resposta esperada: última opção

11) A nossa identidade (a definição de quem somos) se constrói na interação com o outro, a partir da consc...ro. Essa ideia reflete o conceito de...

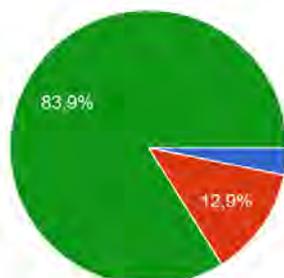
31 respostas



Resposta esperada: segunda opção

12) Reconhecendo a importância do outro e tentando evitar prejuízos para a interação, muitas vezes ajustamos ...fazemos isso quando atentamos para...

31 respostas

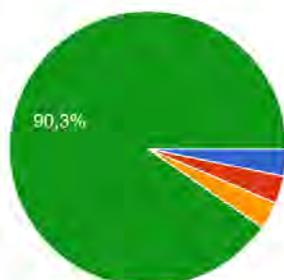


- a quantidade de pessoas com as quais interagimos.
- as individualidades de cada um dos outros participantes (idade, sexo, profissão ou papel social etc.).
- o grau de intimidade que possuímos com estas pessoas.
- Todas as opções anteriores.

Resposta esperada: última opção

13) Se estamos tentando comunicar mais e melhor, então devemos dar importância...

31 respostas

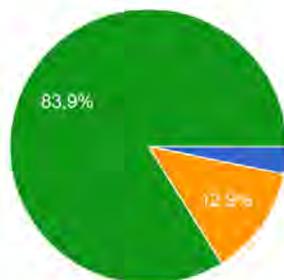


- às características do lugar onde acontece a interação comunicativa.
- ao momento da interação, para não inserirmos uma fala desconectada.
- aos outros participantes da interação, permitindo a sua atuação.
- Todas as opções anteriores.

Resposta esperada: última opção

14) Para comunicar mais e melhor, devemos considerar também...

31 respostas

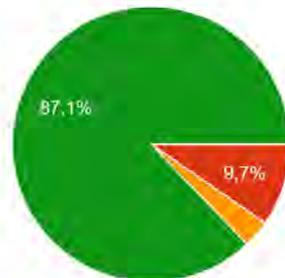


- o tema global da interação, buscando contribuir para a construção do texto.
- os subtemas (assuntos adjacentes), reconhecendo a sua contribuição para o todo do texto.
- o objetivo principal da interação, confirmando ou negando algum argumento ou linha de raciocínio.
- Todas as opções anteriores.

Resposta esperada: última opção

15) Na maioria das vezes em que tentam comunicar mais e melhor, os falantes empreendem esforço pela pres...de comunicativa". Isso é percebido...

31 respostas

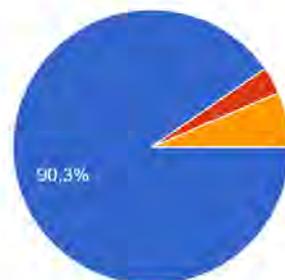


- no início e no final da interação, pelo uso de uma saudação.
- no uso de expressões que visam a preservação do outro, mesmo quando há discordância.
- na valorização do discurso do outro, por meio de um elogio, agradecimento etc.
- Todas as opções anteriores.

Resposta esperada: última opção

16) Essa "boa vontade comunicativa" ou o conjunto de procedimentos que o falante utiliza para poupar ou valori...u parceiro na interação é chamado de...

31 respostas

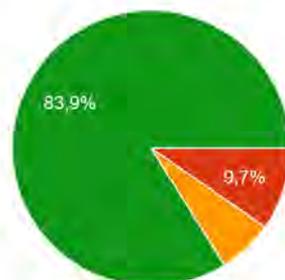


- polidez
- discurso.
- texto
- Nenhuma das opções anteriores.

Resposta esperada: primeira opção

17) Por meio da análise e realização de entrevistas, buscamos melhorar a nossa prática comunicativa. Isso porque a "entrevista" é um gênero que...

31 respostas

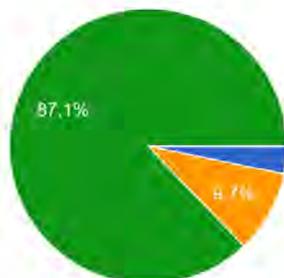


- permite a participação de todos os envolvidos, seja fazendo perguntas ou dando respostas.
- exige dos envolvidos o respeito ao turno de fala de cada um dos parceiros envolvidos.
- possibilita a expressão oral e/ou escrita.
- Todas as opções anteriores.

Resposta esperada: última opção

18) São diversas as situações em que nos vemos envolvidos em algum tipo de entrevista (fazendo ou respondendo perguntas). É assim em...

31 respostas

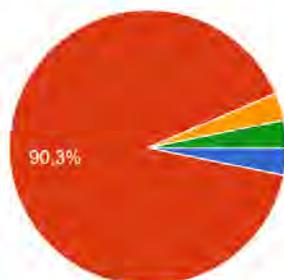


- uma aula, quando respondemos a algo que os professores perguntaram.
- uma consulta, quando os médicos tentam descobrir a razão de nosso desconforto.
- uma entrevista de emprego ou em uma pesquisa de opinião pública.
- Todas as opções anteriores.

Resposta esperada: última opção

19) O estudo que desenvolvemos nos permitiu reconhecer a entrevista como um evento...

31 respostas

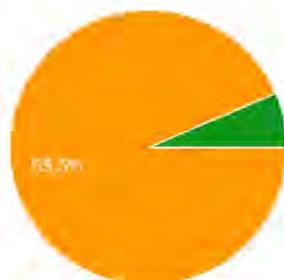


- repetitivo, sempre com os mesmos resultados, independentemente da nossa preparação ou organização p...
- frequente nas nossas vidas, com resultados mais positivos quando nos preparamos e nos organizamos.
- raro, com resultados imprevisíveis, independentemente da nossa preparação ou organização p...
- incomum, sempre com os mesmos resultados, independentemente da...

Resposta esperada: segunda opção

20) Quanto ao uso da fala e da escrita, reconhecemos que a entrevista se realiza...

31 respostas

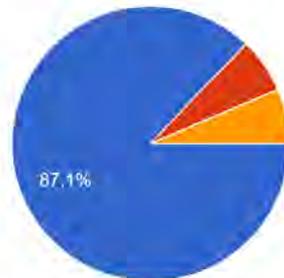


- somente por meio da fala.
- somente por meio da escrita.
- com predominância da fala, mas também com participação da escrita.
- com predominância da escrita, mas também com participação da fala.

Resposta esperada: terceira opção

21) As análises que realizamos nos permitiram perceber que a realização de uma (boa) entrevista exige a participação...

31 respostas

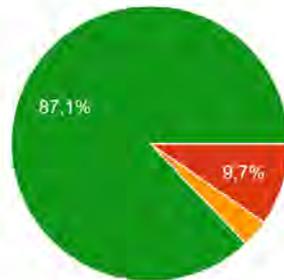


- do entrevistador, do entrevistado e do público-alvo.
- apenas do entrevistador e do entrevistado.
- apenas do entrevistador e do público-alvo.
- apenas do entrevistador.

Resposta esperada: primeira opção

22) Numa (boa) entrevista, espera-se que o entrevistador...

31 respostas

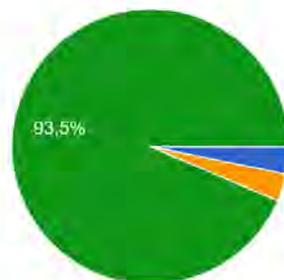


- tenha conhecimento das principais informações que envolvem o entrevistado e o público-alvo.
- tenha em mãos um roteiro previamente produzido, onde se encontram as principais perguntas...
- conduza a entrevista permitindo que o entrevistado faça bom uso de seu turno de fala, de maneira a construí...
- Todas as opções anteriores.

Resposta esperada: última opção

23) Para a realização de uma (boa) entrevista, o entrevistado precisa...

31 respostas

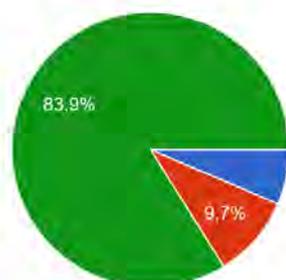


- ter aceitado o convite do entrevistador.
- estar ciente do tema das perguntas que terá de responder.
- ser alguém com relevância social, ou seja, que represente uma determinada área de interesse.
- Todas as opções anteriores.

Resposta esperada: última opção

24) Público-alvo é um grupo de pessoas com características em comum (idade, sexo, profissão, interesses), ao...eio de uma entrevista, o público-alvo...

31 respostas

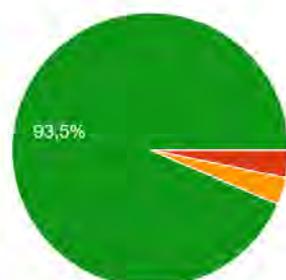


- busca saber detalhes sobre um assunto específico ou sobre alguém.
- desenvolve maior ou menor interesse por consumir informações sobre alguém ou sobre um determinado assunto.
- desenvolve maior ou menor interesse por gastar recursos (inclusive financeiros) para adquirir algo ofere...
- Todas as opções anteriores.

Resposta esperada: última opção

25) O estudo que realizamos nos permitiu perceber que comunicar mais e melhor...

31 respostas



- permite a produção de sentidos mais claros e precisos para as coisas do mundo.
- aperfeiçoa a interação entre os falantes.
- facilita a vida em sociedade.
- Todas as opções anteriores.

Resposta esperada: última opção

ANEXOS

Convenções do PETEDI (Grupo de Pesquisa sobre Texto e Discurso) para transcrição de material oral* (convenções indicadas para o trabalho com textos orais em geral e também com a finalidade de pesquisa sobre outros fatos da língua.

Quadro de Sinais de Transcrição

Ocorrências	Sinais	Exemplos / Observações
Sobre a grafia das palavras		
Nomes próprios em geral	Iniciais maiúsculas	<ul style="list-style-type: none"> a festa foi na casa do João... OBS.: Não usar maiúsculas após os seguintes sinais de pontuação: de interrogação e exclamação, reticências, etc.
Nomes próprios que identificam o informante ou pessoa do relacionamento do informante ou a que ele se refira	Não transcrever o nome e colocar apenas as iniciais maiúsculas.	<ul style="list-style-type: none"> Doc.: Dona M., a senhora falou que o J., seu marido...
Nomes de obras (livros, revistas, jornais, filmes, etc) e/ou nomes comuns estrangeiros	Em itálico e grafia da língua de origem quando for o caso	<ul style="list-style-type: none"> eu adorava ouvir Fascinação...que música ((entonação de admiração)). meus alunos adoraram ler <i>Grande Sertão Veredas</i>
Marcadores discursivos e conversacionais	Ocorrência seguida de ponto de interrogação, quando for o caso.	<ul style="list-style-type: none"> ele me chamou para ir com ele, né? olha eu não quero que você me entenda mal eu não quero sair com você... entendeu?
<ul style="list-style-type: none"> Fáticos: ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, ta, etc. Interjeições dicionarizadas ou não 	Usa-se o ponto de exclamação>	<ul style="list-style-type: none"> ah! ... que alívio... vixe! ixé! pô! nossa!
Numerais e letras	Por extenso	<ul style="list-style-type: none"> compareceram dez condôminos... aí ela disse... marque com um xis a alternativa bê... não... escreve com jota ...
Siglas e abreviaturas Importante: Siglas não se confunde com redução de palavras, como , por exemplo, depê , para —dependencial, que devem ser grafadas na sua forma reduzida em minúsculas	Grafar conforme a pronúncia do informante. Se pronunciada letra a letra (ex.1), grafar em caixa alta separando as letras por ponto. Se pronunciada como palavra (ex. 2) , seguir a grafia prevista pela ortografia, em caixa alta e sem pontos.	Ex. 1: B.O., I.N.S.S., U.F.R..J., R.G., C.P.F. Ex. 2: USP, TAM, UFU, SUS, FAPEMIG.
Truncamento (palavras incompletas, cuja pronúncia foi interrompida por qualquer razão)	/ (usar uma barra para marcar o truncamento) Se houver homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre.	<ul style="list-style-type: none"> ...ca/casou semana passada... e aí comê/ quis começá a cantar...
Citações literais ou leitura de textos, durante a gravação.	“aspas duplas”	<ul style="list-style-type: none"> Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”... Armstrong disse... “pequeno passo para o homem... gigantesco salto para a humanidade”...

Sobre alguns aspectos morfofonológicos		
Indicar as realizações não previstas das preposições, quando houver, conforme a a h abaixo.		
a) Contração da preposição com + artigo	Indicar a contração com um apóstrofo	c'a (=com+a), c'o (=com+ o), c'um (=com + um), c'uma (=com + uma)
b) Contração da preposição de + artigo indefinido		d'um (=de + um), d'uma (=de+uma)
c) Contração da preposição de + pronome eu		d'eu (de + EU)
d) Contração da preposição de + palavra iniciada por vogal		d'oeste (=de + oeste) , d'água (=de + água), d'onde (=de +onde)
e) Redução da preposição para	Registrar a forma realizada	pra (sem acento), pa (sem acento)
f) Contração da preposição para reduzida + artigo	Registrar a forma realizada	pra (= para + a), pa (=para+a), pro (=para+o), po (=para+o), pr'um(a) (=pra+um(a)), pum (=pa+um(a))
g) Modificação da preposição em	Grafar como ela for realizada: ne, ni.	<ul style="list-style-type: none"> • a gente vai muito ne no rio pa pesca • aí fui ni casa di Márcia...
h) Inserção / modificação de preposição	Registrar a forma realizada	<ul style="list-style-type: none"> • eu penso de que ele não deve ir... • eu perguntei na onde ele morava... • eu pergunte daonde ele vinha...
Sobre alguns elementos prosódicos		
Silabação	Hífen entre as sílabas sem espaço.	por motivo tran-sa-ção
\Pausa	Reticências OBS.: Não se utilizam sinais de pausa , típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.	<ul style="list-style-type: none"> • ... ele...voltou feliz... • são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção...
Ênfase / Entoação enfática	CAIXA ALTA	<ul style="list-style-type: none"> • ... ele almoçou com ELA... • porque as pessoas reTÊM moeda
Alongamento ou prolongamento de vogais e consoantes (como r, s)	Dois pontos digitados duas vezes. Quando o alongamento é bem maior usa-se mais dois pontos.	<ul style="list-style-type: none"> • ao emprestarem os... éh::: ... dinheiro • ele a::cha...
Interrogação	Usa-se o ponto de interrogação	<ul style="list-style-type: none"> • e Banco... Central...certo? • você vai à festa?
Sobre alguns aspectos da interação		
Identificação dos participantes da interação	Doc.: Documentador Inf.: Informante Int.: Interveniente OBS.: Havendo mais de um informante deve-se numerar: Inf 1, Inf 2 Inf N.	Doc.: o senhor gosta de pesca? Inf.: eu não sei pescar... eu não aprendi...
Início de turno	Usa-se sempre letra minúscula	Veja exemplo acima
Discurso direto	Aspas duplas e travessão antes e depois do trecho em discurso direto	... ela disse — “vamos à festa” — eu respondi — “talvez” —

Sequência de discurso direto	Separar por # (sustenido) cada um dos turnos	Inf.: aí ele falou — “cadê o dinheiro?” — # — “tá lá atrás” — o outro falou
Mudança de fluxo discursivo: comentários que quebram a sequência temática; desvio temático	Duplo underline: __ kdkdkdkdkk __	<ul style="list-style-type: none"> • ... eu não tinha __ fique quieto ((falando com o cachorro)) __ tempo de estudar... • ... a demanda de moeda __ vamos dar essa notação demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	Texto entre colchetes com índice sobrescrito á esquerda do colchete inicial. Todas as sobreposições devem ser indicadas sequencialmente em toda transcrição (1, 2, 3, ... n.)	Inf. 1: eu não tinha saído de lá...1[e foi então...] Doc.: 1[cê tava] em casa ainda Inf.1: eu tava... e foi então que ele ligou...
Intervenção do documentador no fluxo de fala do informante	Se não houver sobreposição de vozes	Inf.: outro dia eu estava na casa do João [Doc.: ahan] quando...
	Se houver sobreposição de vozes	Inf. : outro dia eu estava na casa do 1[João] 1[Doc.: ahan] quando...
Risadas simultâneas de documentador e informante(s)		Doc e Inf.2: ((risos))
Sobre os comentários do transcritor		
Hipótese do que se ouviu	Entre parênteses (hipótese)	<ul style="list-style-type: none"> • ... foi então que ele (fez) a prova... • (estou) meio preocupado com meu filho
Comentário descritivo do transcritor	Entre parênteses duplos e em itálico	<ul style="list-style-type: none"> • eu preciso ((<i>tossiu</i>)) estudar • ((<i>fazendo um gesto de impaciência</i>)) você não está me ouvindo. • você não vai me roubar ((<i>gritando</i>)) <p>OBS.:Nestes comentários serão registrados:a)gestos, b) expressões fisionômicas, c) risos, d) atitudes corporais, e) entonações específicas do trecho (carinhosa, nervosa, de deboche, etc.), d) a cadência do trecho (ritmo, velocidade: cadenciado, falando muito rápido, etc), ou seja, todos os elementos de outras linguagens de uso concomitante à língua e também qualquer dado que possa interessar a algum estudo que use o material.</p>
Incompreensão de palavras ou segmentos	() Usar um parênteses vazio com 3 espaços.	do nível de renda... () nível de renda nominal ...
Indicação de que o turno foi tomado ou interrompido em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...) Usar um parênteses com 3 pontos dentro no lugar de tomada da fala.	(...) nos vimos que existem...