

“TEM QUE TER MAIS CONVERSA ENTRE PROFESSOR E ALUNOS”: A CONSTRUÇÃO DA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA VIA PROJETO DE LETRAMENTO*

Juliana Dias dos Santos**

RESUMO – O presente trabalho investiga as estruturas de participação da fala-em-interação ocorridas nas aulas de Língua Portuguesa, estabelecidas por meio da metodologia de projetos de letramento. A fundamentação teórico-metodológica adotada nesta pesquisa(ação) está apoiada na Microetnografia Escolar, sob a ótica da Sociolinguística Interacional. A pesquisa foi desenvolvida em um 8º ano da rede municipal de ensino de Bagé/RS e a análise dos dados ocorreu através dos registros contidos em questionários, notas de campo e gravação de vídeos coletados no 2º semestre de 2011. Os estudos sobre os processos interacionais procuram refletir sobre as diferentes participações que ocorrem na sala de aula, portanto, servem como fonte de pesquisa sobre o fazer docente, buscando reconhecer as interações ocorridas na sala de aula, advindas de um projeto de letramento. Como resultado, verificou-se que a análise das estruturas de organização da fala-em-interação e as estratégias utilizadas apontaram uma comunicação pedagógica não centralizadora, nas quais as professoras privilegiaram a construção conjunta do conhecimento.

Palavras-chave: interação, estruturas de participação, projeto de letramento, análise de episódios de interação

ABSTRACT – The current work inquiry the structures participation of speak-interaction in Portuguese Classes, established by the projects methodology in this search (action) is supported on school microetnography, according to the optic of Interactional Sociolinguistic. The search was developed in a 8º grade of municipal teaching from Bagé/RS and the datum analysed occurred through records in questions, field grades and videos collected on second semester, 2011. The studies about interactional process look for about different participation that occur in the classroom, this it’s source of search about teach work, recognizing the interactions occurred in the classroom start from a letter project. As a result verified that the structure analyse organization the interaction-speak and the uses strategies showed a

* Pesquisa elaborada como parte de avaliação da Disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Clara Dornelles.

** Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA.

pedagogic communication without centralize which the teacher was favoured the unite knowledge construction.

Keywords – interaction, participation structures, letter projects, analyse of interaction episodes

1 Introdução

Este trabalho vem ao encontro da necessidade de tornar mais significativa a interação nas aulas de Língua Portuguesa (LP), ampliando as possibilidades de participação dos aprendizes. Para tanto, analisaremos a estrutura de participação (PHILIPS, 1998) co-construída na interação em aulas ministradas em um projeto de letramento¹ elaborado durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa e/ou Respectivas Literaturas III.

Para desenvolver esta pesquisa, adotamos teóricos que trabalharam com a Sociolinguística Interacional (RIBEIRO; GARCEZ, 1998), apoiando-nos em dados empíricos gerados em uma escola pertencente à rede pública municipal, localizada na cidade de Bagé/RS. A turma na qual o projeto de letramento se desenvolveu pertence ao 8º ano do Ensino Fundamental, composta por alunos participantes de uma sala de aula cuja configuração foi construída de acordo com uma perspectiva de aprendizagem transformadora, diferente de um ambiente centrado, apenas, na transmissão de conhecimentos do professor, conforme os padrões tradicionais contidos na cultura escolar (TURA, 2009).

Neste trabalho, partimos da seguinte questão norteadora: *como as interações são construídas quando o docente opta por trabalhar com projetos de letramento na comunidade escolar?* Assumimos como ponto investigativo a fala-em-interação institucional de sala de aula, a fim de buscar modos alternativos que não estejam centrados nas sequências previsíveis Iniciação-Resposta-Avaliação - IRA (GARCEZ, 2006). Dessa forma, nosso objetivo foi descrever e analisar as estruturas de participação co-construídas na interação escolar durante o desenvolvimento do projeto de letramento. O estudo realizado está fundamentado na

¹ O projeto supracitado intitula-se Trabalhando com gêneros textuais na escola: Em busca da informação, trabalho desenvolvido em parceria com a acadêmica do Curso de Letras, Fernanda Taís Brignol Guimarães, sob a orientação e supervisão da professora Fabiana Giovani, doutora em Linguística e Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

pesquisa-ação (ANDRÉ, 1995) e incluiu a adoção de métodos microetnográficos de pesquisa (ERICKSON; SHULTZ, 1998).

No projeto de ensino realizado, buscamos unir saberes acadêmicos com o desempenho docente, aliando teoria à prática, ressignificando a prática escolar, relacionada ao ensino de leitura e escrita (TINOCO, 2009), procurando desenvolver no aluno uma visão crítica e permitir a ele um papel protagonista na interação estabelecida no ambiente escolar.

Com a opção pela proposta de letramento e a tentativa de organização de novas formas de interação escolar não pretendemos estabelecer um modelo único e estereotipado de atuação docente. Aspiramos oportunizar aos discentes momentos significativos durante a interação realizada num contexto de aprendizagem. Momento este significativo para todas as pessoas envolvidas no processo de co-construção do conhecimento, obtendo como resultado final a efetivação de práticas de uma cultura letrada, mediada pela língua em contextos comunicativos.

Na sequência, apresentamos a fundamentação teórica que ampara a discussão do tema proposto, procurando adotar referenciais que embasam esta pesquisa. Logo após, exibimos a metodologia adotada e posteriormente a análise e discussão dos dados gerados. Por fim, trazemos as considerações finais, espaço em que foram retomadas as principais experiências adquiridas ao longo desse processo de pesquisa docente.

2 A fala-em-interação na sala de aula

Para reforçar a importância da fala-em-interação² em sala de aula, consultamos na literatura alguns autores que tratam desse tema. O enfoque teórico-metodológico adotado neste trabalho se sustenta na Sociolinguística Interacional (GARCEZ, 1998), na etnografia de sala de aula, proposta por Erickson (1998) e na mediação pedagógica ocorrida através da construção de andaimes (BORTONI-RICARDO; FERNANDES DE SOUZA, 2004).

² “Noção que inclui as atividades vocais e não-vocais constituintes da interação social humana e que engloba todas as formas faladas de uso da linguagem em interação social, institucionais ou não, em co-presença ou não”. (GARCEZ, 2006, p. 66)

2.1 O modelo triparte: IRA na sala de aula

Quando falamos em aprendizagem escolar estamos nos referindo à formulação de questões pelo professor, sujeito que vai construir o conhecimento conjuntamente com o educando, através da interação professor-aluno dentro de uma estrutura de participação. O conceito de estrutura de participação foi originalmente desenvolvido por Susan Philips, observando os modos de organização da interação verbal. Conforme Erickson e Shultz (1998), “estas estruturas englobam maneiras de falar, de ouvir, de obter o turno³ e mantê-lo, de conduzir e ser conduzido” (p.144).

No contexto escolar, essa estrutura, geralmente, está formulada nos padrões da iniciação-resposta-avaliação. Garcez (2006) lembra que Drew e Heritage definem a fala-em-interação institucional nos seguintes termos:

1. A interação institucional envolve uma orientação por parte de pelo menos um dos interagentes para alguma meta, tarefa ou identidade fulcral (ou conjunto delas) convencionalmente associada com a instituição em questão. Em suma, a conversa institucional é normalmente informada por *orientações para metas*, de caráter convencional relativamente restrito.
2. A interação institucional pode amiúde envolver *limites especiais e particulares* quanto àquilo que um ou ambos os participantes vão tratar como contribuições admissíveis ao que está sendo tratado na ordem do dia.
3. A interação institucional pode estar associada a arcabouços inferenciais e procedimentos que são peculiares a contextos institucionais específicos (p. 22) (GARCEZ, 2006, p. 67).

A sequência IRA é recorrente nas escolas por apresentar um caminho rápido e econômico de inserção de novas informações aos alunos. Segundo Garcez (2006), essa sequência é canônica no fala-em-interação de sala de aula convencional em quase todo o mundo. O autor acrescenta que raramente “se observa uma aula sem ocorrências da sequência, havendo mesmo salas de aula nas quais a interlocução entre alunos e professores se dá predominantemente por encadeamento de sequências desse tipo” (p.68).

Garcez (2006) apresenta a organização da fala-em-interação de sala de aula, a partir da sequência IRA proposta explorada pelos autores Sinclair e Coulthard (1975):

³ O turno conversacional é a participação de cada um dos interlocutores, ou seja, quando um interlocutor passa de ouvinte a falante ele dá início a um novo turno. Segundo Cajal (2003), o turno de fala caracteriza-se como componente do sistema de trocas verbais, é a unidade organizadora da conversação.

- | | |
|-------------------------|-----------------------|
| 1. Professor: Iniciação | Marta: que horas são? |
| 2. Aluno: Resposta | Lucas: duas e meia. |
| 3. Professor: Avaliação | Marta: muito bem. |

Essa sequência triádica é constituída por uma pergunta inicial (cuja resposta na maior parte das vezes é conhecida por quem pergunta) seguida por uma resposta dada pelo aluno. A resposta obtida é avaliada pelo professor, podendo ser positiva ou negativa, conforme a expectativa do mesmo. Nas palavras de Garcez (2006), “esse procedimento, comum na sala de aula e mesmo definidor do fazer da sala de aula convencional, é raro na conversa cotidiana. Quando algo semelhante ocorre de modo evidente em conversa cotidiana, pode ser objeto de protesto pelo recipiente da pergunta” (p. 68). O autor ainda afirma que

[...] na sala de aula, não apenas essas perguntas ocorrem e recorrem, como também deixam de ser objeto de protesto. Em outras palavras, os participantes concordam que o que estão fazendo juntos se faz mediante uma organização interacional tal que se outorga a um certo participante, tipicamente aquele identificável como “professor”, o direito de fazer perguntas insinceras, mais propriamente chamadas de perguntas de informação conhecida, perguntas-teste, perguntas para demonstração, ou outros termos que apontam para o carácter institucional do que se está fazendo naquilo que reconhecemos como sendo *fala-em-interação de sala de aula*. (GARCEZ, 2006, p. 69)

Ressaltamos que a interação faz parte do processo de construção de conhecimento. Mesmo quando o aluno é somente ouvinte, ou o professor faz perguntas “insinceras” o aluno participa da interação que estabelece a troca de saberes entre professor-aluno. No entanto, percebemos que é possível proporcionar novas formas de participação, diferente das práticas geralmente adotadas em sala de aula, em que o professor adquire o papel de falante (aquele que está inteiramente envolvido com a fala e sua recepção) e o aluno de ouvinte (sujeito envolvido com o que está sendo dito), assumindo o turno conversacional apenas quando solicitado. Nas palavras de Cajal (2003), na esfera escolar, encontramos a regra básica da conversação⁴, falar um de cada vez, muitas vezes imposta pela cultura tradicional⁵ da escola:

⁴ Trago o exemplo da conversação, pois Cajal (2003) menciona que uma interação é produzida socialmente e apresenta certa universalidade, válida para a maioria das situações.

⁵ Nas palavras de Tura, “a cultura escolar pode ser bem evidenciada na organização do espaço físico da escola, no tipo dos móveis, nas diferentes disposições do ambiente e na forma de sua edificação; assim como nos padrões de relacionamento social, expectativas de comportamento e normas de organização” (1999, p. 95). Para Goffman (1998), as regras culturais “estabelecem como os indivíduos devem se conduzir em virtude de estarem em um agrupamento e estas regras de convivência, quando seguidas, organizam socialmente o comportamento daqueles presentes à situação”. (p.14)

falar um de cada vez, apresenta certa universalidade, (...) e, na interação de sala de aula, é exigida pelo professor. Este, por comandar o sistema de comunicação da sala, tem o direito de escolher o aluno que deverá tomar o turno seguinte. O falante que está com a palavra escolher o falante seguinte é a primeira forma de alocação de turnos apresentada por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974, p.7). A segunda, um falante se auto-selecionar para obter o turno, geralmente acontece quando o falante atual pára sem interpelar ninguém ou quando a situação está imersa em silêncio. Sua ocorrência se dá com maior frequência em conversações espontâneas, em contexto informais. (CAJAL, 2003, p. 131)

A interação do professor realmente é fundamental, pois “cabe a ele mostrar ao aluno a importância que, no processo de interlocução, a consideração real da palavra do outro assume, concorde-se com ela ou não” (BRASIL, 1998, p.47). Para a interação em sala de aula ser bem sucedida os interactantes necessitam aprender continuamente, ou seja, precisam reformular corrigir, estender e aprofundar as informações adquiridas. Desta forma, presenciamos na sala de aula diferentes tipos de participações que ocasionam a construção de conhecimentos significativos e que não necessariamente estejam centradas apenas no professor.

Sobre este assunto, Gumperz (1998) relata que os participantes negociam interpretações no momento da interação e que, quando a fase introdutória estabelecida entre as relações interpessoais são negociadas, pode surgir a cooperação do falante, estabelecendo um ritmo longínquo de turnos conversacionais. Esse evento comunicacional por si só (re)contrói o conhecimento dos membros enquanto interactantes que constitui a interação.

Através da interação, o professor pode motivar e, não apenas avaliar, a fala do aluno, pois sua opinião é significativa no ambiente escolar, local em que conceitos e ideais são trocados através da interação de diferentes sujeitos para a construção do conhecimento coletivo. Cajal diz que:

A vida de sala de aula, como a de qualquer outra situação social, não é dada a *priori*, nem tomada de empréstimo a outra situação, ao contrário, é construída, “definida e redefinida” a todo momento, revelando e estabelecendo os contornos de uma interação em construção. Interação enquanto “encontro” em que os participantes, por estarem na presença imediata uns dos outros, sofrem influência recíproca, daí negociarem ações e construir significados dia a dia, momento a momento. (CAJAL, 2003, p. 127)

Retomando as palavras da autora, a conversa de sala de aula enquanto interação em construção permite ao professor aprender com os alunos, analisar o que os alunos sabem, o

que eles querem em termos educacionais e o que pretendem nas relações sociais mediadas pelo professor.

Desta forma, a fala-em-interação estabelecida entre professor-aluno ocorre de maneira menos autoritária. Assim, embora não haja dúvida de que é o professor quem conduz a discussão, a interação em sala de aula ocorre de forma prazerosa, com a finalidade de formar seres humanos capazes de “compreender a cidadania”, “posicionarem-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (BRASIL, 2008, p. 7).

2.2 A relação estabelecida entre educador e educando via projetos de letramento

Nos últimos anos, temos presenciado uma tentativa de mudança acerca do ensino de Língua Portuguesa, visando à inserção de práticas inovadoras no contexto educacional. Percebemos também que alunos e professores estão notando a importância da ressignificação do ensino de língua nas escolas brasileiras, desestabilizando as práticas pedagógicas ditas tradicionais (CUNHA, 2010).

A elaboração de um projeto articulado aos estudos de letramento possibilita novas experiências e implica em planejamentos conjuntos entre professor/alunos, proporcionando aos participantes uma visão ampla das aulas de Língua Portuguesa (TINOCO, 2008). Nas palavras de Kleiman, um projeto de letramento se constitui como

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos, que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade [...] (KLEIMAN, 2000, p. 238)

Segundo Oliveira (2010), trabalhar na perspectiva de letramento “significa reconfigurar o modo de participar em sala de aula, criando novas imagens (cenas) do ato de ensinar/aprender a língua” (p.131). Desta forma, aprendemos que “existe um ser-fazer-junto, um compartilhar da construção da interação, da significação daquilo que está acontecendo naquele determinado contexto” (CAJAL, 2003). Nessa metodologia de ensino, a sala de aula

funciona como espaço cultural, em que professores, alunos e demais agentes de letramento⁶ se (re)conhecem e se articulam no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Kleiman (2002), “o processo de ensino da língua materna e de introdução e inserção do aluno nas práticas sociais de uso da escrita sustenta-se na oralidade letrada do professor alfabetizador” (p.23). Ou seja, a verbalização do professor é vista como o elemento principal nos contextos de aprendizagem. Dessa forma, precisamos (re)pensar no papel do professor enquanto formador de novos leitores e usuários da língua escrita, exercendo a função de agente social.

Conforme Kleiman, também acreditamos que “é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas sociedades letradas” (KLEIMAN, 2007, p. 4). A prática do letramento implica em uma postura interacionista do professor que, ao conceber a língua como lugar de interação de sujeitos deverá focalizar o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas para a participação em sociedade, promovendo o letramento em sala de aula. O letramento pode ser assim definido: “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (KLEIMAN, 2004, p.19).

Para romper com a rigidez da cultura escolar tradicional e estabelecer relações interdisciplinares, os Projetos de Letramento podem ser uma ótima estratégia de “lançar para frente” um processo de socialização entre professor, aluno e demais sujeitos da comunidade, todos engajados em um trabalho coletivo (KLEIMAN, 2007; OLIVEIRA, 2010). A união dessas pessoas, refletindo sobre um mesmo tema dará maior sustentabilidade ao trabalho realizado, desenvolvendo habilidades e competências dos atores sociais que trocam saberes.

Seguindo a metodologia de projetos de letramento, a relação estabelecida entre educador e educando passará a ser de cooperação, com professor/aluno interagindo na busca da construção do conhecimento. O professor deixará de ser o centro das aulas, assumindo o papel de sujeito mais experiente, levando em conta a bagagem cultural do discente. Podemos ver o professor como um mediador, que age como “andaime” no processo de aprendizagem. Segundo explicação de Bortoni-Ricardo e Fernandes de Souza (2004), que retomam Bruner:

⁶ O agente de letramento é capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo. (KLEIMAN, 2007, p. 21)

Andaimos são um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz. O trabalho de andaimagem é mais frequentemente analisado como uma estratégia instrucional no domínio da escola, mas, de fato, pode ocorrer em qualquer ambiente social onde tenham lugar processos de sociabilização.

O conceito de andaimagem estabelece uma nova prática pedagógica, tendo como foco principal o conhecimento dos alunos e não a busca por respostas corretas ou únicas, estabelecidas na sequência IRA, estabelecendo uma melhor interação na sala de aula.

Partimos dos resultados alcançados pelos autores aqui apresentados para construir os caminhos deste estudo, sintetizados a seguir, na metodologia de pesquisa utilizada na investigação.

3 Metodologia da pesquisa

Este estudo está sustentado no campo de investigação da sociolinguística interacional (RIBEIRO; GARCEZ, 1998), assumindo fundamentos da microetnografia (ERICKSON; SHULTZ, 1998) e da pesquisa-ação, em uma abordagem qualitativa interpretativa (ANDRÉ, 1995). O presente trabalho vincula-se à pesquisa-ação, pois consiste na busca de mudança de uma situação específica: possibilitar maior participação dos alunos na aula de português. Essa dinâmica facilita o esclarecimento das microssituações escolares e a definição de ações pedagógicas. Em suma, caracteriza-se como um processo de reflexão-ação-reflexão que permite ao professor-pesquisador as condições necessárias para uma crítica acerca das suas ações, de modo que possibilita aos interactantes condições de investigar a participação em sala de aula de uma forma crítica e reflexiva.

Não foi nosso objetivo realizar apenas um levantamento de dados, mas procurar saber o que os atores sociais pretendiam dizer, levando em conta a interação entre os participantes do contexto educacional. A partir disso, buscou-se analisar os problemas através do acompanhamento e avaliação das situações investigadas. Dessa forma, muitas das ações interacionais realizadas no projeto de letramento desenvolvido se efetivaram em função do processo de pré-análise ocorrido ao longo da geração de dados na aula.

Ao mesmo tempo, trata-se de uma pesquisa qualitativa que adota procedimentos da microetnografia como abordagem de investigação. A pesquisa qualitativa preocupa-se em interpretar determinada realidade social, leva em consideração o ambiente natural como fonte

de dados, a descrição desses elementos e o significado que as pessoas observadas dão à situação vivenciada. Já a microetnografia, segundo Erickson (1998), é um meio de desvendar a natureza interacional nos espaços de aprendizagem num nível de análise que nos permite sugerir meios de mudar para melhor, as práticas pedagógicas, de tal modo compreendê-las e descrevê-las como se apresentam.

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal, localizada na cidade de Bagé/RS. Os sujeitos-participantes foram vinte e seis alunos de uma classe do 8º ano do Ensino Fundamental, duas estagiárias de Licenciatura em Letras e professora regente, contou também com a participação de uma guia de turismo, uma repórter e uma arquiteta. A implementação do projeto de letramento aconteceu no período normal das aulas de Língua Portuguesa, somando um total de 22 aulas de 50 minutos cada.

O primeiro passo da pesquisa foi a negociação com a direção da escola e com a professora de português para a realização do estágio que consistiu em observações, atividade diagnóstica e práticas pedagógicas. Após observarmos duas aulas ministradas pela professora regente, aplicamos um questionário para investigar o ambiente escolar em que os alunos estavam inseridos e lançamos a seguinte pergunta: “O que você acha das aulas de Português?”. Uma das alunas respondeu: “São boas, mas tem que ter mais conversa entre o professor e os alunos”. Logo após a aula todos os questionários foram lidos, no entanto, esse em especial chamou a atenção. Inquietadas com essa questão, desenvolvemos um projeto de letramento, intitulado “Trabalhando com gêneros textuais na escola: em busca da informação”. Conforme sugere a pesquisa-ação, com esse projeto buscamos produzir mudanças (ação) e compreensão (pesquisa) acerca das interações ocorridas na sala de aula.

O referido projeto apresentou como tema o patrimônio histórico, arquitetônico e cultural de Bagé, cidade essa que na ocasião estava completando duzentos anos de existência. A partir da temática, desenvolvemos um trabalho sistemático, articulando o estudo dos gêneros da esfera jornalística no suporte jornal aos demais conteúdos indicados pela professora regente. A intenção deste trabalho consistiu na elaboração de um pequeno jornal, tendo em vista a circulação local, divulgando o trabalho elaborado pelos educandos.

O passo seguinte foi a geração dos dados, realizada entre os meses de maio, junho e julho de 2011. Por se tratar de pesquisa de cunho microetnográfico explicamos que seria necessária a filmagem das aulas e produção de um diário reflexivo sobre a prática de ensino. Assim sendo, solicitamos aos responsáveis pelos alunos, a permissão para os registros audiovisuais, contidas no Termo de Consentimento em anexo (Anexo 02).

Para análise dos dados, focamos as filmagens⁷, com o objetivo de investigar as estruturas de participação ocorridas na interação dos envolvidos na comunidade escolar. Para tanto, seguimos as orientações de Erickson e Shultz (1998), que sugerem ao pesquisador que siga as seguintes etapas: (I) assistir ao vídeo por inteiro com poucas interrupções, assinalar as principais ocasiões apontadas na gravação; (II) fazer um levantamento das partes mais importantes⁸ que devem ser observadas detalhadamente; (III) identificar as estruturas de participação; (IV) transcrever⁹ a fala e gestos dos participantes, sempre que necessário; e (V) Testar a validade do modelo de interação, comparando as ocorrências semelhantes presentes no *corpus* da pesquisa.

A seguir, apresentamos a análise e discussão de dados em que procuramos investigar as possíveis formas de participação em um ambiente escolar, tendo como principais atores os sujeitos participantes da fala-em-interação, envolvidos em um processo de aprendizagem advindo de um projeto de letramento.

4 Análise e discussão de dados

Neste item, apresentamos, na sequência cronológica, a análise dos dados representativos de estruturas de participação presentes nas interações registradas nas aulas de Língua Portuguesa. Serão expostos, excertos de nota de campo e segmentos de fala-em-interação construída nos padrões Iniciação-Resposta-Avaliação, como também, sequências distintas dos padrões IRA com a finalidade de mostrar como a participação foi estabelecida a partir da elaboração de um projeto de letramento.

4.1 A sequência IRA no projeto de letramento

A seguir, apresentamos transcrições de uma filmagem (Fragmento 01) da prática social coletada durante o desenvolvimento do projeto de letramento aplicado em uma turma

⁷ Em câmera digital situada sobre um tripé.

⁸ Consideramos como parte importante as diferentes formas de estrutura de participação da fala-em-interação de sala de aula, objeto desta pesquisa.

⁹ Os dados gerados foram analisados detalhadamente e transcritos conforme as convenções de Jefferson (LODER, 2008). Os sinais utilizados nas transcrições constam no anexo 01.

de oitavo ano da rede pública de ensino. Durante a realização do estágio, a temática desenvolvida em todas as escolas do município girava em torno dos duzentos anos da cidade. Como explicamos na metodologia, para a concretização do projeto de ensino, idealizamos a elaboração de um jornal acerca do patrimônio histórico, arquitetônico e cultural de Bagé. Para tanto, envolvemos os alunos em situações de aprendizagem, dentre as quais podemos citar: a visita à redação de um jornal, o passeio turístico pela cidade, a roda de conversa com uma repórter e a entrevista com uma arquiteta. A realização do passeio serviu como ponte de acesso às informações relativas aos casarões e principais pontos turísticos da cidade. Posteriormente, os alunos realizaram uma pesquisa detalhada sobre os prédios e publicaram o resultado no jornal da turma.

Nessa ocasião, contamos com a presença de uma guia turística, Júlia¹⁰, que assumiu a função de falante principal. Dessa forma, as docentes adotaram o papel de ouvinte, estando na mesma posição ocupada pelos seus alunos, como ilustra o fragmento abaixo:

Fragmento 01 (20/05/2011)

01 Júlia: pessoal aqui nós estamos em frente a (.) que praça é
 02 essa aqui
 03 Alunos: praça dos desportos
 04 Janaína: Rio Branco
 05 Alunos: [praça dos desportos]
 06 Janaína: [Rio Branco]
 07 Janaína: Rio Branco
 08 Júlia: o nome dela é como é que tu falou
 09 ((dirige o olhar para Janaína))
 10 Janaína: Rio Branco
 11 Júlia: o nome dessa praça é Rio Branco((confirma com a cabeça))
 12 Caroline: eu não sabia
 13 Júlia: e vocês sabem o que que foi aqui antigamente (1.6)
 14 ninguém chuta
 15 Alunos: hã
 16 Júlia: que que foi aqui na praça esportes antes de ser (.)
 17 bem antes de ser praça, anos atrás
 18 Alunos: fo::i
 19 Márcio: bah ele disse campo de futebol aqui atrás ele disse
 20 campo de futebol
 21 Júlia: ninguém [chuta]
 22 Eduarda: [casas] casas
 23 Alunos: fo::i
 24 Júlia: vocês imaginem que isso aqui era tudo campo (.) o que
 25 poderia ter aqui

¹⁰ Adotaremos pseudônimos para preservar a identidade dos participantes, garantindo-lhes anonimato, conforme explicitado no termos de consentimento.

26 Caroline: Cemitério
 27 Júlia: mu::ito bem
 28 Eduarda: Cemitério (.) ai que horror::

Ao analisarmos este excerto, percebemos que Júlia introduz a sua fala de maneira informativa e, repentinamente, faz uma pequena pausa, retomando a palavra em forma de pergunta (pessoal aqui nós estamos em frente a (.) que praça é essa aqui). Desta forma, Júlia estabelece uma abertura para que os alunos tomem o turno de fala (linhas 03, 04, 05, 06, e 07).

A partir das perguntas, Júlia foi alinhando a turma em um mesmo foco de atenção e conduziu os estudantes para a interação. Alguns alunos se auto-selecionaram para os turnos de fala e responderam as perguntas elaboradas por ela (como nas linhas 04, 05, 06, 07, 12, 18, 22, 26). Porém, Júlia ignorou as respostas “erradas” (como se vê nas linhas 03, 19), repetindo apenas a resposta desejada (linha 10).

Um aspecto relevante a se observar nesse caso diz respeito ao encadeamento das perguntas elaboradas. Júlia faz a iniciação na linha 01, pergunta que praça é essa aqui. Duas respostas são obtidas nos seguimentos contínuos: Praças de esportes (linhas 03 e 05) e Rio Branco (linhas 04, 06, e 07). Júlia, na linha 08, ratifica a aluna Janaína através do seu olhar, isto é, remete a sua atenção visual àquela a quem pretende passar o papel de falante, e pede para repetir sua resposta, a aluna responde. Mantendo o piso conversacional, ou seja, os interactantes estavam engajados no mesmo foco de atenção, Júlia retoma a fala da aluna ratificada, balançando a cabeça em sinal de concordância.

Nota-se ainda que na sequência (linha 16), Júlia lança outra pergunta (e vocês sabem o que que foi aqui antigamente), faz uma pausa acentuada, esperando uma resposta, porém não a obtém. Logo após, retoma seu turno (ninguém chuta), de modo que, abre espaço para que os alunos apresentem suposições. Os discentes respondem, no entanto, nenhuma resposta se faz satisfatória. Na sequência, uma das alunas “acerta”. Fica evidente na fala de Júlia (linha 27) a avaliação acerca da interação (mu::ito bem).

Trata-se aqui de uma fala-em-interação movida por perguntas, edificada a partir de hipóteses, que, por fim, culminou na tríade IRA. Para Garcez (2006),

[...] se é verdade que a sequência IRA é um método altamente eficaz e econômico de apresentar informação nova aos alunos e/ou de verificar em que medida eles dispõem de certas informações e assim por diante, também é verdade que se trata de

um modo eficaz e econômico de reproduzir conhecimento, não exigindo necessariamente um engajamento dos participantes que produzem os turnos em segunda posição na efetiva construção do conhecimento em pauta, ao menos não no sentido de torná-lo seu. Basta lembrar das vezes em que nos encontramos na situação, como alunos ou como professores, em que inúmeras respostas em segunda posição são necessárias até se chegar “onde o professor quer”, o que por vezes acaba se assemelhando a uma sessão de adivinhação ou leitura da mente do professor. (p. 69)

Coube à Júlia, nesse tipo convencional de interação escolar, o direito de avaliar a resposta do aluno, definindo o certo e o errado. No entanto, percebemos que a interação nos padrões da IRA aqui observada proporcionou muito mais do que a avaliação propriamente dita. Permitiu também que a guia estimulasse a construção do conhecimento dos educandos. A seguir, podemos observar outro exemplo de sequência IRA em que Júlia foi a ponte de acesso de novas informações e checagem de aprendizagem.

Fragmento 02 (20/05/2011)

Neste momento, a guia parou em frente à Catedral de São Sebastião e começou a conversar com os alunos.

01 Júlia: então quando perguntarem para vocês como é que
 02 iniciou a cidade de vocês vocês vão dizer: ela
 03 começou por toda essa região da catedral aqui tá
 04 antes da gente visitar a catedral eu vou contar como
 05 é que deu como é que teve toda essa origem então eu
 06 vou pedir a colaboração de vocês [então todo mundo em
 07 silêncio
 08 Fabrícia: ((pássaros voando)) [cocota
 09 Júlia: pessOAL vocês imaginem que essa região aqui é tudo
 10 campo tá, tem nada não existe nada, ali embaixo na
 11 descida passava um arroio passava um tipo de um rio é
 12 o arroio Bagé=
 13 Luciana: =que é o que vive o monstro da panela do candal
 14 Júlia: bem antes da gente ter ↑ã habitantes aqui as nossas
 15 terras foram disputadas por três povos que povos eram
 16 esses
 17 Caroline: indígenas
 18 Júlia: ((sinal positivo com a cabeça)) ín[dios]
 19 Mariana: [índios]
 20 Júlia: qual eram os outros dois=
 21 ((dirige olhar para Caroline))
 22 =por:[tugueses]e
 23 Caroline: [tugueses]
 24 Caroline: alemães
 25 Júlia: ((balança a cabeça negativamente))
 26 Luciana: espanhóis
 27 Lúcio: espanhóis
 28 Júlia: espanhóis. ((balança a cabeça em sinal positivo))

29 a primeira guerra que teve aqui foi dos índios contra
 30 os portugueses e espanhóis então os espanhóis e
 31 portugueses vieram para tomar conta aqui dessa área
 32 botar o seu domínio, aqui e os índios botaram eles a
 33 correr certo(2.2)
 34 Mariana: °eles queriam tornar os in:dios°-
 35 Júlia: depois os espanhóis conseguiram entrar aqui na região
 36 e para marcar o domínio deles eles construíram uma
 37 >fortificação< como é que era o nome dessa
 38 fortificação (5.6) ninguém sabe
 39 Luciana: não
 40 Júlia: Forte de Santa Tecla

Nesse fragmento, conforme mencionado anteriormente, observamos na organização sequencial da interação a estrutura IRA. O segmento começa com a fala de Júlia, que por sua vez, apresenta novas informações à turma. Atentando para a linha 06, percebemos uma ordem de silêncio, retomado na linha 09 através da elevação da voz (pessOAL).

Na sequência, Júlia utiliza uma pergunta de checagem de aprendizagem (linhas 15/16), porém obtém apenas parte da resposta (linha 17). Ao retomar o turno, Júlia balança a cabeça positivamente e menciona a resposta de Caroline. Mariana (linha 19) sobrepõe a fala de Júlia como se quisesse completar a palavra mencionada. Para manter o piso conversacional, Júlia volta a lançar a pergunta, mas desta vez ((dirige olhar para Caroline)), que por sua vez complementa uma parte da resposta desejada por Júlia e “erra” a outra, recebendo como resposta um sinal negativo (linhas 20, 21, 22, 23, 24 e 25). A seguir, dois alunos assumem o turno conversacional (cada um ao seu tempo) e respondem a pergunta de Júlia, desta vez de forma satisfatória (conforme linhas 26 e 27). Na linha 28, Júlia repete a resposta dos alunos e posteriormente retoma a sua fala inicial. Ao completar sua elocução, Júlia faz uma pausa, indicando a passagem de turno, no entanto, Mariana tenta se manifestar (linha 30), mas é interrompida. Novamente, Júlia retoma sua fala e após uma longa pausa, dirigindo uma pergunta a aos alunos, não obtém resposta. Júlia, retoma seu turno chegando a conclusão que os discentes não sabiam responder (linhas 37, 38 e 39).

Nesse segmento, verificamos os componentes típicos de uma sequência IRA, observamos também, que nesta interação, Júlia estava com a palavra e decidiu quem deveria assumir o turno seguinte. Caroline passou então, a ser uma participante ratificada, adquirindo o direito de ocupá-la, fato este que não aconteceu com Mariana (ver linha 30). Além da fala da guia ser endereçada a Caroline, através da gravação, foi possível perceber que a sua atenção visual também esteve voltada para ela. É importante ressaltar o fato de que as marcas

linguísticas não são o único recurso utilizado a fim de ratificar um falante. Os gestos, a postura do indivíduo, e o direcionamento do olhar também são utilizados para essa finalidade.

É importante ressaltar que as estruturas de participação sofrem alterações de acordo com processos interacionais à medida que os participantes as modificam por meio de ações conjuntas. Na sala de aula, de acordo com a cultura escolar, o professor é quem organiza o encontro social, conforme Schulz:

Em cada atividade que ele propõe, novos direitos à participação e à fala podem ser construídos e modificados (CAZDEN, 2001; PHILIPS, 2001; JONES & THORNBORROW, 2004). Não se pode perder de vista o manejo local feito pelos participantes nas formas de organizar sua participação. Assim, as estruturas de participação, o acesso e a obtenção dos turnos de fala e o piso conversacional não podem ser vistos como estruturas determinadas ou estanques: eles são co-construídos nas interações (...) e estão contextualizados em atividades maiores com as quais os participantes estão envolvidos. (SCHULZ, 2007, p. 75-76)

Ao contrário do que se pensou durante muito tempo, a linguagem não é um processo mecânico, imparcial e estático, mas figura como um processo histórico, construído pelos sujeitos em diferentes momentos e condições de interação. A imagem que temos desse ambiente interacional é a de um ambiente em que se transmite conhecimento, ou seja, local no qual se trocam idéias, se realizam atividades, se conversa, se lê, se escreve, se debate.

A aprendizagem se dá na prática social e é instituída por meio da interação. Segundo Garcez (2006), a partir da sua estrutura, a organização da fala-em-interação pode ter funções que variam entre o controle social, a reprodução de conhecimento e a construção conjunta de conhecimento. A tríade IRA acima apresentada, retrata uma aula que foi além aos muros da escola. Neste cenário, nos deparamos com uma sequência de perguntas, carregadas de informações importantes para o grupo de alunos em questão. A avaliação feita pela guia não deve ser vista como algo negativo, pois o propósito de levar informações novas aos discentes foi alcançado, no momento em que os discentes passaram a aprender um pouco mais sobre a história da Rainha da Fronteira (Bagé/RS).

Nos fragmentos já apresentados, percebemos que a estrutura de participação está encadeada na sequência IRA, possibilitando a construção de conhecimento através de uma interação rápida e simples, porém, não menos importante, se compararmos com as estruturas apresentadas a seguir.

4.2 Interação em sala de aula fora dos padrões IRA

Nesta ocasião, contamos com a presença marcante de uma jornalista do Jornal Zero Hora, Rafaela, pois partimos do princípio de que as aulas seriam mais significativas ao colocarmos os discentes em contato real de produção. Para execução da atividade, prevista no projeto de letramento, organizamos uma roda de conversa com o objetivo de proporcionar aos educandos o contato com um profissional da esfera jornalística, oferecendo a todos uma oportunidade de aprender com um especialista da área, práticas investigativas vivenciadas pelos repórteres. Neste momento de interação, Rafaela traz informações referentes ao lead¹¹ do Jornal.

Fragmento 03 (25/05/2011)

01 Rafaela: ah essa essa essa (.)quase uma sigla que tem ali
 02 embaixo (.) 3QOCP isso aqui são perguntas básicas que
 03 vocês tem que responder no lead, lead é aquela
 04 primeira- primeiro parágrafo de uma: reportagem a
 05 gente chama de lead aquele parágrafo tem que chamar o
 06 leitor para a leitura tem que prender o leitor na
 07 matéria ele tem que ser bom se ele for bom o leitor
 08 vai ler aquilo ali vai se interessar, perai perai
 09 saber mais o que está escrito na matéria, se aquilo
 10 ali for ruim ninguém mais vai ler a matéria de vocês.
 11 hã: vocês conhecem a zero hora (0.5) vou usar como
 12 exemplo a zero hora (1.2) o lead da zero hora é em
 13 negrito cada jornal adota uma: prática não é uma
 14 regra também (.) as regras elas existem para que a
 15 gente possa quebrá-las mas não é uma regra que se
 16 faça um lead em negrito a zero hora costuma fazer ele
 17 em negrito justamente para chamar atenção para essa
 18 entrada da matéria (.) e aquilo que tem aqui 3QOCP
 19 eu não descrevi para vocês deixei em sigla para
 20 vocês hã: puxarem pela memória depois para lembrar o
 21 que que é são perguntas básicas que a gente pode
 22 responder (.) precisa responder no lead na entrada
 23 (.)três questões o que, quem, quando, então o que que
 24 é que está acontecendo hã o que vocês estão tratando
 25 quem é que está envolvido quem são os personagens
 26 envolvidos nessa história e quando (.) quando isso
 27 aconteceu quando o fato aconteceu quando o
 28 acontecimento do cotidiano quando aconteceu que quem
 29 e quando depois OCP onde (.) onde que essa história
 30 que estamos narrando aconteceu como que ela aconteceu
 31 de que maneira isso tudo aconteceu e por quê, então

¹¹ Lead se refere à abertura (início) de uma notícia, ou seja, o primeiro parágrafo. No texto jornalístico, o primeiro parágrafo tem que responder às perguntas básicas: quem fez, o quê, quando, onde, como e por quê.

32 são seis perguntas básicas que se vocês responderem
 33 no lead há praticamente vocês estão conseguindo fazer
 34 com que o leitor fique ali e continue lendo porque no
 35 resto do texto vocês vão desenvolver melhor essas
 36 questões vocês não vão contar uma história enorme
 37 para cada uma dessas perguntas na entrada da matéria
 38 na entrada da matéria são respostas simples e curtas
 39 >o que tá acontecendo quando aconteceu o que
 40 aconteceu é onde como e quem são os personagens
 41 envolvidos< e depois no resto do texto vocês vão
 42 detalhar vão vão informar um pouco melhor colocar o
 43 leitor mais por dentro da informação que você querem
 44 levar (1.1) (x) está legal assim (.) está bem (.)
 45 vocês estão entendendo (.) estou falando grego (.)
 46 estão quietos

47 Letícia: eles são bem quietos uma das coisas que ↑ã nós
 48 estamos observando é que várias pessoas estão
 49 passando por aqui: e eles não estão questionando (.)
 50 gente é uma oportunidade ímpar de vocês aprenderem
 51 agora (.) tá a professora regente para nos acompanhar
 52 e dar qualquer apoio ↑ã eu e a Amanda¹² também
 53 estamos aqui (.) então são várias pessoas envolvidas
 54 nesse processo de aprendizagem de vocês >então assim<
 55 a Rafaela está aqui perguntem explorem porque ela
 56 sabe muito mais sobre esse gênero a reportagem do que
 57 qualquer uma de nós três (.) então perguntem para a
 58 Rafaela ela sabe responder e qualquer coisas que nós
 59 não soubermos também a gente pesquisa e traz pra
 60 vocês depois (.) explorem aproveitem a pessoa da
 61 Rafaela todo o conhecimento que ela tem ela está
 62 disposta a:: passar um pouquinho para vocês (.)

63 Rafaela: o jornalista ele é uma pessoa muito curiosa
 64 jornalista é muito curioso e eu achei muito
 65 interessante é: a gente sabe que isso acontece mas é
 66 muito bacana a gente ir: para uma sala de aula e se
 67 deparar com uma situação de inclusão e ver que
 68 funciona isso hoje no nosso sistema de educação (2.3)
 69 a curiosidade do jornalista já fez a jornalista ficar
 70 olhando ai e achar:: muito bacana muito interessante

Na situação acima, percebemos que a estrutura de participação modificou bastante se compararmos as situações analisadas anteriormente. É interessante observar que Rafaela introduziu sua fala através da exposição, sem que houvesse resposta propriamente dita por parte dos alunos. Nas interações em aula, o silêncio dos alunos é significativo. Segundo Laplane (2000).

¹² Pseudônimo adotado pela colega de estágio

O silêncio pode ter valores positivos, indicando maior entendimento ou intimidade; ele pode não ser apenas uma ausência de palavras, mas uma presença ativa e realizar a necessidade defensiva de evitação. Ao considerar o silêncio como parte de uma estrutura comunicativa interacional, essa perspectiva representa um avanço em relação àquelas que nem mesmo discutem a questão, e constitui um esforço no sentido de construir uma teoria mais abrangente da comunicação, que seja capaz de conter os fenômenos a ela ligados. (p. 64)

Essas ocorrências muitas vezes assinalam a resistência ou a dificuldade em emitir alguma consideração a respeito do assunto que se está tratando. No exemplo acima, a Rafaela solicita a participação em dois momentos (linhas 11, 44/ 45/46), o que provoca a reação da professora (linha 47).

No decorrer desse esse fragmento, é possível observar que a Letícia¹³ buscou construir um diálogo com seus alunos, de maneira a demonstrar que a participação deles é importante na construção do conhecimento. A intervenção da estagiária possibilitou também um esclarecimento sobre o comportamento da turma e justificou a ausência da interação dos seus alunos. Percebendo a pausa de Letícia, Rafaela retoma o turno conversacional, relatando a sua experiência, enquanto jornalista.

O próximo segmento analisado também pode ser considerado diferente do que acontece nas aulas tradicionais. O excerto trata de uma aula, na qual, recebemos uma arquiteta, Mônica, para falar sobre o patrimônio histórico de Bagé. Na segunda metade desta aula, realizamos uma entrevista, para a qual os discentes elaboraram perguntas, colocando em prática os ensinamentos obtidos na aula anterior com o auxílio da Jornalista.

Fragmento 04 (27/05/11)

01 Letícia: então começa Bru:no
 02 Bruno: o que é patrimônio
 03 Letícia: fala alto
 04 Mônica: patrimônio, patrimônio são coisas (0.5) patrimônio
 05 pode ser material e pode ser imaterial, os prédios é
 06 patrimônio material por exemplo um coral uma
 07 orquestra são patrimônio imaterial, patrimônio é o
 08 que deve ser preservado para preservar a cultura de
 09 uma cidade
 10 Letícia: número 2
 11 Janaína: sou eu
 12 Letícia: pode falar então
 13 Janaína: o que caracteriza um patrimônio histórico

¹³ Pseudônimo adotado pela estagiária pesquisadora.

14 Mônica: patrimônio histó:rico da arquitetura que nem eu falei
15 hoje é há tem (interesse por) objetos prédios que tem
16 valores a serem preservados ou uma pessoa morou lá ou
17 foi um arquiteto importante né: isso caracteriza o
18 patrimônio histórico ele é histórico porque conta uma
19 história onde onde esse pré:dio:: foi construído
20 morou alguém ou a arquitetura é importante
21 Letícia: número [trê-]
22 Júnior: [o que] significa tombar um prédio
23 Mônica: tombar o prédio é um instrumen:to há legal né que
24 previne o prédio de: de alterações, que: que segure
25 (.) então se tu olhar a prefeitura velha a do trem
26 ela é tombada nela se for feita alguma correção ela
27 tem que ir para a avaliação do patrimônio histórico
28 do estado IPHAN (.) IPHAE que é do estado ou IPHAN
29 que é nacional então tombar é é preservar é o
30 instrumento que controla a integralização daquele
31 prédio (.)inclusive é obrigado a manter aquele prédio
32 Mariana: prédio tombado
33 Letícia: fala de novo Mariana por favor
34 Mariana: prédio tombado
35 Letícia: não. lê a tua pergunta
36 Mariana: cite cite alguns prédios tombados
37 Mônica: aqui em Bagé a Catedral é tombada nacionalmente, o
38 Dom Dio:go a nível estadual a prefeitura velha ah o
39 centro administrativo o IMBA o palacete Pedro Osório
40 o: coreto e todos esses prédios foram tombados agora:
41 no último governo, (.) foram todos esses prédios
42 tombados
43 Letícia: ai eles são tombados a nível municipal, é por lei
44 Mônica: nível estadual [mas isso ai já garante
45 Letícia: [estadual
46 Mônica: é que tem uma por exemplo importância nacional que
47 é a catedral ela foi nacionalmente tombada
48 Letícia: é porque no site do IPHAN eu achei a catedral e onde
49 era ali aquela região do::: como é que é o nome do do
50 forte da santa tecla
51 Mônica: ah é o forte de santa tecla, ah é o forte de santa
52 tecla setu olhar não tem nada, era, era o local do
53 forte mas é uma zona que é tombada que foi feito um
54 projeto lions (eu espero) né para se mostrar para os
55 alunos e para população geral que ali foi um sítio
56 importante, sitio é lugar (x) importante
57 historicamente (.) e por isso tombado
58 Letícia: a próxima questão quem é
59 Luciana: quando você passou a se interessar pela arquitetura
60 e por quê
61 Mônica: ah olha(x)eu acho que desde pequena eu olhava para
62 esses prédios e me encantava o Aleijadinho que é um
63 artista que fazia igreja e, também o Niemeyer que é o
64 arquiteto que fez Brasília que é um arquiteto moderno
65 então foi nesse momento que eu: eu me interessei pela
66 arquitetura (.) não só a arquitetura que deve ser
67 preservada tombada como a arquitetura moderna
68 Letícia: o Mateus agora ((aluno sinaliza e a intérprete oraliza))
69 Cássia: tu gosta da história dos prédios de Bagé

70 Mônica: oi?
 71 Cássia: tu gosta da história dos prédios de Bagé
 72 Mônica: ah[↑] eu acho que a gen:te é privilegiado aqui em Bagé
 73 por ter essa história vinculada à arquitetura (3.1)
 74 acho que é um luga::r importante (3.7) (x) das únicas
 75 três ou quatro cidades gaúchas tem essa história para
 76 contar
 77 (4.0)
 78 Letícia: pergunta número sete está com quem
 79 Fabiane: eu
 80 Fabiane: a arquitetura histórica de Bagé influencia na
 81 elaboração de novos projetos
 82 Mônica: (x) (Mônica não entende a pergunta formulada)
 83 Letícia: essa arquitetura histórica influencia nos novos
 84 projetos
 85 Mônica: cla:ro agente há até na faculdade a gente sabe que a
 86 arquitetura não sai do nada, a criação da
 87 arquitetura, ela sempre se volta na referência do
 88 passado né se faz projeto, olhando para a catedral
 89 por exemplo eu posso fazer uma boate (.) então esses
 90 prédios são registros da arquitetura de como era
 91 feito antes e hoje a gente pesquisa antes de fazer um
 92 projeto e pode eventualmente utilizar há as técnicas
 93 geométricas a tipologia como a gente fala que é a
 94 estrutura geométrica do projeto

Na primeira e terceira linhas, encontramos o gerenciamento da participação. Letícia ordena o início das perguntas e assim que Carlos conclui sua fala, Letícia ordena que ele aumente o tom de voz (fala alto). A seguir, Mônica toma o turno e responde ao questionamento do aluno. Letícia torna a orientar a fala dos alunos (conforme linhas 10, 21, 32, 56 e 68), ordenando os turnos de fala. É interessante notar que durante a terceira pergunta (turno 21), Letícia é interrompida ao gerenciar a fala de Bruno, pois, conforme percebemos, o mesmo já havia entendido a estrutura da participação. Assim sendo, Letícia não gerencia a pergunta seguinte. No entanto, Mariana se atrapalha ao formular a pergunta (linhas 32 e 34) e mais uma vez Letícia organiza a atividade, orientando a aluna a ler a pergunta conforme estava em seu caderno (não. lê a tua pergunta). Após a resposta de Mônica, Letícia se auto-seleciona e faz uma pergunta, buscando maiores esclarecimentos. Mônica direciona o olhar para Letícia e, posteriormente, se dirige aos demais interactantes, ratificando a participação de todos.

Na sequência, o aluno Mateus introduz uma pergunta com o auxílio de sua intérprete, Cássia, e construímos assim um espaço no qual todos os alunos tiveram oportunidade de interagir, atravessando as barreiras da exclusão escolar. Concluindo sua fala, Mônica faz uma pausa e Letícia retoma o gerenciamento (pergunta número sete está com quem).

Logo após, Fabiane assume o turno, porém não consegue formular sua pergunta, ao ponto que Mônica responde de forma inadequada e ininteligível (linha 82). Assim sendo, Letícia reelabora a pergunta de Fabiane, que por sua vez obtém uma resposta adequada.

O que presenciamos nessa sequência de fala-em-interação de sala de aula é o gerenciamento da participação dos alunos por Letícia. A estagiária da turma prepara a atividade proposta, coordenando o andamento da interação, mas acima de tudo oportuniza momentos de falas organizadas, dando voz aos educandos, que por sua vez participam de um processo de aprendizagem. Após rever a filmagem, ficou evidente que a fala-em-interação, nesta sala de aula, estava controlada pela estagiária, mesmo quando esse não era o propósito da atividade interacional em que as estagiárias, a arquiteta e os alunos estavam engajados.

O segmento a seguir mostra um momento incomum na sala de aula. Para explicar a atividade, apresentamos um excerto do diário de campo:

Chegando o momento de trabalharmos o gênero artigo de opinião. Lembrei de uma aula ministrada na UNIPAMPA por nossa orientadora do estágio. Conversei com a Amanda e concordamos que o tribunal do júri, era uma maneira eficiente de darmos início ao poder de argumentação dos alunos. Também concordamos que era necessário variar o tema, pois falar apenas de Bagé, já estava se tornando cansativo. Lançamos um debate sobre o uso do celular na escola, dividimos a turma em dois grupos. O primeiro deveria defender a proibição do celular no ambiente escolar, o outro deveria apresentar argumentos favoráveis ao uso do aparelho telefônico. A professora regente, sempre presente, foi convidada a exercer o papel de jurada. (Excerto do diário, 01/06/11)

Fragmento 05 (01/06/2011)

01 Letícia: bom na escola (.) é proibido ou não é proibido o uso
 02 do celular
 03 Mariana: é
 04 Amanda: aqui na escola é proibi:do
 05 Amanda: não [a gente só pode usar na ho:ra do recreio
 06 Helena: [é proibido sim não é para usar, na hora do
 07 recreio tu saiu da sala de aula
 08 Letícia: então assim não é para falar só pensem celulares
 09 devem ser proibidos em sala de aula=
 10 Guilherme: =não
 11 Letícia: (psiu) só pensa em toda a escola mesmo no intervalo
 12 (.)eles podem atrapalhar as aulas podem também ser
 13 uma ferramenta útil (.) tá então vamos pensar e agora
 14 vamos fazer o seguinte o grupo da esquerda vai se
 15 reunir e vai defender o uso no celular da escola tá o
 16 grupo da esquerda vai ser contra o uso do celular
 17 Viviane: ah::

18 Letícia: não gente depois a gente troca
 19 Amanda: não quer dizer que realmente vocês sejam contra mas
 20 vocês vão ter que fazer o papel-
 21 Letícia: faz de conta que esse grupo é o dos alunos e eles vão
 22 ter que apresentar argumentos para a professora
 23 Helena do porque eles devem usar o celular e o daqui
 24 vão ter que apresentar argumentos como se eles fossem
 25 parte dos professores e dos pais dizendo porque não
 26 usar o celular na escola
 27 Amanda: vocês tem que tentar ser o mais convincente possível
 28 tá porque depois a professora vai julgar qual grupo
 29 argumentou melhor
 30 Letícia: podem sair das classes a gente vai dar uns minutinhos
 31 para vocês conversarem a respeito disso.

No início deste segmento, percebemos Letícia lançando um tema polêmico: o uso do celular na escola. Percebemos também que na fala de Letícia existe uma convocação implícita para que os alunos participem do turno seguinte (linhas 01/02). Mariana se auto-seleciona e responde (sim), Amanda retoma a pergunta e especifica ainda mais, (aqui na escola é proibido). Mariana assume novamente o turno, respondendo a indagação de Amanda (linha 05). Nesse momento, percebemos que a fala de Mariana é questionada pela professora regente, que por sua vez sobrepõe a fala de Mariana (linhas 06/07).

Neste momento, Letícia faz uso da palavra e expande o assunto, dando assim a oportunidade de reflexão sobre o assunto em discussão. Nas linhas 13, 14, 15 e 16 temos um período de instrução da atividade em que Letícia combina com os alunos como vai funcionar a atividade. Ao terminar as instruções, Viviane se mostra contrariada com a escolha dos grupos (linha 17). Letícia toma a palavra novamente e explica que posteriormente os grupos inverterão os papéis. Amanda entra na conversa e esclarece (não quer dizer que realmente vocês sejam contra mas vocês vão ter que fazer o papel-), Letícia concorda com a ideia e interrompe o turno de fala de Amanda, assumindo o turno mais uma vez. Amanda, por sua vez, espera Letícia concluir sua fala e volta a explicar a atividade (Linha 27). Logo após, Letícia disponibiliza um tempo para que os alunos conversem sobre a atividade proposta.

Fragmento 06 (01/06/2011)

Retomando seus lugares os alunos foram orientados a falarem um de cada vez:

01 Letícia: gente assim oh um de cada vez um fala depois o outro
02 toma a palavra tá para não ficarem gritando
03 Guilherme: começa eles aqui professora
04 Amanda: olha só quando um grupo estiver com a palavra tiver
05 falando o outro não interrompe tá deixa o grupo
06 argumentar depois o outro vai argumentar
07 Letícia: então vamos lá começa aqui defendem porque usar o
08 celular na sala de aula podem falar falem alto
09 Mariana a gente achou melhor que o celular fosse usado na
10 sala de aula para falar assim (.) para falar com o
11 pessoal de fora
12 Eduarda: [com os familiares]
13 Caroline: [pode acontecer alguma coisa urgente]
14 Letícia: e o porquê disso
15 Amanda: ah porque o celular é importante
16 Letícia: tá e assim vocês tem que falar o porquê se vocês
17 acham que o celular não atrapalha porque não
18 atrapalha a aula
19 Bruno: [ué deixa no silencioso
20 Mariana: [não atrapalha deixa no silencioso e desligado não
21 tem como atrapalhar
22 Letícia: o que tu ia falar
23 Bruno: deixa no silencioso ninguém vai ver pede para sair
24 fala e depois volta
25 Letícia: tu alguém mais posso passar a palavra para o outro
26 grupo
27 Amanda: pode
28 Letícia: vocês o que vocês acham [que]
29 Mateus: [aqui] porque não pode usar o
30 telefone na sala de aula
31 Letícia: é
32 Mateus: eu acho que não pode usar por causa das colas na
33 provas tipo se um familiar que falar com vocês tem o
34 telefone na escola não precisa falar no telefone de
35 vocês
36 Bruno: e se não tem telefone na escola
37 Alunos: mas tem
38 Luciana: tem dois
39 Letícia: quem mais do grupo quer falar não vou passar para lá
40 então fala
41 Bruno: e se não tiver outro telefone no colégio
42 Alunos: mas tem
43 Alunos: ((todos falando ao mesmo tempo))
44 Mariana: mas é melhor falar do meu celular
45 Eduarda: pede para sair e fala
46 Luciana: mas não pode
47 Guilherme: mas não pode sair
48 Letícia: a professora que vai julgar quem usou os argumentos
49 melhor não está entendendo é só grito vamos lá quem é
50 que estava com palavra o grupo daqui segue falando
51 Eduarda: mas os pais nem sempre tem o telefone da escola
52 Luciana: ué e porque vocês não dão ((aplausos risos))
53 Alunos: () ((alunos falando ao mesmo tempo))
54 Eduarda: [e se for uma urgência]
55 Mariana: [e se for uma urgência] e o telefone da escola tiver
56 ocupado

57 Eduarda: se for uma urgência vão ligar para o nosso celular
58 que é mais rápido
59 Alunos: () ((alunos falando ao mesmo tempo))
60 Letícia: Mateus o que tu acha
61 Cássia: ele acha que importante para falar com a família
62 quando precisa ligar
63 Letícia: tá e assim óh para que mais o telefone serve
64 Luciana: para jogar
65 Mateus: só para colar e roubar de dentro da aula
66 Luciana: para incomodar para tirar a atenção dos alunos e para
67 colar em matemática
68 Alunos: () ((alunos falando ao mesmo tempo))
69 Mariana: o celular é importante para várias coisas não é só
70 pra colar e ligar
71 Mateus: tá é importante fora do colégio
72 Mariana: fora do colégio e dentro do colégio também
73 Alunos: não
74 Mateus: óh telefone serve de calculadora pode mandar mensagem
75 se está no silencioso tu vai lá na rua, fala com a
76 pessoa fácil e pega a resposta no telefone e deu
77 Luciana: tá só me diz uma coisa se fosse importante isso é
78 certo se fosse importante as professoras iam chegar e
79 falar assim ó gente agora todo mundo vai pegar o seu
80 celular e vai fazer tal coisa porque não fazem
81 Alunos: toma (ehehehe).hh:::::
82 Luciana: se fosse importante como um livro a professora ia
83 dizer é obrigado trazer todos os dias o telefone para
84 dentro da sala de aula

Letícia e Amanda, respectivamente, retomam as orientações, combinando com os participantes como deve funcionar a atividade (gente assim oh um de cada vez um fala depois o outro toma a palavra tá para não ficarem gritando), (olha só quando um grupo estiver com a palavra tiver falando o outro não interrompe tá deixa o grupo argumentar), depois o outro vai argumentar (linhas 01/02 e 04/05/06). Na linha três, Vinicius fala (começa eles aqui professora). No momento a estagiária não ratifica a fala de Vinicius, mas atende o seu pedido na linha 07.

Ao iniciar sua fala, Mariana (linha 09) apresenta argumentos não muito convincentes. Dessa forma, Letícia reforça que os argumentos necessitam ser mais persuasivos. À medida que os argumentos foram ficando mais fortes, os turnos dos alunos se sobrepuseram, pois uns queriam contrapor a resposta do outro e muitas vezes a fala dos alunos ficou inaudível (linhas 59 e 68). A partir da linha 74, encontramos falas bem argumentadas. Logo, a professora regente concordou com o grupo que defendia a proibição

do uso do celular na escola, pois conforme as palavras da docente, “a escolha do grupo aconteceu porque os seus argumentos foram convencendo no decorrer do debate”.

Os alunos aprovaram a atividade, envolvendo-se de forma bastante gratificante. No momento seguinte, invertemos os papéis e trocamos os grupos de posição. O interessante foi que o mesmo grupo ganhou, agora argumentando a favor da utilização do celular. Por conseguinte, ficou evidente aos alunos que o poder da argumentação modifica o pensamento das pessoas. A professora falou sua opinião sobre o assunto, e complementou que os argumentos foram bem utilizados, promovendo uma reflexão sobre a utilização do celular na sala de aula.

Ao analisarmos esse segmento, percebemos a existência de dois panoramas distintos: a aula e o debate. Primeiramente, percebemos cenas de sala de aula em que Letícia e Amanda assumiram o papel de professora, produzindo comandos para a condução do fluxo de interação. Quando as cenas de debate prevaleceram, as estagiárias adotaram uma postura motivadora/mediadora da discussão.

É importante enfatizar que quando há variação na estrutura de participação nas aulas do projeto de letramento realizado, isto é, quando as aulas não seguem o padrão IRA, é possível verificar a existência de diferentes alinhamentos por parte de todos os participantes: embora o professor tenha um papel importante no gerenciamento dos turnos, ele não é o único a tomar a palavra e nem sabe aonde ela vai chegar. Estas diferenças sinalizam uma mudança na postura assumida por todos os interactantes. Pois, conforme os estudantes se apropriam das práticas, definem como exercer as tarefas e como negociar seus direitos de participação, eles se tornam participantes autênticos do seu aprendizado. Logo, percebemos uma modificação no modo de aprender e na forma de ensinar (Schulz, 2007).

5 Considerações Finais

A interação social é um dos principais elementos estudados no contexto institucional escolar, através desta pesquisa, é possível verificar o que acontece em cada situação, seu objetivo e os tipos de relações que permeiam a prática discursiva dos interactantes.

O que se busca durante o ensino-aprendizagem de língua é que o aluno tenha a oportunidade de explorá-la tanto quanto possível de modo a que alcance competência para interagir em diferentes contextos comunicativos. Para que isso se dê, a organização da aula

precisa levar em conta que língua é o lugar da interação. E é nessa concepção de ensino que entram em jogo as estruturas de participação.

Considerando as estruturas de participação da fala-em-interação ocorridas nas aulas de Língua Portuguesa, estabelecidas por meio da metodologia de projetos de letramento, percebemos a necessidade de reconfigurar o modo de participar em sala de aula, criando novas imagens (cenas) do ato de ensinar/aprender a língua. Nessa metodologia de ensino, a sala de aula funciona como espaço cultural, socializando professores e alunos, bem como outros agentes de letramento.

Retomando a pergunta de pesquisa: **Como as interações são construídas quando o docente opta por trabalhar com projetos de letramento na comunidade escolar?** As interações estabelecidas entre os participantes da fala-em-interação instituíram novas práticas pedagógicas, tendo como foco principal o conhecimento dos alunos, de modo que, buscamos promover uma melhor interação nas aulas de Língua Portuguesa. A imagem que observamos nesse ambiente interacional foi a de um espaço em que a construção do conhecimento esteve em constante transformação. A partir dos dados levantados, percebemos que a interação estabelecida na sequência IRA não foi o núcleo das aulas de língua portuguesa, pois outras formas de participação foram se concretizando. Dentre elas, podemos elencar a conversa ministrada pela repórter, em que observamos os alunos assumindo o papel de ouvinte, permanecendo em silêncio, enquanto o outro falava; a entrevista realizada com uma arquiteta, na qual, presenciamos os discentes assumindo o papel de repórter e as professoras de mediadora e por fim, o debate em que os alunos participaram ativamente do processo de aprendizagem.

No decorrer desta pesquisa, concluímos que a fala-em-interação de sala de aula não necessita estar centrada exclusivamente no professor, a construção do conhecimento precisa ocorrer (con)juntamente com os discentes, pois conforme os estudantes se apropriam das práticas, eles se tornam participantes autênticos do seu aprendizado.

Diante disso, o que se espera dos professores de Língua Portuguesa é que eles proporcionem formas de interação e possibilitem que os educandos ampliem as possibilidades do uso da língua, tornando-os aptos a desenvolverem-se nos diferentes usos da linguagem oral e escrita, dentro de uma perspectiva crítica. O desafio que se coloca é o desenvolvimento de propostas que possam contribuir para a reflexão sobre novas possibilidades de ação pedagógica com a linguagem, na perspectiva de construir metodologias de trabalho que favoreçam a formação de sujeitos criticamente letrados.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. A abordagem qualitativa da pesquisa. In.; *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.
- BAZARIM, M. A construção da interação entre professora e alunos em contexto escolar. In.: SIGNORINI, Inês. (Orgs.) *Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp. 19-39.
- BAZARIM, M. Os gêneros na construção da interação entre professora e aluno(s) e os impactos no processo de ensino-aprendizagem da escrita.. In.: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Orgs.) *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. São Carlos: Ed. Claraluz, 2009. pp. 223-252.
- 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.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; FERNANDES DE SOUSA, M. A. Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. Disponível em: <http://mundoacademico.unb.br/professor/56/view=itemacervo&cod=369>
Acesso em: 05/07/06.
- CAJAL, I. B. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON (orgs.) *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- CUNHA, R. O jornal Escolar sob a ótica do ensino de gênero e da formação continuada do professor. In: VOVIO, Cláudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de, (Orgs.) *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 2010. pp. 141-161.
- ERICKSON, F. Prefácio de Cenas de sala de aula. In: COX PAGLIARINI, M. I. E PETERSON-ASSIS, A. A. de (orgs.) *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, pp. 9-17.
- ERICKSON, F. e SHULTZ, J. “O quando de um contexto: Questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B.T. e GARCEZ P.M. (orgs). *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE EDITORA, 1998. PP. 142-153.
- GARCEZ, P. *A organização da fala-em-interação na sala de aula; controle social, reprodução do conhecimento, construção conjunta de conhecimento*. Calidoscópico. V.4, n.1 São Leopoldo: Unisinos, jan/abr 2006. pp. 66-80.
- GUMPERZ, J. J. A Sociolinguística Interacional no estudo da escolarização (Dayse Batista, Tradutora). In: J. COOK-GUMPERZ (org.), *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre, Artes Médicas. pp. 58-82.
- GUMPERZ, J.J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T. e GARCEZ P. M. (orgs.). *Sociolinguística interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE EDITORA, 1998. pp. 16-30.
- LAPLANE, A. L. F. *Interação e o silêncio na sala de aula*. Caderno Cedes, ano XX, nº 50, abril/2000. Pp. 55-69.

LODER, L. L. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, L. L. e JUNG, N. M. (orgs.). *Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. São Paulo, Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, A. B. “O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função?,” In: KLEIMAN, A.B.; SIGNORINI, I. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre, Artemed, 2000.

_____, Oralidade letrada e competência comunicativa: implicações para a construção da escrita em sala de aula. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, pp. 23-38, 2º sem. 2002

_____, Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B (Org.). *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

_____. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Revista Signo. Santa Cruz do Sul, v.32, n.53, 2007.

_____, A. B. e SILVA, S. B. B. Letramento no local de trabalho: professor e seus conhecimentos. In: OLIVEIRA, M. S. e KLEIMAN, A. B. (orgs). *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal, RN: Editora EDUFRN, 2008.

OLIVEIRA, M. S. Variação cultural e ensino/aprendizagem de língua materna: os projetos de letramento em comunidade de aprendizagem. In: VOVIO, Cláudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de, (Orgs.) *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 2010. pp. 141-161.

PHILIPS, S. U. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. In: RIBEIRO, B. T. e GARCEZ P. M. (orgs.). *Sociolinguística interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE EDITORA, 1998. pp. 16-30.

RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. (orgs.). *Sociolinguística interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE EDITORA, 1998.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SCHULZ, L. A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre. Diss. de Mestrado, UFRGS, 2007.

TINOCO, G.M.A.M.(2008) *Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna*. 240f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. Usos sociais da Escrita + Projetos de Letramento = Ressignificação do Ensino de Língua Portuguesa. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Orgs.) *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. São Paulo: Ed. Claraluz, 2009. pp. 151 -174.

TURA, M. L. Escola, homogeneidade e diversidade cultural. In: GONÇALVES, M. A. R. (Org.). *Educação e cultura: pensando em cidadania*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999. pp. 87-111.

ANEXO 01

SINAIS UTILIZADOS NA TRANSCRIÇÃO¹⁴

Aspectos de produção da fala

- . **(ponto final)** - elocução produzida com entonação descendente
- ? **(ponto de interrogação)** - elocução produzida com entonação ascendente. Não sinaliza necessariamente uma pergunta
- , **(vírgula)** - sinaliza elocução produzida com entonação de “continuação”, intermediária entre as entonações ascendente e descendente
- : **(dois-pontos)** - som ou sílaba prolongado. Usamos tantos dois-pontos quanto necessários para sugerir a duração do prolongamento
- ↑ **(flecha para cima)** – som mais agudo do que os do entorno
- **(hífen)** – corte abrupto na produção vocal
- fala** **(sublinha)** – ênfase no som
- FAla** **(maiúscula)** – som em volume mais alto do que os do entorno
- °fala° **(sinais de graus)** – som em volume mais baixo do que os do entorno
- >fala< **(sinais maior do que e menor do que)** – fala acelerada
- [] **(colchetes)** – fala sobreposta (mais de um interlocutor falando ao mesmo tempo)

Inspirações/expirações/risos

hh **(série de h)** – expiração ou riso

Lapsos de tempos

- (2,4)** **(número entre parênteses)** – medida de silêncio (em décimo de segundos)
- (.)** **(ponto entre parênteses)** – silêncio de menos de 2 décimos de segundo

Formatação, comentários, dúvidas

- = **(sinais de igual)** – elocução contíguas
- () **(parênteses vazios)** – segmento de fala que não pôde ser transcrito
- (fala)** **(segmento de fala entre parênteses)** – transcrição duvidosa
- ((levanta da cadeira))** **(parênteses duplos)** – descrição de atividade não-vocal

¹⁴ Os sinais utilizados na transcrição das falas baseiam-se em LODER, Letícia Ludwig. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In.: LODER, L. L., JUNG, Neiva Maria. (Orgs). **Fala-em-interação social: Introdução à análise da conversa etnometodológica**. Campinas: Mercado das Letras, 2008

ANEXO 02



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
 (Lei nº. 11.640, de 11 de janeiro de 2008)
Curso de Letras/Bagé

Consentimento

Através deste documento, solicitamos seu consentimento para realização de projeto de pesquisa que prevê anotações, registros em imagem (filmagem, fotografia) e áudio (entrevistas individuais e em grupos) em aulas de língua portuguesa da turma 81 da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Pedro. Os dados gerados serão analisados sob a orientação da Prof^a Dr^a Clara Dornelles no desenvolvimento de um Trabalho de Conclusão de Curso sobre o ensino de língua portuguesa, no curso de Letras da Universidade Federal do Pampa, Bagé, Brasil.

Este documento garante que: (1) as identidades dos alunos, professores e demais participantes da pesquisa serão mantidas em caráter confidencial pelo uso de pseudônimos; (2) os dados (filmagens, fotografias, gravações) não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixe nos termos da pesquisa e serão estudados somente pela aluna autora da pesquisa, sua orientadora e outros pesquisadores interessados no tema; (3) os dados (filmagens, fotografias, gravações) serão divulgados apenas em publicações científicas, apresentações públicas acadêmicas e em sala de aula da escola ou da universidade, para fins de estudo; (4) as produções textuais dos alunos realizadas no período da pesquisa serão utilizadas para fins de estudo e poderão ser divulgadas em jornais e revistas somente se for de interesse dos estudantes.

Solicitamos, portanto, o seu consentimento para uso dos dados gerados em aulas da turma 81 para que possamos dar desenvolvimento a estudo sobre o ensino de língua portuguesa.

Bagé, 01 de _____ de 2011.

 Juliana Dias dos Santos

 Professora orientadora responsável: Prof^a Dr^a Clara Dornelles

Nome Participante: _____

Assinatura do Responsável: _____