

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

Livia Nascimento Arcanjo

**Os diários dialogados como instrumento de ensino para a construção de um ambiente de
aprendizagem culturalmente sensível**

Juiz de Fora

2020

Lívia Nascimento Arcanjo

Os diários dialogados como instrumento de ensino para a construção de um ambiente de aprendizagem culturalmente sensível

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Gonçalves.

Juiz de Fora

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Arcanjo, Lívia Nascimento.

Os diários dialogados como instrumento de ensino para a construção de um ambiente de aprendizagem culturalmente sensível / Lívia Nascimento Arcanjo. -- 2020.

130 f.

Orientador: José Carlos Gonçalves

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

1. Diários dialogados. 2. Pedagogia Culturalmente Sensível. 3. Sociolinguística Interacional. I. Gonçalves, José Carlos, orient. II. Título.

Lívia Nascimento Arcanjo

**Os diários dialogados como instrumento de ensino para a construção de um ambiente de
aprendizagem culturalmente sensível**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em ____ de _____ de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Carlos Gonçalves – Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.^a Dr.^a Andreia Garcia Reis
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.^a Dr.^a Luciana Maria Almeida de Freitas
Universidade Federal Fluminense

AGRADECIMENTOS

A caminhada acadêmica é um desafio que exige certo grau de empenho, coragem e abdicção que, nem sempre, estamos prontos para depreender. Reconhecer o privilégio de ter acesso ao ensino e a bens culturais é meu primeiro ato como candidata preta ao título de mestre.

Agradeço à Universidade Federal de Juiz de Fora, pública, gratuita e de qualidade, por me acolher há quase trezes anos e me proporcionar o contato com grandes nomes do ensino, da literatura, da ciência e do saber. Ao longo destes anos na vida acadêmica, tive a honra de conviver com profissionais que me inspiraram e que, sem eles, o trabalho aqui resultante, jamais existiria.

Agradeço, em especial, às professoras Lucia Furtado de Mendonça Cyranka e Tânia Guedes Magalhães, por terem me acolhido e me guiado pelos caminhos infintos da pesquisa e da prática em Educação (muito antes do meu ingresso na academia), bem como a todos os pesquisadores e bolsistas do Grupo FALE/FACED.

Agradeço à minha eterna *green friend* professora Carolina Alves Magaldi, por sempre acreditar em meu potencial, incentivando meu avanço, mesmo quando eu duvidava ser possível continuar a caminhar.

Agradeço à Faculdade de Letras, ao programa de pós-graduação PROFLETRAS e aos mestres e colegas que fizeram parte de minha jornada na construção de uma profissional mais competente, humana e consciente do papel social e político do educar.

Agradeço ainda à Escola Estadual Maria Ilydia Resende Andrade, *locus* desta pesquisa, aos meus colegas de trabalho, à direção e, muito especialmente, aos meus alunos, por aceitarem o desafio de transformação conjunta das nossas aulas e da nossa relação. Não há como viver uma jornada sem que redes de apoio estejam ao seu lado, umas vezes mais outras menos presentes, todavia, sempre empenhadas em lhe ver prosperar.

Gratidão aos meus amigos, de longa, média e curta jornada, pela compreensão da ausência física, do estresse emocional e pelo encorajamento constantes ao longo de toda uma vida. Um agradecimento especial à minha amiga e mentora, Fabiana Nogueira Neves, sem a qual a partilha, o acolhimento e o (re)empoderamento de minha essência, não teria tido forças para terminar este trabalho e não teria me (re)encontrado na jornada do ensinar.

Agradeço à minha rede familiar, minha mãe, Trindade, meus pais, Justino e Marcos e meus irmãos, em especial ao Diego, por compreenderem as ausências e, acima de tudo, por acreditarem, junto comigo, no papel transformador da Educação e no compromisso que assumi ao escolher esta como missão em minha encarnação.

Agradeço ao meu marido, amigo e companheiro, Igor, pelo apoio incondicional a cada tomada de decisão, pela escuta atenta, pelo amor e pelo acolhimento em cada momento de crise.

Agradeço à minha filha, Catarina, por estar comigo durante todo o processo, por assistir às aulas no meu ventre e participar das orientações em meu seio, por me presentear com o sorriso nos momentos de desespero e por me lembrar, a cada instante, que este investimento e conquista são também por e para ela.

Não menos importante, agradeço a Deus, Pai de infinita bondade, pelo dom da vida e pela oportunidade de aprender com as falhas e reconhecer que o conhecimento é um processo incessante de busca e ressignificação de si e do outro.

“Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida”.

(Chimamanda Ngozi Adichie)

RESUMO

O presente trabalho é uma análise do projeto de intervenção caracterizado como uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) de caráter semi-etnográfico, cujo objetivo é investigar a viabilidade de implementação do diário dialogado como instrumento de ensino para a promoção de uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987) em uma sala de aula de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental/Anos Finais de uma escola pública estadual situada na periferia da cidade de Juiz de Fora/MG. Busca-se compreender de que maneira os diferentes padrões de interação nas aulas de Língua Portuguesa, por meio do gênero híbrido diário dialogado (*dialogue journals*) (STATON, 1983; 1991), são capazes de reduzir a assimetria dos papéis na interação professor-aluno, de forma a contribuir para a legitimação das representações linguísticas que os discentes estabelecem para si e para o outro a partir da narrativa espontânea de suas próprias vidas, resultando na construção de um ambiente culturalmente sensível ao processo de ensino-aprendizagem. Foi adotada metodologia de análise que buscou relacionar os conceitos de enquadre, *footing* e alinhamento, da Sociolinguística Interacional (SI) e da Análise Etnomédica da Conversa (ACE) (GARCEZ; RIBEIRO, 2002; GUMPERZ, 2002; SSJ, 1974; 2003) à formação de núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006), da Psicologia, uma vez que os significados apropriados pelos sujeitos remetem à sua subjetividade. A ACE instrumentalizou a análise das interações entre os pares e os núcleos de significação permitiram que fosse possível investigar as informações mais subjetivas e subjacentes às interações. Os dados sinalizam que a interação por meio do diário, mesmo que feita através da escrita, contribuiu para a redução da assimetria de papéis entre professor-aluno e, conseqüentemente, no contexto em questão, promoveu maior engajamento dos interagentes nas aulas, além de proporcionar um ambiente culturalmente sensível à aprendizagem de forma a explorar a construção do letramento literário (COSSON; PAULINO, 2009) e do protagonismo discentes. Assim sendo, o projeto interventivo evidenciou que os diários dialogados se configuram como um potencial instrumento de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, tanto em seu aspecto sociointeracional, quanto em sua potencialidade no que tange ao desenvolvimento das práticas linguísticas na modalidade escrita, o que deverá ser explorado em trabalhos futuros.

Palavras-chave: Diários Dialogados. Pedagogia Culturalmente Sensível. Sociolinguística Interacional.

ABSTRACT

The present work is an analysis of the intervention project characterized as an action research (THIOLLENT, 2011) of semi-ethnographic nature, whose goal is to investigate the viability of implementing the dialogue journal as a teaching instrument promoting a culturally sensitive pedagogy (ERICKSON, 1987) in a Portuguese Language class of the ninth grade of K-12 education in a state public school located in the periphery of the city of Juiz de Fora/MG. We have sought to comprehend how the different patterns of interaction in the Portuguese Language classes, by means of the hybrid genre dialogue journal (STATON, 1983; 1991), are capable of reducing the asymmetry in the teacher-student interaction roles, so that we may contribute to legitimizing the linguistic representations that the students establish to themselves and to each other from the spontaneous narration of their own lives, resulting in the construction of an environment culturally sensitive to the teaching-learning process. We have adopted a methodology of analysis that sought to connect the concepts of frame, footing and alignment from the Interactional Sociolinguistics (IS) and Ethnomethodological Conversation Analysis (ECA) (GARCEZ; RIBEIRO, 2002; GUMPERZ, 2002; SSI, 1974; 2003) to the creation of nuclei of meanings (AGUIAR; OZELLA, 2006), from Psychology, once the meanings appropriated by the subjects refer to their subjectivity. The ECA provided instrumental support to the analysis of interactions between peers and the nuclei of meanings made it possible to investigate the pieces of information that were more subjective and underlying the interactions. The data point that the interaction by means of the journal, even being conducted through writing, contributes to reducing the asymmetry of roles between teacher-student and, consequently, in the environment in question, promoted a greater engagement of the subjects interacting in class, besides providing an environment culturally sensitive to learning in order to explore the construction of literary literacy (COSSON; PAULINO, 2009) and student protagonism. Therefore, the intervention project highlighted that the dialogue journals are configured as a potential teaching instrument in Portuguese Language classes, both in their socio-interactional aspect, and in their potential regarding the development of linguistic practices in the writing mode, the latter intended to be further explored in future work.

Keywords: Dialogue journals. Culturally Sensitive Pedagogy. Interactional Sociolinguistics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Diagrama ilustrativo Tfouni.....	31
Gráfico 1 – Teste de crenças – assertiva 01.....	54
Gráfico 2 – Teste de crenças – assertiva 09.....	55
Gráfico 3 – Teste de crenças – assertiva 02.....	56
Gráfico 4 – Teste de crenças – assertiva 03.....	57
Gráfico 5 – Teste de crenças – assertiva 15.....	57
Gráfico 6 – Teste de crenças – assertiva 17.....	58
Gráfico 7 – Teste de crenças – assertiva 22.....	58
Gráfico 8 – Teste de crenças – assertiva 23.....	59
Gráfico 9 – Teste de crenças – assertiva 10.....	62
Gráfico 10 – Teste de crenças – assertiva 24.....	62
Gráfico 11 – Teste de crenças – assertiva 25.....	62
Gráfico 12 – Teste de crenças – assertiva 11.....	62
Gráfico 13 – Teste de crenças – assertiva 16.....	64
Gráfico 14 – Teste de crenças – assertiva 20.....	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos alunos e turmas na escola <i>locus</i>	42
Tabela 2 – Concepção de linguagem e comportamento linguístico investigada no teste de crenças.....	53
Tabela 3 – Concepção de LP em sua modalidade falada investigada no teste de crenças	60
Tabela 4 – Concepção de LP em sua modalidade escrita investigada no teste de crenças	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE	Análise da Conversa Etnometodológica
DI	Discurso Institucionalizado
IRA	Início – Resposta – Avaliação
LP	Língua Portuguesa
SI	Sociolinguística Interacional
SSJ	Sacks, Schegloff e Jefferson
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1 A PESQUISA-AÇÃO DE CARÁTER SEMI-ETNOGRÁFICO	23
2.2 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E GÊNEROS DISCURSIVOS	26
2.3 LITERATURA E LETRAMENTOS	30
2.4 ETNOMETODOLOGIA DA CONVERSA E A SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL	34
2.5 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	40
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	43
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	43
3.2 MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	45
3.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	46
4 ANÁLISE DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO	48
4.1 ANÁLISE DOS TESTES DE CRENÇAS	54
4.2 ANÁLISE DOS DIÁRIOS DIALOGADOS SEGUNDO A SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL E COMPLEMENTADA PELOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	67
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE A – Teste de crenças	112
APÊNDICE B – Gráfico geral teste de crenças	113
APÊNDICE C – Gráficos individuais (por assertiva) do teste de crenças	114
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	127

1 INTRODUÇÃO

Esta introdução está organizada de forma a, inicialmente, apresentar de maneira mais ampla as visões de uma educação bilíngue e bidialetal, no contexto do Brasil, ao tema proposto por este trabalho e, na sequência, a apresentar os principais conceitos agenciados para o desenvolvimento da pesquisa aqui descrita, bem como a organização dos capítulos deste texto.

Segundo Paiva et al (2003), a educação linguística no Brasil tem sido marcada por fortes contradições e mudanças, uma vez que a força das políticas linguísticas no país ainda é questionável. Sabe-se ainda que a perspectiva ideológica ligada à variação dialetal no Brasil está fortemente atrelada a fatores de ordem econômico-social. A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2004, p. 131) discorre que,

[...] no Brasil, a variação está ligada à estratificação social e à dicotomia rural-urbano. Pode-se dizer que o principal fator de variação linguística no Brasil é a secular má distribuição de bens materiais e o consequente acesso restrito da população pobre aos bens da cultura dominante.

Como decorrência dessa estratificação, temos o tratamento, em grande parte, inadequado dado pela escola aos usos linguísticos com marcas rurais e/ou *rurbanas* (BORTONI-RICARDO, 2004) de alunos advindos de grupos sociais com perfil similar a esse. Além do fato de a instituição escolar, como um todo, ignorar que seus alunos, em ampla escala, têm acesso à informação, linguística e extralinguística, fora dos muros da escola, muito embora ainda demonstrem imaturidade para lidar com elas. Tal fato culmina no distanciamento das práticas escolares da realidade encontrada nas comunidades brasileiras, cada qual com suas peculiaridades e necessidades, mas que deveriam ter para si o objetivo de empoderar linguística, cultural e socialmente os integrantes que a constituem.

É justamente na lacuna entre o acesso à informação e sua apropriação por parte do aluno que se delinea o papel da instituição escolar. Sendo ela uma das principais agências de letramento da sociedade, ou seja, uma entidade que visa à leitura e à escrita como práticas sociais, mobilizando agentes a se posicionarem no mundo a partir de saberes e gêneros (KLEIMAN, 1995), sua principal tarefa é a de dar ao aprendiz acesso aos bens culturais e sociais, expandindo e promovendo práticas de letramento que visem à autonomia e à autoridade da voz social dos envolvidos no contexto em questão.

Devido, entre outras variáveis, à dificuldade de coadunar as teorias às práticas educacionais, percebe-se que o sistema educacional brasileiro vem propagando uma visão

monolíngue¹ de Educação, gerando impacto não apenas no ensino de Língua Portuguesa, mas também no ensino de Língua Estrangeira (LE). O preconceito sofrido pelas escolas públicas com relação à capacidade e/ou necessidade de se ensinar uma língua estrangeira já é expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), quando dizem:

[...] [n]o Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês alemão, italiano, etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país (BRASIL, 1998, p. 20).

De fato, grande parte dos alunos que frequenta a escola pública brasileira não terá acesso a viagens internacionais, no entanto, compreender que o objetivo do ensino de LE restringe-se ao público que terá oportunidade de fazer viagens internacionais é sinônimo de privá-los de um conhecimento multicultural e muito mais amplo, de forma a também negar-lhes a possibilidade de um futuro diferente. Daí, vemos a criação dos “bodes expiatórios” para responsabilizar o “fracasso” desse ensino, sendo eles o governo, o professor e até mesmo o aluno (LIMA, 2011).

A culpabilização da escola pelos eventuais insucessos de seus alunos vem sendo um processo sistematizado ao longo dos tempos, como pode ser observado na criação de programas² externos de intervenção nas práticas educacionais, os quais, em sua maioria, alegam que o material, ou a abordagem, ou o professor ou até mesmo o conjunto de todos eles não é o suficiente para que o aluno seja bem sucedido, daí os resultados “baixos” nas avaliações externas.

Sendo assim, nota-se que a escola ainda desconsidera que, nas palavras de Wheeler (2010, p. 10):

[...] nossas salas de aula têm se tornado culturalmente e linguisticamente diversificadas e nós precisamos ensinar estratégias que legitimem e usem essa diversidade como um trampolim para um conhecimento mais amplo (tradução nossa)³.

¹ Entende-se aqui como ensino monolíngue aquele que prioriza apenas uma variedade da língua, no caso, a variedade culta do Português Brasileiro.

² Programas da iniciativa privada, adquiridos pelos estados para atuar de forma direta ou indireta nas salas de aula, pregando, de maneira subtendida, que o trabalho dos professores não é suficiente ou até mesmo eficiente para que o aluno obtenha sucesso.

³ Texto original: “Our classrooms have become culturally and linguistically diverse, and we need teaching strategies that celebrate and use that diversity as a springboard to wider knowledge”.

Atrelada a essa não legitimação da diversidade, pontuamos a fala de Faraco (2008, p. 181) sobre a maneira como entendemos a variação linguística, apontando que, muitas vezes, o centro do problema não está na crença que carregamos acerca do vernáculo do aluno e das múltiplas influências que seu falar carrega, mas sim

[...] nas formas como lidamos com essa diversidade. O problema está na forma como representamos para nós essa diversidade. O problema está nas imagens saturadas de valores negativos que temos dessa diversidade e nas imagens saturadas de valores negativos que temos de nós como falantes.

A colocação de Faraco nos remete à discussão de Calvet (2002) acerca das representações linguísticas. Nesse contexto, o pesquisador francês designa duas categorias para tratar da representação linguística em si: as práticas linguísticas e as representações linguísticas. Entende-se por práticas linguísticas “o que os locutores produzem”, enquanto por representações, a maneira como os falantes pensam as suas práticas, como eles se situam em relação aos outros falantes. Sendo assim, o falante estaria em constante processo de (re)significação de sua linguagem.

Para esse autor, as representações estariam mais ligadas às funções desempenhadas pelas línguas, tais funções são determinadas pelos próprios falantes, em seus contextos linguísticos de/em contato. No entanto, a escola, de modo geral, ainda tende a “escolarizar” as práticas de ensino de línguas de modo a tornar tais contatos situações frias, e por vezes irrelevantes, para o crescimento linguístico e cultural de nossos aprendizes.

Compreendendo a linguagem como um componente social da ação humana, uma vez que é através da linguagem que nos posicionamos socialmente e, conseqüentemente, nos (re)afirmamos como sujeitos de um grupo social, o ato de educar acaba por ser “simultaneamente, fácil e difícil, simples e complexo” (MORAN, 2015, p. 13) de forma a exigir do professor e da escola uma atuação que reconheça que “se as pessoas são aceitas e consideradas, tendem a desenvolver uma atitude de mais consideração em relação a si mesmas” (ROGERS, 1992, p. 39 *apud* MORAN, 2015, p. 18).

Diante disso, a proposta de intervenção deste trabalho buscou justamente atuar nas representações linguísticas dos alunos de uma turma de nono ano, através de práticas linguísticas e de letramentos que buscassem legitimar não apenas o vernáculo dos aprendizes, mas também seu senso de pertencimento à comunidade de fala escolar.

Face às dificuldades e aos desafios encontrados no cenário atual da Educação Básica Brasileira, esta pesquisa procurou investigar e promover uma reflexão crítica sobre uma prática

de ensino que exija uma relação clara e bem estabelecida entre teoria e prática, a fim de que a teoria não seja apenas “‘blá-blá-blá’ e a prática, ativismo” momentâneo (FREIRE, [1968] 2011, p. 24).

A partir de uma concepção sociointeracionista da linguagem (BRONCKART, 2015) e compreendendo que a linguagem é um fenômeno social, analisamos a língua em uso, abordando a construção e a negociação de significados durante a interação professor-aluno. Para que isso fosse possível, propusemos o uso de um instrumento de ensino que priorizasse o contato pessoal e natural entre estes pares e, a partir desse contato, atividades que pudessem ser realizadas em sala de aula com o intuito de promover o protagonismo discente, a autoria e a autoridade docente (BAUMAN, 2011) e um ambiente de aprendizagem culturalmente sensível (ERICKSON, 1987) às diferentes experiências de vida e com a linguagem.

O gênero escolhido foi o diário dialogado (*dialogue journal*), cujo principal objetivo é o de promover “uma maneira natural de engajar os alunos em atividades de leitura e escrita” (STATON, 1983, p. 2, tradução nossa) a partir da escrita espontânea de fatos relacionados à vida pessoal, escolar e de aprendizagem desses.

O diário dialogado é compreendido aqui como um gênero híbrido, uma vez que há mais de um interlocutor nessa interação, uma vez que o aluno pode marcar a presença de uma escrita intimista (para si) e interacional (para o professor) simultaneamente. Dessa forma, o diário dialogado estabelece uma interação menos assimétrica entre professor e aluno, pois que as interações em si ocorrem de maneira espontânea e ratificada, levando-se em consideração o esquema IRA (Início-Resposta-Avaliação), típico das interações em sala de aula, e deixando menos tensa a escolha dos tópicos conversacionais, respeitando as representações e necessidades linguísticas de cada um dos participantes.

Através dos diários, o professor é capaz de conhecer mais profundamente seus alunos e suas demandas (não apenas acadêmicas) de maneira a adequar e adaptar as atividades na sala de aula para que este ambiente seja culturalmente sensível aos seus participantes.

A proposta de intervenção deste trabalho teve como objetivo geral investigar a viabilidade de implementação do diário dialogado como instrumento de ensino para a promoção de uma pedagogia culturalmente sensível em uma sala de aula de Língua Portuguesa (LP), o que nos levou a eleger como objetivos específicos:

- i. analisar e descrever como se constrói o gênero diário dialogado em termos de estrutura conversacional e seus elementos composicionais;

- ii. analisar as estratégias de interação entre professor-aluno nos diários de forma a diminuir a assimetria de papéis e, conseqüentemente criar um ambiente culturalmente sensível de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa;
- iii. investigar o significado/ sentido das interações nos diários para os participantes;
- iv. promover eventos de letramento que assegurem o direito à literatura e estimulem a leitura espontânea, tendo o texto como um (mega)instrumento de ensino.

Por meio da análise da interação professor-aluno no gênero escolhido, buscou-se compreender como se constituem os processos de:

- i. negociação do significado das interações para os participantes da/na interação assimétrica em sala de aula;
- ii. legitimação do discurso discente e de seu poder enunciativo;
- iii. pertencimento social à comunidade escolar;

Tendo em vista que “os diários dialogados envolvem a linguagem escrita, mas que seu conteúdo e estrutura discursiva assemelham-se muito mais à comunicação face-a-face do que às tradicionais redações escolares” (STATON, 1983, p. 3, tradução nossa)⁴, é possível observar que os papéis de “falante” e “ouvinte” apresentam-se em constante negociação, uma vez que, assim como em um telefonema, na conversa pelo *WhatsApp*, chat das redes sociais como *Facebook*, *Instagram* ou até mesmo nas postagens e comentários do *Twitter* ou *YouTube*, mesmo sem que haja o canal visual, as falas dos interagentes não devem ser tomadas apenas pelo ato de veicular palavras, mas também como uma forma de reconstruir e transformar os processos significativos da comunicação (GOFFMAN *apud* RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p. 116).

Com esta caracterização é possível compreender o diário dialogado não apenas como gênero textual, mas também como gênero sociodiscursivo que veicula eventos de fala levando em consideração as noções de tempo (entre momento da produção e da recepção), espaço (lugar físico da produção e recepção dos textos, bem como a posição social do produtor e do receptor na interação), objetivo da interação (efeito(s) produzido(s) no receptor a partir da interação), canal (meio de utilização para emissão da mensagem) e grau de formalidade da situação

⁴ Texto original: “Dialogue journals involve written language, but the content and structure of this kind of discourse is much more like face-to-face communication than like traditional school essays or readings texts”.

(determinada pela conjunção dos fatores supracitados) (VOTRE; PEREIRA; GONÇALVES, 2009, p. 9-10).

Com o intuito de entender de que maneira o uso dos diários, como instrumento de ensino, possibilita a formação de um ambiente culturalmente sensível em sala de aula, partimos da noção de que os significados e as construções de sentido das interações nesse gênero textual são, em muitas das vezes, negociadas, ratificadas (ou não), co-sustentadas e modificadas em interações posteriores e face-a-face no ambiente escolar.

Tornou-se, então, imprescindível tentar agrupar as interações em “núcleos de significação”, os quais tomam os significados, *a priori*, como:

[...] produções históricas e sociais [uma vez que] são eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências [...]. Os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividade (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226).

Relacionamos as noções de significado e sentido do campo da Psicologia aos conceitos de enquadre, *footing* e alinhamento, da Sociolinguística Interacional (SI), pois que as primeiras nos auxiliam no entendimento das articulações que o sujeito faz frente a uma realidade e os segundos demonstram, linguisticamente, como essas articulações ocorrem diante da negociação dos papéis e da assimetria presente no Discurso Institucionalizado (DI) entre professor-aluno.

Gonçalves (1995) propõe o DI como um termo genérico para identificar a gama de gêneros discursivos que compartilham uma série de fatores e traços que os caracterizam, tais como a interação professor-aluno; médico-paciente; empregador-empregado. Tais interações são marcadas pela assimetria de papéis dos interagentes, os quais encontram-se em desigualdade em termos de poder, status relativo e distância social.

Sabendo-se o contexto em que o DI pode-se dizer que em um nível macrosociolinguístico, os parâmetros da institucionalidade do discurso podem ser medidos por aspectos e expectativas que regulam a interação. Já no nível microsociolinguístico, os fatores são de ordem discursiva, conversacional e linguística.

Com relação aos fatores de ordem discursiva e conversacional a contribuição de Polanyi (*apud* GONÇALVES, 1979)⁵ a respeito do *interest* (assunto, relevância da conversa) faz-se muito pertinente à nossa discussão, uma vez que a autora compreende a narrativa como uma

⁵ Informação fornecida por Gonçalves, J.C., em comunicação apresentada no Seminário de Pós-Graduação “An Introduction to Discourse Analysis” – regido por D. Tannen, School of Languages and Linguistics, Georgetown University, Washington, DC./USA em 1979.

ilustração relacionada ao interesse do narrador⁶. Polanyi pondera que não há uma universalidade aplicável ao conjunto de interesses do sujeito que narra, de forma que “O que é “interessante” é culturalmente, socialmente e pessoalmente determinado (tradução nossa)⁷.”

Sendo assim, o que nos interessa nas análises⁸ dos diários dialogados é conseguir determinar o interesse dos interagentes (aluno e professora) para que seja possível compreender as convergências, divergências, conflitos e a negociação dos significados na interação para estes participantes.

De forma complementar, os núcleos de significação agruparam os tópicos conversacionais, e tais tópicos foram analisados segundo suas circunstâncias particulares, de modo a refletir e adicionar significados às estruturas de tais circunstâncias.

Ocupando a cadeira de professora da Educação Básica da rede privada desde 2010, e da rede estadual desde 2016, no município de Juiz de Fora/ MG, percebo, nas conversas e nas discussões entre colegas de trabalho, os conflitos vividos por mim e alguns deles com relação ao desejo de se promover uma educação de qualidade e a real possibilidade de fazê-lo atualmente. Ainda há, em muitos de nós, a vontade de promover e contribuir com uma educação pública, gratuita e de qualidade, entretanto, nos vemos “de mãos atadas” diante da viabilidade de obter sucesso nessa empreitada face aos desafios de múltipla ordem que vivemos no cotidiano escolar, tais como falta de estrutura física que boa parte das escolas públicas apresenta, múltiplas realidades sociais com as quais nos deparamos em sala de aula, além dos diferentes momentos de maturidade de aprendizagem em que os alunos se encontram.

Atuando como professora de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino de Minas Gerais, muitos foram/são os confrontos vividos desde a nomeação para o cargo. Realidade essa não de exclusividade minha, uma vez que prestei o concurso em 2011, ao término da minha primeira habilitação (Língua Portuguesa), e só fui nomeada em fevereiro de 2016. Desde então, lecionei em três escolas diferentes na rede estadual, visto que, aquela em que escolhi me alocar perdeu número considerável de alunos na passagem de 2016-2017, forçando-me a completar as horas obrigatórias do cargo em uma segunda escola.

A partir desse fato, observamos mais um grande entrave da educação brasileira: a evasão escolar. Quando em um momento ela era uma preocupação mais restrita ao Ensino Médio, devido à necessidade de muitos jovens adentrarem no mercado de trabalho para contribuir com

⁶ Entendido aqui como um dos interagentes.

⁷ Texto original: “[...] What is ‘interesting’ is culturally, socially, and personally determined.”

⁸ Como exposto no item i da página 16 deste texto: “compreender os processos de negociação do significado das interações para os participantes da/na interação assimétrica na sala de aula”.

a renda familiar, o que se percebe, nos dias atuais, é que tem acometido também, e ainda mais, os alunos do Ensino Fundamental II.

Manter o cargo dividido entre duas escolas começou a tornar-se inviável, principalmente, por conta do horário de trabalho e tempo de deslocamento de uma escola para outra. Assim sendo, consegui transferência total do cargo para a segunda escola. Contudo, fui forçada a desligar-me em razão de ameaça feita contra minha vida por um aluno do 3º ano do Ensino Médio. Foram três meses afastada do cargo até conseguir a aprovação de um pedido de remoção para lecionar na escola em que atuo hoje.

Desde agosto de 2017, atuo como professora de Língua Portuguesa em uma escola da periferia da cidade de Juiz de Fora/ MG. A escola funciona em três turnos e, no ano da pesquisa, contava com 592 (quinhentos e noventa e dois) alunos matriculados.

Tendo esse cenário e esse perfil como pano de fundo, deparamo-nos com um dos grandes desafios da Educação em nosso país, o qual tem sido o movimento de (re)aprender e (res)significar a escola em si. Os atores da escola básica sofrem, dentre outros aspectos, com a falta de interesse e motivação para o trabalho, além da dificuldade de se (re)conectarem ao processo de ensino-aprendizagem, face à distância observada entre o “mundo do aluno”, o “mundo do professor” e a realidade da comunidade escolar.

Observa-se, então, que as práticas educacionais que contemplam o clima afetivo e autônomo do processo de ensino-aprendizagem tendem a ser mais bem-sucedidas, uma vez que potencializam as competências e habilidades dos envolvidos no processo como um todo, dando-lhes autonomia e reconhecendo-lhes o papel no cenário de atuação.

O que posso perceber, como sujeito⁹ e pesquisadora dessa comunidade, é que há uma dificuldade em se estabelecer os papéis sociais vividos e, o protagonismo dos atores, que ali estão há mais tempo ou estão ainda em formação, é ignorado e/ou negligenciado.

Talvez fosse interessante pensar que uma das grandes tarefas do professor moderno seja (re)aprender a ensinar. O modelo de ensino-aprendizagem ao qual fui submetida e, muito provavelmente, vários dos leitores deste texto foram, não é o mesmo que vivenciamos agora. A questão passa a ser: como oferecer algo que ainda desconhecemos?

O cenário atual aponta para uma educação em que não se faz mais tão fundamental “decorar respostas”, mas sim “aprender a se fazer perguntas” e entender a quem, por quem e como elas devem ser feitas. Valorizar o questionamento, legitimar a dúvida e o caos que, por diversas vezes, se instala no ambiente escolar e social parece ser a maior dificuldade dos tempos

⁹ Enquadro-me aqui como sujeito da comunidade escolar, como professora da escola e pertencente a essa comunidade, mas não como sujeito da comunidade social em que a pesquisa foi desenvolvida.

modernos. Entretanto, o documento da BNCC (2017) (Base Nacional Comum Curricular) já nos sinaliza como começar a nortear um trabalho pedagógico elegendo dez competências gerais para âmbito de ensino, a saber:

- i. Conhecimento: valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital;
- ii. Pensamento Científico, Crítico e Criativo: exercitar a curiosidade intelectual e utilizar as ciências com criticidade e criatividade;
- iii. Repertório Intelectual: valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais;
- iv. Comunicação: utilizar diferentes linguagens;
- v. Cultura Digital: compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética;
- vi. Trabalho e Projeto de Vida: valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências;
- vii. Argumentação: argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis;
- viii. Autoconhecimento e cuidado: conhecer-se, compreender-se na diversidade humana e apreciar-se.
- ix. Empatia e Cooperação: exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e cooperação;
- x. Responsabilidade e Cidadania: agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.

É preciso, então, (re)pensar uma escola que busque desenvolver atividades voltadas para o autoconhecimento, colaboração e comunicação. Será ela que conseguirá aliar a competência intelectual e o sucesso profissional, de forma a “[...] focar mais a construção de pessoas cada vez mais livres, evoluídas, independentes e responsáveis socialmente” (MORAN, 2015, p. 16)?

Tal discussão e apontamentos da necessidade desse movimento não são tão recentes na literatura acadêmica. Erickson (1987) traz valiosa colaboração para os estudos interpretativos etnográficos em sala de aula, os quais visam à integração dos processos social e pessoal nesse ambiente.

Em seu texto, emerge o conceito de Pedagogia Culturalmente Sensível a qual é entendida como o esforço empreendido na escola para minimizar as dificuldades de comunicação entre alunos, professores e comunidade escolar com o intuito de prevenir

possíveis mal-entendidos e/ou situações de conflito que, posteriormente, possam afetar as noções identitárias dos envolvidos na cena de aprendizagem.

Pensar em um ambiente culturalmente sensível não se torna atividade utópica ao levarmos em consideração o que falam os documentos oficiais de ensino, tais como os PCNs de Língua Portuguesa acerca do papel que o texto exerce na sala de aula, compreendendo que,

[...] quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmáticas e semânticas da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos. Quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma categorização preestabelecida. Os textos submetem-se a regularidades linguísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção [...] (BRASIL, 1998, p. 78).

Os postulados dos PCNs, bem como os do documento mais atual, BNCC, corroboram a fala de Bronckart (2015), ao discorrer a respeito dos objetivos práticos do ensino de LP, dentre os quais atribui-se destaque à finalidade de “deixar os alunos aptos a produzir e compreender os textos em uso em sua vida escolar e social e conceber um ensino gramatical que constituiria um verdadeiro apoio técnico a esse objetivo central” (BRONCKART, 2015, p. 32). Em contrapartida, os docentes deparam-se com classes a cada dia mais heterogêneas em habilidades e competências com relação aos usos da língua, com sujeitos a cada dia mais envolvidos em um contexto social que lhes impõe um amadurecimento precoce e lhes obscurantiza horizontes de sucesso.

Faz-se, então, a necessidade de expor tais sujeitos à diferentes realidades e formas de narrar essas experiências. Uma das possibilidades de fazê-lo é através da exposição contínua e sistemática ao texto literário, criando-se uma comunidade de leitores na qual tais sujeitos possam se manifestar de forma espontânea, compartilhando suas compreensões do que é lido e construindo, conjuntamente significados para as leituras e experiências.

Alguns questionamentos auxiliaram no norteamento do planejamento, da execução de atividades e da reflexão sobre as práticas de ensino de LP no contexto da turma *a priori* descrita:

- i. Quais são as crenças dos alunos dessa pesquisa com relação à sua própria linguagem?
- ii. De que forma essas crenças e atitudes influenciam o empoderamento linguístico e identitário desses alunos na comunidade?

- iii. De que maneira o diário etnográfico pessoal e dialogado pode beneficiar a relação entre professor-aluno bem como promover o empoderamento linguístico dos alunos envolvidos?
- iv. Quais as estratégias que o professor deve desenvolver em sua sala de aula para legitimar a voz do aluno e possibilitar-lhe protagonismo na cena discursiva?

O presente texto busca responder aos questionamentos acima mencionados a partir de quatro capítulos ao longo dos quais, na tentativa de alinhar teoria e prática, apresenta-se o trabalho desenvolvido na turma.

No primeiro capítulo, trago o aporte teórico que fundamenta a pesquisa e estabeleço uma discussão crítica acadêmica entre os fatos encontrados nos dados e aqueles vividos em sala de aula. Conceitos como gêneros do discurso e gêneros textuais, letramentos, letramento literário, etnografia da sala de aula, etnometodologia, sociolinguística interacional e núcleos de significação são trazidos aqui para delimitar o lugar de onde falo e com quais teóricos e críticos da linguagem dialogo para que meu discurso possa ser legitimado.

No segundo capítulo, apresento os métodos, as técnicas e os instrumentos de análise utilizados na pesquisa para produção e análise dos dados, bem como uma breve descrição do processo interventivo.

No terceiro capítulo, faço a análise das interações segundo os pressupostos da ACE e da SI e apresento os núcleos de significação criados a partir das análises, buscando evidenciar o movimento de transformação do ambiente da sala de aula.

No quarto e último capítulo, reavalio os objetivos iniciais da pesquisa e indico a quais conclusões pude chegar até então. Obviamente, os resultados não são um “ponto final” na discussão, mas uma forma de evidenciar a transformação de todo o ambiente a partir do instrumento testado e indicar novos caminhos para pesquisas futuras envolvendo o diário dialogado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A PESQUISA-AÇÃO DE CARÁTER SEMI-ETNOGRÁFICO

O programa PROFLETRAS apresenta uma maneira diferenciada de se enxergar a pesquisa no contexto escolar.

O Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - é oferecido em rede Nacional, é um Curso presencial que conta com a participação de Instituições de Ensino Superior, no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo sua sede na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O PROFLETRAS reúne 42 universidades públicas das cinco regiões brasileiras, totalizando 49 unidades, tendo em vista que há quatro universidades que oferecem mais de uma unidade.

O PROFLETRAS visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País (PROFLETRAS, *s.d.*).

Justamente pela característica do programa de ter como discentes professores que atuam na escola básica, em especial, no segundo segmento do Ensino Fundamental, as pesquisas desenvolvidas são orientadas segundo a prática da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011; BORTONI-RICARDO, 2008).

A opção pela pesquisa-ação advém da flexibilidade de seu planejamento, uma vez que não há rigidez no seguimento de fases e etapas, caracterizando o movimento de pesquisa como um “vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias” (THIOLLENT, 2011, p. 55). Thiollent (2011, p. 56) apresenta uma proposta de fases da pesquisa-ação, ponderando que o mais importante seja uma noção clara “do ponto de partida e [d]o ponto de chegada, sabendo que, no intervalo, haverá uma multiplicidade de caminhos a serem escolhidos em função das circunstâncias”. Segundo o autor, tal pesquisa poderia ser dividida em três fases:

- a. fase exploratória: identificação do campo de pesquisa, dos interessados e suas expectativas para, assim, estabelecer um levantamento diagnóstico dos problemas prioritários e poder traçar um plano de eventuais ações;
- b. fase de envolvimento: designação do problema prático e da área de conhecimento a serem abordados;

- c. fase de finalização: desenvolvimento da intervenção e análise dos dados gerados a partir dela.

Isto posto, esta é uma pesquisa, simultaneamente, de natureza interpretativa e interventiva. Sua natureza interpretativa está relacionada à valorização da expressão da subjetividade – ao implicar o processo de conhecimento da vida social a um grau de subjetividade que, portanto, tem um caráter aproximativo e não definitivo; da impossibilidade de generalização – ao relativizar as noções de distância e objetividade e, da provisoriidade do conhecimento – ao deixar o pesquisador em posição de testar, revisar e confrontar suas interpretações de forma constante. Já a natureza interventiva relaciona-se ao caráter formador da reflexão sobre a prática e não apenas a prática *per si*. Dessa forma, o valor está na reflexão e análise do pesquisador acerca de seu fazer pedagógico, fazendo com que o problema elegido como tema seja capaz de refletir sua habilidade de estranhamento do que é familiar.

Sendo assim, nas palavras de Bortoni-Ricardo,

[...] o docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor-pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimento e de seu processo interacional com os educandos (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

Por esta razão, a presente pesquisa também pode ser considerada de caráter semi-etnográfico, pois que, atualmente, o pesquisador que busca pela etnografia como parte de sua metodologia de pesquisa, em geral, não vive em imersão total no *locus* pesquisado. Assim sendo, o que é feito é uma pesquisa qualitativa, interpretativista a qual faz uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica para gerar e interpretar os dados.

É importante perceber que o pesquisador, ao adentrar no campo de pesquisa, já o encontra “antecipadamente ocupado pelo que pode ser chamado de auto interpretação da sociedade” (VOEGLIN; HUGHES, 1980, p.109 *apud* BORTONI-RICARDO, 2008, p. 31-32).

Dessa forma,

[...] a sociedade humana não é meramente um fato, ou um acontecimento do mundo exterior; a ser estudado por um observador como um fenômeno natural... É um pequeno mundo integral, um cosmos, iluminado de significado a partir de seu interior pelos seres humanos que incessantemente o criam e conduzem como forma e condição da sua autorrealização.

Tendo isso em vista, o presente trabalho tentou compreender como as diferentes interações¹⁰ entre professor-aluno, durante as aulas de LP e, eventualmente, fora delas, puderam colaborar com a construção de letramentos de alunos do nono ano de uma escola pública estadual do município de Juiz de Fora. Além disso, procurou-se compreender como é possível atuar na esfera da legitimação das representações linguísticas que esses alunos estabelecem a partir da narrativa espontânea de suas próprias vidas, usando como instrumento de ensino o diário dialogado e estratégias de diminuição da assimetria de papéis entre os interagentes.

O caráter etnográfico da pesquisa faz-se fundamental no contexto em questão, visto que, sendo a etnografia uma ciência qualitativa e interpretativista, os dados gerados ao longo da intervenção da pesquisa foram interpretados segundo métodos desenvolvidos pela tradição etnográfica, principalmente a observação-participante. Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2008, p. 42): “[...] é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos”.

Erickson (1987, p. 58) discute de que forma o posicionamento do professor-pesquisador e etnógrafo se faz importante nos relatos acerca da experiência no campo escolar. Segundo este autor, a escola não é um campo etnográfico “qualquer”, visto que os dados coletados a partir da imersão no campo perpassam, também e inegavelmente, pela subjetividade do pesquisador.

Ele nos ilustra dizendo que as proposições só podem ser feitas e analisadas pelo etnógrafo, visto que

[...] era eu quem estava lá, fazendo o trabalho de campo, nenhuma outra pessoa. Minhas pressuposições e preconceitos são parte de mim. Eu não os deixei em casa quando eu fui ao campo. Eu tenho que estudar o lugar como eu mesmo. Mas eu não sou eu e você não está lá. Eu estive lá, então eu posso, pelo menos, deixar explícito a você o ponto de vista que eu trouxe para campo e sua evolução enquanto estive lá, bem como o ponto de vista que formei ao sair (ERICKSON, 1987, p. 58, tradução nossa)¹¹.

O autor continua, ao pontuar que “o objetivo desejável não é aquele impossível de objetividade independente (sou sujeito, não sou objeto) mas de clareza em comunicar o ponto de vista como sujeito, tanto para mim mesmo quanto para meu público” (ERICKSON, 1987, p.

¹⁰ Como exposto nos objetivos específicos – ii e iv - deste trabalho, na página 16.

¹¹ Texto original: “It was I who was there doing the fieldwork, not somebody else. My fundamental assumptions and prejudices are part of my me. I cannot leave them home when I enter a site. I must study the place as me. But you are not me, and you are not there. It’s I who have been there. So I should at least make explicit to you the point of view I brought to the site and its evolution while I was there, as well as the point of view with which I left”.

58, tradução nossa)¹². Dessa forma, no contexto de aprendizagem e interação que investigamos, faz ainda mais sentido a figura de um sujeito professor-pesquisador.

2.2 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E GÊNEROS DISCURSIVOS

A concepção de linguagem adotada pela pesquisa, coaduna com a proposta sociointeracionista da linguagem (BRONCKART, 2006), bem como dos postulados da SI, visto que as atividades de leitura e escrita são entendidas como uma prática social. Assim sendo, é também através da escrita, do desenvolvimento da linguagem, que o ser humano se constitui. Compreendemos a linguagem como fenômeno social, analisando a língua em uso, abordando a construção e a negociação de significados durante a interação. Este trabalho visa à análise¹³ da escrita espontânea dos alunos através do gênero do discurso diário dialogado.

Faz-se valer aqui da concepção de Bakhtin (1988) ao conceituar que os gêneros do discurso são enunciados relativamente estáveis, de natureza histórica, sociointeracional, ideológica e linguística.

Para o teórico, o enunciado é tomado como a forma concreta e única através da qual os integrantes da atividade humana se expressam. Todo enunciado é composto por conteúdo temático, estilo e construção composicional próprios, podendo ainda materializar-se de forma oral ou escrita. Ele é, portanto, a real unidade da comunicação discursiva.

O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou (BAKHTIN, 1988, p. 274).

Nesse ínterim, o filósofo russo divide os gêneros do discurso em duas categorias: gênero primário (simples) e gênero secundário (complexo). O primeiro é o resultado da comunicação discursiva imediata. A saber, um diálogo cotidiano que, por sua precisão e simplicidade, é a forma clássica de comunicação discursiva (BAKHTIN, 1988, p. 273). Já o segundo, surge a partir da reelaboração e incorporação de gêneros primários que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata, como pode ser visto na replicação de um diálogo em um romance, momento em que há uma “manipulação” da realidade concreta.

¹² Texto original: “The desirable goal is not the impossible one of disembodied objectivity (I am a subject, not an object) but of clarity in communicating point of view as a subject, both to myself and to my audience”.

¹³ Como exposto no objetivo específico ii, na página 16 deste texto.

Marcuschi (2011, p. 18) analisa o pensamento de Bakhtin evidenciando que “[...] a noção de *relativamente* parece sobrepor-se aos aspectos estritamente formais e captar melhor os aspectos históricos e as fronteiras fluidas dos gêneros.” Para este autor, os gêneros são **“formas culturais e cognitivas de ação social** corporificadas de modo particular na linguagem” (MARCUSCHI, 2011, p. 18).

Tendo esta discussão em vista, observamos que, no cenário atual, há uma crise nos estudos acerca das teorias de gênero que privilegiam a forma ou a estrutura, elucidando uma nova compreensão de gênero como categoria flexível e variável, pois seu componente social é a linguagem. Desse modo, a tendência atual é “observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estruturais” (MARCUSCHI, 2011, p. 19), ou seja, priorizando seus aspectos sociodiscursivos e não apenas formais e composicionais. Por essa razão, o gênero diário foi escolhido, uma vez que entendemos que

[...] todo enunciado [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual (BAKHTIN, 1988, p. 265).

Acreditamos, assim, que o gênero diário permitiu ao aluno o papel de protagonista na ação discursiva, uma vez que sua individualidade e subjetividade foram expostas e legitimadas na prática escolar de uma forma mais natural e reflexiva.

Uma das propostas¹⁴ do presente trabalho é estabelecer, através do diário, um diálogo escrito que pode/foi modificado, modalizado, interpretado, na interação com o professor, de forma que esse gênero, muito tido como pessoal e de prática essencialmente feminina, fosse aqui escrito de maneira interativa/coletiva, entre professor-pesquisador e aluno, estabelecendo-se aí uma dinâmica de rotina social diária capaz de refletir acerca do estilo individual dos alunos.

Segundo Marcuschi (2011, p. 20), “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual”. Ou seja, nos diários dialogados, deixa-se em segundo plano o tom “apenas” confessional do diário, para atribuir-lhe o poder de discurso de legitimidade identitária, pois que, ainda segundo esse autor, “o discurso diz respeito aos usos coletivos da língua que são

¹⁴ Como expresso no objetivo específico i, na página 16 deste texto.

sempre institucionalizados, isto é, legitimados por uma instância da atividade humana socialmente organizada” (MARCUSCHI, 2011, p. 20).

A proposta, então, foi que o diário fosse dialogado, o que permitiu que o interlocutor dessa escrita deixasse de ser apenas o íntimo e passasse também a ser um outro (no caso, o professor), isto é, que o diário fosse encarado como um evento interacional de fala. Devido ao DI entre professor-aluno, ou seja, às constantes interações assimétricas em que os interagentes estão em desigualdades em termos de poder, status relativo e distância social, fato que gera um rígido controle das estruturas de participação dos interagentes, estratégias específicas de diminuição da assimetria entre esses pares foram adotadas com o intuito de legitimar e engajar os alunos nas cenas comunicativas.

Os trabalhos de Staton (1983), Kreeft *et al* (1984), Peyton e Seyom (1988), Peyton e Staton (1991) trazem experiências do trabalho com o diário dialogado no contexto de ensino de língua estrangeira. Os estudos apontam de que maneira a escrita e o registro espontâneo da vida constituem-se em valioso instrumento para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua.

Tomando as experiências relatadas pelos autores, a proposta aqui descrita resgatou o trabalho com os textos memorialísticos em sala de aula. Observa-se que eles ainda são vistos à margem no trabalho literário na escola, talvez pela precária visão dos próprios professores da riqueza que os gêneros dessa esfera comunicativa podem proporcionar ao processo de ensino-aprendizagem ou talvez pela rasa abordagem trazida pelos livros didáticos no que diz respeito à exploração desses gêneros.

Segundo o dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, o gênero diário é entendido como um substantivo masculino com as seguintes acepções:

1 escrito em que se registram os acontecimentos de cada dia 2 periódico que se publica todos os dias; jornal 3 infm. Gasto ou despesa de cada dia 4 COM livro comercial de uso obrigatório, em que se registram, dia a dia, todas as operações ativas e passivas do comerciante, e em que se lança, nos períodos próprios, o resultado do balanço 5 LIT obra em que o autor relata cronologicamente fatos ou acontecimentos do dia a dia, consigna opiniões e impressões, registra confissões e/ou meditações etc. [...] 6 MAR livro em que se registram dia a dia, a rota de uma embarcação, as distâncias percorridas, as ocorrências da viagem etc.; diário de bordo. d. clínico MED relação pormenorizada e diária da marcha de uma doença e seu tratamento. d. de bordo MAR d. de obras CONSTR caderno que fica no canteiro de obras para registro, pelos engenheiros, pelo mestre ou pelo arquiteto fiscal, das principais ocorrências de cada jornada de trabalho. ETIM lat. Diarium (HOUAISS; VILLAR, 2011, p. 1.032).

Analisando as definições propostas pelo dicionário, constata-se que o diário está relacionado não somente ao campo íntimo, mas também a esferas do âmbito profissional. Sendo assim, é um gênero que pode ser explorado por diferentes aspectos, levando-se em conta o que já foi proposto anteriormente acerca da fluidez dos gêneros do discurso.

Segundo Chaves (1978), a narrativa dos diários íntimos pode trazer uma riqueza particular, pois é uma escrita que não carrega a obrigatoriedade da obediência às

[...] regras da composição de conjuntos, nem harmonização de partes com o todo, os diários registram quotidianamente os factos, as impressões, as ideias ao sabor da sua fluência. O diário é uma obra de jornalismo íntimo; e por essa feição jornalística, se participa da efemeridade do quotidiano, por um lado, ganha por outro da genuinidade do imediato. Será um documento valioso, na maioria dos casos, mas só excepcionalmente constituirá obra de categoria literária, a não ser que seja um autêntico escritor a mantê-lo no propósito de deixar uma obra de tal feição e categoria. Quando, porém, os diários se elevam acima da craveira média podem constituir [...] uma dessas obras singulares que, fora de todas as classificações, regras e gêneros literários, constituem os livros singulares de cada literatura e que são seus grandes tesouros (CHAVES, 1978, p. 8).

Observando a fala de Chaves, temos aqui uma correlação entre o diário e os gêneros da esfera jornalística, sendo que o autor caracteriza tal gênero com sendo “uma obra de jornalismo íntimo”. A metáfora presente na fala de Chaves nos faz pensar no caráter documental do gênero em questão e, de que maneira a documentação dos fatos, dos sentimentos, das impressões do que é vivido no cotidiano pode ser relevante para a memória e, subsequentemente, para a construção de um eu-enunciador mais empoderado e consciente do processo de enunciação.

O processo de escrita, leitura, releitura e reescrita no diário, pode ser corroborado com a noção de Gilles Deleuze sobre o processo de devir da escrita. Na dissertação de Oliveira (2011, p. 12), essa percepção fica clara ao pontuar que

[...] escrever está em uma relação essencial com as linhas de fuga. Um escritor torna-se escritor, quando deixa de ser escritor. [...] A escrita é um caso de conjugação. Um escritor não escreve para minorias, ou em nome delas. O que ocorre é um encontro, onde cada um empurra o outro, o leva em sua linha de fuga, uma desterritorialização conjugada. Aquilo com que a escrita se conjuga é seu próprio devir.

A escrita passa a ter um propósito, é fruto de um devir de pensamentos, sensações, impressões, leituras e releituras que o escritor faz do mundo e, nesse contexto, que o aluno faz de suas próprias impressões registradas e interpretadas pelo interlocutor.

Nesse movimento, ele deixa de ser escritor e passa a ser leitor do próprio texto que, por sua vez, não é apenas dele, é também de um outro que coabita o espaço de produção.

Por essa razão, o que nos diz Carmen Pimentel (2011, p. 5), também elucida a questão, uma vez que a autora nos convida a:

[...] considerar o diário como um registro de experiências pessoais e observações passadas, identificando como um documento pessoal, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção de falar para si mesmo. O diário é, portanto, um retrato de quem o escreve, já que o diarista registra, praticamente no momento em que vive, uma experiência, captando as disposições do espírito e os pensamentos mais íntimos (PIMENTEL, 2011, p. 5).

É possível esperar, portanto, uma heterogeneidade tipológica – um gênero com a presença de vários tipos textuais, ou sequências textuais – gênero, uma vez que “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2010, p. 31).

Nesta proposta, pode-se pensar no diário dialogado como um gênero de características híbridas, pois que ele desafia os limiares da oralidade e da escrita e permite uma interação particular - “escrita a quatro mãos”.

A tarefa do professor-pesquisador nessa interação não é a de julgar ou prescrever comportamentos, mas sim, a de mediar, através do poder de seu turno de fala na interação, os processos de aprendizagem e usos emergentes da língua, de maneira a diminuir a assimetria dos papéis, encorajando os alunos a se engajarem no processo de ensino-aprendizagem de LP.

2.3 LITERATURA E LETRAMENTOS

Tendo em vista o cenário socioeconômico dos envolvidos na pesquisa, torna-se ainda mais fundamental refletirmos acerca do significado da escola, como agência de letramento e formação cidadã desses jovens. Agência essa que deveria visar à leitura e à escrita como práticas sociais, mobilizando os sujeitos a agirem no mundo a partir dos saberes e dos gêneros que o permeiam.

Destarte, entendemos letramento como nos propõe Kleiman (1995, p. 18-19) “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia em contextos específicos, para objetivos específicos”, implicando no entendimento de que, para ser

considerado letrado, o sujeito precisa “ter desenvolvido e usar capacidade metalinguística em relação à própria linguagem”, ou seja, ter domínio de práticas discursivas que o insiram e lhe permitam transitar pelas diferentes esferas da comunicação social.

Brian Street (1984) propões dois modelos de letramento:

- a. **modelo autônomo:** “pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido” (KLEIMAN, 1995, p. 21).
- b. **modelo ideológico:** “afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 1995, p. 21).

O que podemos perceber é que a escola, como instituição, vem preconizando o modelo autônomo de letramento, reproduzindo assim, de forma contínua, as desigualdades geradas pelo próprio sistema educacional de nosso país. Isso porque, pensando no fazer educacional como uma pedagogia crítica, percebe-se que a sala de aula deveria ser “um lugar onde se confere o saber àqueles que dele carecem, mas enquanto um autêntico espelho das contradições e tensões que marcam a realidade que se verifica fora da escola” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 105), não ignorando-a e/ou silenciando-a repetidamente.

Relacionando a proposta de letramento ideológico de Street (1984) e a noção de pedagogia autônoma de Paulo Freire, temos a fala de Henry Giroux (1996, p. 570 *apud* RAJAGOPALAN, 2003, p. 105) que discorre sobre o ato de ensinar, ressaltando que ele não é

[...] simplesmente estar na sala de aula, mas estar na história, na esfera mais ampla de um imaginário político que oferece aos educadores a oportunidade de uma enorme coleção de campos para mobilizar conhecimentos e desejos que podem levar a mudanças significativas na minimalização do grau de opressão na vida das pessoas.

Daí a necessidade de se criar um ambiente escolar culturalmente sensível à aprendizagem, de forma que os sujeitos possam assumir papéis protagonistas do próprio processo de ensino-aprendizagem e não se limitar a apenas repetir conhecimentos muitas vezes não significativos para o contexto em questão.

Segundo Nóvoa (2007), a escola vem sofrendo um processo de “transbordamento” com o acúmulo de tarefas/ papéis que lhes são delegados, deixando a sorte seu principal objetivo, a aprendizagem. Consequentemente, alguns dos reflexos desse transbordamento manifesta-se no

comportamento dos atores da cena escolar, em especial dos alunos, que passam a comportar-se de forma “indisciplinada”.

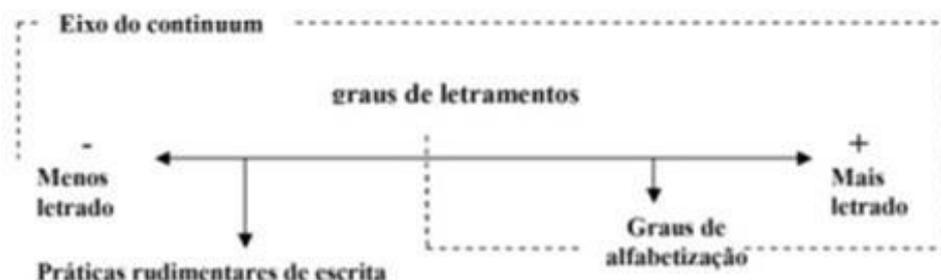
Os estudos de Santos (2014, p. 85) apontam para o fato de que uma das possíveis causas desse comportamento “estaria na rejeição pelo aluno de uma escola incapaz de gerenciar novas formas de existências sociais”, dessa maneira, “a indisciplina seria a tentativa de romper com uma construção escolar secular, elitista e conservadora” que não representa este sujeito contemporâneo, periférico e ousado. Por esta razão, a responsabilidade pelo “o ato de ensinar-aprender deve ser dividido entre [...] professores, alunos e escola” (SANTOS, 2014, p. 196).

Nas aulas de LP, o objeto de ensino é então o texto (GERALDI) e, o objetivo central do trabalho com ele seria tornar os alunos aptos a transitarem entre as esferas de comunicação, sem lhes negar o falar vernacular, porém, proporcionando-lhes eventos de letramento que os instrumentalizassem para serem bem sucedidos em suas interações dentro e fora da escola.

A escola materializa, portanto, a possibilidade do acesso à língua a escrita, promovendo reflexões contrastivas entre a linguagem vernacular do aluno e as variedades cultas da língua, em suas modalidades de fala e escrita, dando ao aluno o conhecimento e promovendo o acesso à língua padrão.

Leda Tfouni (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2005, p. 34) apresenta um diagrama representativo da construção do letramento, o qual ilustra esse movimento contínuo das práticas letradas, desde um ponto mais rudimentar de letramento a um ponto bem mais desenvolvido.

Figura 1 – Diagrama ilustrativo Tfouni



Fonte: MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2005.

A partir desse *continuum*, podemos elucidar que

[...] a escrita é tanto uma forma de *domínio da realidade* no sentido de apreensão do saber e da cultura, como é também uma forma de *dominação*

social enquanto propriedade de poucos e imposição de um saber oficial subordinador (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2005, p. 36).

Assim sendo, percebemos, então, a necessidade de entender que há diferentes práticas de letramentos, dentre eles, o letramento literário, a partir do qual somos capazes de entender o ensino da literatura como um processo que se inicia a partir do contato constante com a leitura literária (COSSON; PAULINO, 2009).

Considerada por Antonio Candido (2004) como um bem inalienável, a literatura é uma “disciplina ensinada na escola”, por isso, o professor de LP, que se ocupa da matéria literária, precisa não só levar para sala de aula, como mediar o acesso dos alunos ao texto literário.

O acesso à literatura é uma das formas que o aluno tem de contato com a língua padrão, além de poder observar, através das diferentes formas¹⁵ de texto literário (MOISÉS, 1997), maneiras de expressar suas próprias emoções e experiências, construindo a narrativa de sua própria história.

Magda Soares (1999; 2011) explica que, ao ser levada para a escola, a literatura passa, como as demais disciplinas, pelo processo de escolarização, que, às vezes, é realizado e interpretado equivocadamente. Isso acontece porque a prática tradicional de ensino da literatura visa apenas à reprodução e ao acúmulo do conhecimento tradicional, o que inviabiliza, de certa forma, a construção de um repertório cultural.

Para garantir a escolarização “adequada” da literatura, o professor pode recorrer à prática do letramento literário, definido por Rildo Cosson e Graça Paulino (2009, p. 67) “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Os teóricos ressaltam a importância de compreender o letramento literário como processo, de acordo com eles, essa compreensão significa “tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67).

Destarte, urge compreender que “a formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres” (PAULINO, 2004, p. 56). Dessa maneira, o professor precisa desenvolver práticas em sala de aula que possibilitem um mapeamento dos textos literários que servem como modelares para a formação do gosto ou desgosto de seus alunos pela leitura literária.

¹⁵ Na Idade Moderna divide-se os gêneros literários em prosa e a poesia, sendo que a poesia pode se realizar através das espécies lírica e épica e a prosa não apresenta espécie, apenas forma (conto, romance, conto).

Nesta investigação, cabe ressaltar que

[...] os textos modelares por seus elementos coerentes e relevantes se destacam em duas modalidades: a de construção, que abrange qualidades do trabalho de linguagem, do modo de contar, e a de significação, que abrange os componentes de uma narrativa social e existencialmente relevante, capaz de ampliar as dimensões dos mundos vividos e imaginados pelo leitor (PAULINO, 2004, p. 50).

Como propõe Paulino, o cânone literário configura-se como o contato modelar que permite que o aluno experiencie as diferentes formas de construção e significação do texto literário na atividade humana. Tomando consciência dos modelos aos quais os alunos tiveram acesso, de quais comunidades leitoras fizeram/fazem parte o professor estará mais preparado para propor atividades que possam ampliar-lhes o repertório e dar-lhes instrumentos para a formação de seu próprio gosto.

Assim sendo, para que haja prática do letramento literário, é necessário que haja tanto o contato constante com a leitura literária, como também a necessidade de veicular esse conhecimento entre os alunos, a fim de formar, o que Cosson e Paulino (2009, p. 74) chamam de “comunidade de leitores”.

É através da criação uma comunidade de leitores incipiente e da prática da escrita espontânea, que esta pesquisa buscou promover um ambiente culturalmente sensível à aprendizagem, de forma que os alunos pudessem manifestar, através de suas próprias narrativas e leituras, seu protagonismo e autoria no processo de ensino-aprendizagem.

Na seção que se segue, discuto como os campos da etnometodologia da conversa e da sociolinguística interacional contribuem para a discussão das interações nesse cenário de produção.

2.4 ETNOMETODOLOGIA DA CONVERSA E A SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL

Entendendo que o diário pessoal é uma conversa, a princípio, com o íntimo daquele que escreve; tomamos o diário dialogado também como uma conversa, contudo com um interlocutor real e responsivo, que é capaz de analisar, interpretar e posicionar-se no íterim da interação. Por essa razão, trazemos os conceitos da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) e da Sociolinguística Interacional (SI) para análise das interações realizadas na configuração desse gênero híbrido, diário dialogado.

A ACE é voltada para o estudo da ação social humana, situada no espaço e no decorrer do tempo real. No trabalho em questão, a condição de “tempo real” é vista como o tempo da interação – momento da leitura tanto pelo professor-pesquisador, quanto pelo aluno, e nova escrita, também realizada por ambos. A análise é inferencial, de forma que, cabe ao professor-pesquisador observar as escolhas lexicais do aluno, enquanto pistas linguísticas, bem como a intenção dele e o que ele pretende atingir com determinada interação, a fim de orientar-lhe no processo, sem lhe prescrever comportamentos e/ou ações.

Na interpretação da situação social é preciso ter em mente “o que está acontecendo aqui e agora”, em que o “aqui” direciona para a interpretação do contexto situacional e o “agora” remete ao momento da interação em curso. Situação que Gonçalves (2013) caracteriza como similar às interações em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), em que a mediação adquire papel de suma importância, uma vez que o distanciamento físico sempre esteve a exigir recursos, estratégias, habilidades, competências e atitudes diferentes dos contextos convencionais.

Tendo em vista que os diários dialogados não se configuram como interações face-a-face, nessa atividade assíncrona, o agora do locutor não precisa, necessariamente, ser o agora do interlocutor para que a interação seja efetiva, ou seja, o momento de espera/pausa entre a escrita do aluno e a resposta do professor e vice-versa não inviabiliza a abordagem de análise da SI, pois que ela foi desenvolvida em um contexto antropológico de comparação cultural, e o trabalho seminal que definiu a SI focalizava, em grande parte, contextos de falta ou problemas de comunicação intercultural. É nesses contextos em que as expectativas e práticas culturais inconscientes não compartilhadas que a perspectiva da SI tem valor explicativo mais saliente.

A teoria social de Harold Garfinkel (1967), intitulada Etnometodologia, ganhou maiores proporções a partir da década de 1970 e textos como os de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) – doravante SSJ – são precursores do trabalho que se configurou no âmbito da ACE propriamente dita.

Com o objetivo de mostrar que as pessoas se organizam socialmente, através da fala, SSJ (2003) descrevem as características da conversa como um fenômeno organizado e com as seguintes características:

- (1) *A troca de falante se repete, ou pelo menos ocorre;*
- (2) *Na grande maioria dos casos, fala um de cada vez;*
- (3) *Ocorrências de mais de um falante por vez são comuns, mas breves;*
- (4) *Transições (de um turno para o próximo) sem intervalos e sem sobreposições são comuns. Junto com as transições caracterizadas por breves*

intervalos ou ligeiras sobreposições, elas perfazem a grande maioria das transições;

(5) *A ordem dos turnos não é fixa, mas variável;*

(6) *O tamanho dos turnos não é fixo, mas variável;*

(7) *A extensão da conversa não é previamente especificada;*

(8) *O que cada um diz não é previamente especificado;*

(9) *A distribuição relativa dos turnos não é previamente especificada;*

(10) *O número de participantes pode variar;*

(11) *A fala pode ser contínua ou descontínua;*

(12) *Técnicas de alocação de turnos são obviamente usadas. Um falante corrente pode selecionar um falante seguinte (como quando ele dirige uma pergunta à outra parte) ou as partes podem se autosselecionar para começarem a falar;*

(13) *Várias 'unidades de construção de turnos' são empregadas: por exemplo, os turnos podem ser, projetadamente, a 'extensão de uma palavra' ou podem ser a extensão de uma sentença;*

(14) *Mecanismos de reparo existem para lidar com erros e violações da tomada de turnos; por exemplo, se duas partes encontram-se falando ao mesmo tempo, uma delas irá parar prematuramente, reparando, assim, o problema (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003, p. 14-15).*

Como a caracterização acima foi pensada em termos da fala em sua modalidade oral, selecionamos, em itálico, quais características poderiam ser observadas nos diários dialogados, tendo em vista que eles configuram um padrão de interação assíncrono.

O fato de os estudos da ACE não se restringirem à fala cotidiana, mas amplamente a toda fala-em-interação, faz com que tal teoria coadune com os objetivos da presente pesquisa, quais sejam, observar e analisar as formas de interação dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem através do gênero diário dialogado, investigando como se dá o processo de negociação da assimetria de papéis e de que maneira ela influencia no engajamento dos alunos nas aulas de LP.

Dentre os instrumentos de análise da ACE, dá-se destaque à valorização da perspectiva êmica, em outras palavras, àquilo que os participantes precisam observar, o que “está acontecendo” entre eles, cabendo a cada um analisar o que fazem e dizem ao longo da interação. Isto posto, nota-se que é característica da ACE o procedimento de articulação da análise, turno a turno, que os próprios participantes empreendem e demonstram uns para os outros. Destarte, é fundamental que fique claro para um participante como foi entendido o que o outro disse e o que ele fez no turno anterior, tendo

[...] a chance de suspender o andamento das ações para proceder a ajustes quanto ao entendimento que o outro revela da sua própria produção, procedendo à iniciação de reparo sobre alguma fonte de problema na sua própria fala ou na fala de outro participante (GARCEZ, 2008, p. 25).

Portanto, é essencial que a sequencialidade dos turnos esteja marcada, pois é ela que determina os elementos sequenciais da fala-em-interação, uma vez que a ACE “acredita ser na fala-em-interação que a sociedade se mantém em funcionamento e tem suas tarefas cotidianas realizadas” (DIVAN; WEISS, 2005, p. 1).

É partir da Unidade de Construção de Turno (UCT) que se torna possível analisar o lugar relevante de transição das falas, seguindo três critérios básicos:

- a. finalização sintática (quando a frase ou sintagma está incompleto);
- b. finalização prosódica (contorno final da UCT);
- c. finalização pragmática (ação reconhecida no mundo, em uma dada cultura).

Para SSJ (1974), o critério de maior proeminência no processo de troca de falantes, considerando-se o contexto de conversas espontâneas, seria o critério sintático. A organização das sequências é, portanto, um tipo de organização sequencial que tem como escopo a organização de cursos de ação executados através da fala. Assim posto, outro princípio que deve ser ressaltado é o de *accountability* – explicabilidade.

Nas palavras de Garcez:

[...] os participantes precisam demonstrar entendimento do que foi dito e feito antes, ao agirem aqui e agora, e podem contar com a expectativa de que os interlocutores terão que demonstrar seus entendimentos de modo análogo, subsequentemente – a tal ponto que se pode afirmar, em caráter didático, que uma ação só está completa, para todos os efeitos práticos, no turno em terceira posição subsequente (GARCEZ, 2008, p. 28).

Essa posição analítica do falante-ouvinte irá auxiliar a forma com que a interação será sustentada e a maneira como os temas e tópicos serão organizados e interpretados por aqueles que nela estejam envolvidos. É notório também que os adolescentes, muitas vezes, devido ao grande número de informações às quais estão expostos, não se atentam aos detalhes do processo interativo, ignorando determinadas pistas da fala do interlocutor, ou até mesmo negligenciando tópicos mencionados ou questionamentos feitos.

Esse aparato teórico está voltado para a interação pontual – aqui e agora – sendo usado na presente pesquisa em situação complementar à SI, a qual nos permite analisar questões de grandeza maior, tais como os esquemas cognitivos e culturais envolvidos nas interações, bem como a expectativa dos participantes diante do evento comunicativo.

A SI tem como precursores John Gumperz e Erving Goffman e, assim como a ACE, propõe o estudo do uso da língua na interação social. Gumperz (2002) considera pistas de natureza sociolinguística que o falante utiliza para sinalizar suas intenções e/ou propósitos comunicativos, ou para inferir os propósitos conversacionais do interlocutor. Assim, ele propõe o conceito de *pistas de contextualização*, as quais contribuem para a interpretação do que está sendo dito e feito na interação comunicativa. Assim,

[...] é através de constelações de traços presentes na estrutura da superfície das mensagens que os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam qual é a atividade que está ocorrendo, como o conteúdo semântico deve ser entendido e como cada oração se relaciona ao que se precede ou sucede. Tais traços são denominados pistas de contextualização (GUMPERZ, 2002, p. 152).

Já Goffman (2003) se dedicou à compreensão do discurso oral e à análise da interação ao trabalhar com alguns conceitos como enquadre, *footing* e alinhamento, os quais também são fundamentais para a SI. Embora os dados analisados nesta pesquisa sejam de um gênero de realização na modalidade escrita da língua, sua base inicial é oral, a conversa. O diário seria um gênero secundário, ou seja, uma modificação e interpretação do gênero primário diálogo. Isto posto, os conceitos de Goffman (2003) aqui se aplicam na análise e interpretação dos diários dialogados.

A tarefa do professor-pesquisador é, então, a de observar e salientar as pistas de contextualização nos textos produzidos. Essas pistas não determinam o significado, e, sim, limitam a interpretação, destacando alguns aspectos do conhecimento de mundo e minimizando outros. Em outras palavras, os interlocutores (aluno e professor-pesquisador) precisavam inferir que existem, na interação, significados ocultos, sendo um deles colocado em jogo e negociado a partir das pistas de contextualização. Dessa maneira, a tarefa interativa deveria ser executada atentamente, para compreenderem qual era a negociação em questão.

Segundo Gonçalves (2007, p. 7), pistas de contextualização são também estratégias de aproximação, por serem mecanismos conversacionais. O autor ainda cita algumas convenções de contextualização como pistas¹⁶ de três naturezas, conforme nos aponta Gumperz (2002):

- a. pistas linguísticas (alternância do código, de dialeto ou de estilo);
- b. pistas paralinguísticas (pausas, tempo da fala, hesitações);
- c. pistas prosódicas (entonação, acento, tom, ritmo, entre outros).

¹⁶ Nos dados desta pesquisa, nos atentaremos às pistas linguísticas, tendo em vista que o *corpus* é composto apenas de dados de escrita.

Aliada às noções das pistas conversacionais, é preciso também que busquemos compreender de que maneira a presença está configurada no discurso. Segundo Gonçalves (2013), a presença é definida como a qualidade de:

- a. “estar-lá”: refere-se à mera presença física;
- b. “estar-com”: envolve em empatia e atitude de companheiro e atenção;
- c. “estar-para”: envolve atitude de prontidão;
- d. “estar-em-relação” e “estar-em-transcendência”: envolvem níveis altos de presença emocional, psicológica, social e espiritual.

Ainda segundo Gonçalves (2013, p. 100), em uma perspectiva sociolinguística interacional, a presença é “uma variável em um *continuum* de traços verbais e não verbais” que podem ser determinados em diferentes graus.

- a. Índice 1: refere-se ao grau de presença e/ou ausência que os participantes vão colocar e experienciar na interação;
- b. Índice 2: refere-se à postura dos participantes em um evento interacional, estando também relacionado ao enquadre, ou seja, à maneira como os participantes se alinham em relação uns aos outros;
- c. Índice 3: refere-se à natureza da interação, que pode ser espontânea (simétrica), ou tensa, focada (assimétrica).

Analisando de que forma os interagentes estão presentes na conversa, passa-se a observar de que maneira as ações dos discursos estão configuradas em determinado enquadre, como este implica na manutenção ou modificação do *footing* e, conseqüentemente, como o interlocutor se alinha aos interesses da conversa e, conseqüentemente, qual seu grau de presença em tal atividade.

O conceito de *enquadre* foi cunhado por Gregory Bateson e desenvolvido por Erving Goffman. Segundo Goffman (2003, p. 107), “o **enquadre** situa a metamensagem contida em todo enunciado, sinalizando o que dizemos ou fazemos, ou como interpretamos o que é dito e feito”. Além disso, para ele, os participantes estão permanentemente propondo ou mantendo enquadres em qualquer encontro. Segundo Tannen (1983), o enquadre é resultado de premissas, além de ser o resultado de conhecimentos prévios compartilhados.

Neste trabalho, acredita-se que o gênero escolhido possibilita que os enquadres também organizem o discurso e orientem os atores quanto à situação da interação. Daí a indagação “onde, quando e como se situa esta interação?”.

Ademais, em 1979, Goffman introduziu o conceito de *footing*, como um desdobramento do conceito de enquadre. Para Goffman, “*footing* representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do “eu” de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção” (GOFFMAN, 2013, p. 107). O *footing* só pode ser identificado pelo interlocutor se este perceber as pistas linguísticas sinalizadas pelo locutor, as quais o conduzirão a interpretar o contexto em que ocorre o evento.

Assim, os *footings* dos participantes são introduzidos, negociados, ratificados ou não, co-sustentados e modificados durante a conversa. Desse modo, o *footing* é o alinhamento que os participantes da interação procuram para si e para os outros, a partir do enquadre estabelecido. Este é, portanto, o cerne da análise dos diários dialogados neste trabalho.

As interações nos diários serão, então, analisadas, segundo a presença, o enquadre, o alinhamento e o *footing* dos participantes, sendo ainda complementadas com a análise da Psicologia sócio-histórica dos núcleos de significação. Abordagem metodológica que será mais bem descrita na próxima seção.

2.5 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Os núcleos de significação constituem-se em uma ramificação proposta por Aguiar e Ozella (2006) aos estudos da Psicologia Sócio-histórica. Apesar de sua sistematização ser realizada por etapas, o processo não deve ser entendido como uma sequência linear, uma vez que

[...] trata-se, portanto, de um processo dialético em que o pesquisador não pode deixar de lado alguns princípios, como a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito, as contradições que engendram a relação entre as partes e o todo, bem como deve considerar que as significações constituídas pelo sujeito não são produções estáticas, e sim que elas se transformam na atividade da qual o sujeito participa (AGUIAR; CAMPOS; MACHADO, 2015, p. 5).

As etapas metodológicas para a formação dos núcleos a partir dos dados é dividida em:

- i. **levantamento de pré-indicadores:** identificação de palavras¹⁷ que já revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito,
- ii. **sistematização de indicadores:** articulação dos pré-indicadores segundo critérios de similaridade, complementariedade e/ou contradição;
- iii. **sistematização propriamente dita dos núcleos de significação:** entender os conteúdos a partir de aspectos individuais de cada sujeito, e, simultaneamente, entender as relações que estabelecem com os demais sujeitos envolvidos nos eventos.

O intuito de se usar uma abordagem psicológica, de forma complementar à análise linguística, está relacionado ao fato de se tentar compreender as articulações de sentido e da fala, não se restringindo, desse modo, apenas à palavra (unidade linguística) em si. Dessa maneira, busca-se por um caminho de apreensão das significações, o qual é “continuamente marcado por um processo de idas e vindas que implica tanto num fazer/refazer contínuo” (AGUIAR; CAMPOS; MACHADO, 2015) diante dos dados, sempre levando em conta o caráter dialético dos sujeitos.

Torna-se fundamental, então, compreender o que seriam significado e sentido, tendo em vista que, nessa abordagem teórico-metodológica, tais conceitos não são vistos como dicotômicos, mas sim como complementares, formando o processo de significação.

O significado é o elemento mais estável do signo, é “dicionarizado” e partilhado socialmente, servindo para a comunicação e socialização de experiências entre os sujeitos. O sentido, por sua vez, revela a apreensão individual do significado, atualizado na própria história do sujeito e a partir de suas experiências pessoais (LEONTIEV, 1978). O sentido é pessoal, constituído pelo indivíduo a partir de suas experiências e sua história e faz parte do significado, mas não foi fixado por ele (AGUIAR; CAMPOS; MACHADO, 2015, p. 6).

Sendo capaz de compreender os processos de significações das interações, o pesquisador passa a poder observar o movimento de vai-e-vem que se estabelece na atividade comunicativa: do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. No entanto, ao deparar-se com o movimento do pensamento à palavra, é possível perceber o quanto “se perde” no “não-dito” ou não exprimível na atividade verbal em si. Por essa razão, a constituição dos núcleos é

¹⁷ Entende-se, aqui, não se tratar de “qualquer” palavra, mas sim, da *palavra com significado* – unidade do pensamento verbal e da fala intelectual. Assim, seriam não apenas as palavras isoladas, mas as palavras articuladas que compõem um significado.

um esforço analítico e interpretativo do pesquisador em apreender zonas de sentido nas falas dos sujeitos. Os núcleos de significação são, assim,

[...] um método científico que, ao contrário de reduzir os significados à mera descrição descontextualizada de palavras, luta por apreender e explicar, por meio de categorias metodológicas fundamentais, a riqueza das mediações que neles se ocultam e os remetem aos sentidos (AGUIAR; CAMPOS; MACHADO, 2015, p. 6).

Portanto, em uma perspectiva crítica da produção de conhecimento, a postura crítica e reflexiva do pesquisador acaba por relacioná-lo intimamente ao compromisso de transformação da realidade. Dessa forma, as explicações gestadas nos núcleos de significação não caracterizam um sujeito a-histórico ou fragmentado, uma vez que isso negaria o movimento histórico e dialético da realidade social.

O principal objetivo dos que trabalham com essa proposta é o de contribuir para a produção de um conhecimento que revele o não dito, as múltiplas e contraditórias facetas que constituem a realidade estudada e, a partir dessas revelações, permitir que o sujeito seja “visto” em suas singularidades e intenções, nem sempre expressas de modo direto e objetivo por meio da linguagem verbal.

Vê-se, portanto, quão complementares são as abordagens metodológicas selecionadas para a análise dos dados deste trabalho, visto que elas se coadunam em seus aspectos linguísticos e interpretativos para enriquecimento da discussão. É certo que os dados não foram analisados de forma a esgotar suas possibilidades, mas levando em consideração a abrangência do tema proposto.

O capítulo a seguir é destinado à descrição da metodologia de análise utilizada na pesquisa, descrevendo a escola *locus*, explicitando os instrumentos, métodos e técnicas de constituição dos dados, bem como uma breve descrição das etapas do projeto de intervenção.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO *LÓCUS* DA PESQUISA

Entendendo a importância da descrição do contexto em que a pesquisa se realiza, tendo em vista seu caráter semi-etnográfico, trazemos algumas informações sobre a comunidade em que o trabalho foi desenvolvido.

Como mencionado na introdução deste texto, o projeto foi aplicado em uma escola pública estadual da periferia da cidade de Juiz de Fora. A escola contava, em 2019, com 592 (quinhentos e noventa e dois) matriculados em três turnos, distribuídos nas turmas da seguinte forma:

Tabela 1 – Distribuição dos alunos e turmas na escola *lócus*

Seguimento	Turma	Turno	Número de alunos
Ensino Fundamental I	1ºA	Tarde	29
Ensino Fundamental I	2ºA	Tarde	18
Ensino Fundamental I	3ºA e 3ºB	Tarde	36
Ensino Fundamental I	4ºA	Tarde	32
Ensino Fundamental I	5ºA e 5ºB	Tarde	31
Ensino Fundamental II	6ºA e 6ºB	Manhã	68
Ensino Fundamental II	7ºA e 7ºB	Manhã	78
Ensino Fundamental II	8ºA e 8ºB	Manhã	56
Ensino Fundamental II	9ºA	Manhã	37
Ensino Médio	1ºA, 1ºB e EJA I	Manhã/Noite	105
Ensino Médio	2ºA e EJA II	Manhã/Noite	68
Ensino Médio	3ºA e EJA III	Manhã/Noite	34

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

A escola é situada em uma comunidade de alta vulnerabilidade social, rodeada pelo tráfico de drogas e pela violência que acomete sua porta quase que diariamente. Percebe-se um respeito dos membros da comunidade pela escola no tange que à integridade física dos funcionários e professores, pois que não há relatos, por parte da direção e/ou de funcionários mais antigos, de invasão do prédio, ou tentativas de “acertos de conta” dentro dos muros escolares. Além disso, a segurança dos envolvidos com a educação no bairro é legitimada pelo uso do uniforme, não obrigatório, mas que assegura tranquilidade¹⁸ para transitar nas redondezas.

¹⁸ Todavia, a violência é vista e sentida a todo instante. Por vezes ficamos “presos” dentro da escola com receio de sair, pois era possível ouvir tiros na comunidade. Em outros momentos, os alunos chegavam agitados na

Baseando-nos em estudos da etnografia da sala de aula, a presente pesquisa foi aplicada na única turma do nono ano do Ensino Fundamental II, composta por 37 alunos, 21 meninas e 16 meninos, na faixa etária de 14 a 21 anos. Entretanto, o número de alunos vinculados à turma não correspondia aos alunos que frequentavam às aulas, uma vez que é realidade da maioria das escolas estaduais da cidade, a presença de “alunos fantasmas”¹⁹. A turma em questão apresentava, efetivamente, 26 alunos, sendo 14 meninas e 12 meninos.

Todos jovens moradores da comunidade, a grande maioria vai a pé para escola. Grande parte sempre estudou no bairro, tendo cursado os anos iniciais na escola estadual ao lado e migrado para a escola *locus* no segundo segmento do Ensino Fundamental.

O perfil socioeconômico dos sujeitos não foi traçado em forma de questionário ou outro diagnóstico mais preciso, no entanto, é possível relatar, a partir das conversas tidas com a direção e funcionários antigos da escola que, a grande maioria vem de família simples, com poucas posses, muitos criados pelos avós ou outros parentes, tendo em vista que os pais ou estão encarcerados ou já faleceram, em grande parte, em decorrência do envolvimento ou do reflexo da violência e criminalidade da comunidade.

Como professora, atuo na escola desde agosto de 2017, tendo sido bem recebida pela direção e colegas de trabalho e, principalmente, pelos alunos. Apesar de a comunidade ser composta majoritariamente por pretos²⁰, poucos são os professores que compartilham desse traço com a comunidade, de forma que, a minha presença física foi legitimada, principalmente pelas alunas, no processo de “se reconhecerem no outro”.

Apesar de essa identificação ter sido positiva, ela não minimizou as dificuldades encontradas no cotidiano, essencialmente com relação à noção dos papéis sociais dos atores da escola, trato e respeito para com os pares (de relação simétrica ou assimétrica) e noções sociais de comportamento no ambiente escolar (regras, normas e comportamentos).

escola relatando forte movimentação no período da noite e, em alguns casos, assassinatos, batidas policiais ou pessoas feridas em confrontos.

¹⁹ São aqueles que não frequentam as aulas, por terem evadido, às vezes terem sido presos ou, simplesmente, não terem pedido transferência, mas estão matriculados e, conseqüentemente, vinculados às turmas.

²⁰ Adoto aqui a denominação preto como instrumento de legitimação de valor simbólico da identidade racial de todo sujeito com ancestralidade africana.

3.2 MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Com o intuito de coletar e analisar os dados²¹ construídos ao longo da intervenção, optamos por adotar alguns instrumentos propostos pela etnografia, tais como o “diário de bordo”, o qual foi reinterpretado e reescrito em notas de campo expandidas, as quais permitiram consulta e revisão dos momentos de interação em sala de aula e, em alguns momentos, fora dela.

Ademais, optamos por aplicar um teste de crenças²² acerca das noções de escrita, e do gênero diário, o qual foi analisado e transformado em tabelas e gráficos, além dos próprios diários dialogados, os quais se configura no principal instrumento de investigação deste trabalho.

Sendo a abordagem escolhida parcialmente pautada na etnografia, o trabalho caracteriza-se como uma pesquisa semi-etnográfica, uma vez que as interações e análises foram feitas apenas acerca do ambiente escolar, em período reduzido de contato entre os sujeitos interagentes.

Os textos produzidos pelos alunos foram analisados segundo as teorias da ACE e da SI, além de uma análise complementar, a partir da qual foram formados núcleos de significação dos processos de interação e das falas dos alunos.

Segundo a proposta da ACE, foram observadas as formas de presença, alinhamento, enquadre e *footing* das interações nos diários, evidenciando a observação-participante da professora-pesquisadora e buscando compreender como as interações ocorrem e como os eventos comunicativos, nesse espaço de interação, são organizados.

Devido à natureza exploratória da pesquisa etnográfica, os aspectos éticos e êmicos são levados em consideração, no sentido de se trazer, para o campo de análise, tanto as percepções das estruturas comportamentais do grupo social analisado, quanto as interpretações e leituras do pesquisador e dos demais envolvidos no fazer da pesquisa.

Assim, levando em consideração as reflexões e tomadas de decisão durante a aplicação da metodologia, observando, sobretudo, as circunstâncias etnográficas do contexto observado, torna-se imprescindível que, ao longo do processo, o pesquisador conduza a geração e posterior análise de dados de maneira tal que suas asserções sejam legítimas e condizentes com o enquadramento da pesquisa realizada (BORTONI-RICARDO, 2008).

²¹ O projeto foi submetido ao Comitê de Ética da UFJF e os alunos/responsáveis preencheram um TCLE (Anexo A) assegurando à pesquisadora o direito de uso dos dados gerados pela pesquisa.

²² Teste baseado no trabalho de CYRANKA (2007).

3.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

O projeto de intervenção foi dividido em quatro etapas e teve a duração de sete meses (abril a novembro de 2019) e o detalhamento da sistematização das atividades realizadas ao longo deste período está descrito no caderno pedagógico deste trabalho.

Dessa forma, esta seção destina-se a descrever, de forma sucinta, as etapas do projeto para a compreensão do contexto no qual os dados foram constituídos²³.

A primeira etapa foi destinada à apresentação da situação de pesquisa, com o intuito de explicar e engajar os alunos no projeto que seria proposto. O recurso utilizado para tal engajamento foi a leitura literária que, muito embora não fizesse parte do cotidiano de grande parte dos alunos da turma, mostrou-se um instrumento eficaz, uma vez que previamente selecionada e sistematizada de acordo com a estratégia proposta pela professora do programa PROFLETRAS da UFJF, Érika Kelmer Mathias, e descrita por Cardoso (2018), configura-se como um instrumento eficaz de engajamento.

Neste primeiro momento, os alunos eram expostos, todas as aulas, à leitura²⁴ de alguns capítulos do livro “As vantagens de ser invisível” (CHOBSKY, 2012), o qual tem como narrador-personagem um adolescente. O jovem Charlie escreve, em formato de cartas, a um interlocutor não explicitado no texto, o que nos permitiu uma discussão sobre a relação de confidencialidade entre os jovens. As leituras tiveram o intuito de evidenciar aos alunos o poder da escrita e do narrar da própria história. A personagem do livro escrevia para si e para um outro de forma natural, sem tensões. Embora não soubéssemos a quem se destinavam as cartas, era nítido que, caso houvesse assimetria na relação entre locutor e interlocutor, ela não se configurava como um empecilho à comunicação, de maneira a permitir que Charlie narrasse suas inseguranças e conquistas, seus medos e fracassos.

A partir dessa leitura, passamos à segunda etapa do projeto a qual visava à introdução dos alunos à escrita nos diários. Esta foi uma etapa diagnóstica, na qual, em um primeiro momento, foi aplicado um teste de crenças²⁵ aos alunos, com o intuito de compreender suas crenças²⁶ e possíveis atitudes com relação ao gênero que seria utilizado em sala. Logo após, exploramos as características de textos modelares biográficos e autobiográficos com o intuito

²³ Não usaremos aqui a noção de geração de dados, uma vez que a escrita nos diários e construção do ambiente de aprendizagem culturalmente sensível foi feita ao longo do ano letivo, sendo, portanto, um processo e não um fim.

²⁴ Vide Caderno Pedagógico.

²⁵ Vide Apêndices A, B e C.

²⁶ A análise desses testes está descrita no terceiro capítulo de análise deste texto.

de analisar de que forma os autores se colocavam na escrita. Foram realizadas análises contrastivas entre os estilos de texto, na tentativa de proporcionar momentos de conexão e engajamento dos alunos com as atividades para que, desse modo, eles pudessem revelar, com mais segurança e autonomia, suas histórias nos diários.

A terceira etapa teve como objetivo central despertar o interesse dos alunos pelas atividades de leitura e, através delas, motivá-los a participar das aulas de LP. Nesse momento, foram feitas as leituras dos contos “O Aleijado”, de Sir Arthur Conan Doyle, “O Enfermeiro”, de Machado de Assis e “Um estudo em rosa”, também de Arthur Conan Doyle, nesta ordem. Os três textos foram lidos segundo a estratégia de Mathias (2010) da leitura em suspense e, o segundo conto de Conan Doyle teve, como atividade complementar a análise de sua versão fílmica, presente na série “Sherlock”.

Foi ainda nesta etapa do projeto que visitamos uma famosa livraria da cidade, onde os alunos puderam conversar com os funcionários, os quais lhes apresentaram como as obras são organizadas no ambiente, desde a sua chegada ao espaço físico, à montagem das vitrines.

Esta atividade foi particularmente interessante, uma vez que os alunos também puderam manusear outras obras, fazer a leitura no próprio espaço e desfrutarem de um momento único²⁷ para muitos deles.

A intenção final do projeto de intervenção²⁸ era de que os alunos, após narrarem diferentes momentos de suas vidas nos diários, pudessem escolher uma das memórias e transformá-las em um texto literário, que seria compilado em um livro de memórias da turma e entregue, no dia da formatura. No entanto, não foi possível chegar a este momento, tendo em vista que, ao término das avaliações anuais, na primeira quinzena do mês de novembro, os alunos, tendo sido aprovados, pararam de frequentar a escola.

Sendo assim, a produção literária não foi concluída. Apesar disso, os dados da pesquisa apontam, como descrito no capítulo seguinte, que os objetivos foram atingidos.

²⁷ Muitos alunos relataram nunca terem entrado em uma livraria antes, muito menos na livraria em questão, localizada em um shopping center da cidade. Foi feita uma parceria entre a livraria e a escola, de forma que eles abriram o espaço antes de o funcionamento do shopping, ofereceram um lanche aos alunos e permitiram que o espaço fosse “deles” por 2h.

²⁸ Vide Caderno Pedagógico para mais detalhes.

4 ANÁLISE DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO

Entendendo que os diários dialogados têm por principal objetivo promover “uma maneira natural de engajar os alunos em atividades de leitura e escrita”²⁹ (STATON, 1983, p. 2, tradução nossa), esta seção destina-se a analisar e caracterizar a interação neste ambiente de comunicação por meio de duas abordagens metodológicas, vistos aqui como complementares, os núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006) e a Sociolinguística Interacional (RIBEIRO; GARCEZ, 2002), mais detalhadamente descritas no capítulo dois deste texto.

As teorias escolhidas fazem sentido a partir do momento em que se percebe a necessidade de se estabelecer relação entre o significado e o sentido do que é dito com o modo como isso ocorre em determinado encontro social, neste caso, nas interações professor-aluno, as quais foram desenvolvidas através dos diários e impactaram na relação professor-aluno dentro e fora da sala de aula, como é possível constatar através da análise.

A modificação nesta relação possibilitou a criação de um ambiente de aprendizagem favorável, uma vez que as relações entre os interagentes deixaram de ser tão assimétricas, uma vez que foi criada certa intimidade, ou proximidade (presença), diferentemente do que ocorria na sala de aula regular, embora ainda obedecessem à hierarquia professor-aluno dependendo do contexto.

Isto posto, analisamos as interações levando em consideração os conceitos de enquadre e de *footing*, sendo este complementar àquele, uma vez que *footing* pode ser entendido como um desdobramento do enquadre. O *footing* “representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do “eu” de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção”. O *footing* deve, portanto, ser entendido como um *continuum*, o qual sinaliza as mudanças no processo de interação, desde as mais sutis, às mais evidentes.

Vimos também que as mudanças de *footing* evidenciam a relação de poder da escrita, apontando para a contradição entre monitoramento estilístico da atividade de escrita e a possibilidade de um protagonismo linguístico do participante (tendo em vista que o vernáculo dos alunos não é o mesmo ensinado na escola, além de não ser legitimado por ela). O cenário escolar, como já descrito, registra, constantemente, o apagamento sistemático do lugar de fala desses alunos, os quais desenvolveram a crença de que não são capazes³⁰ de escrever apropriadamente, muito menos de se expressarem em eventos de oralidade e/ou escrita, os quais exponham seu vernáculo.

²⁹ Texto original: “a natural way to engage students in reading and writing”.

³⁰ Vide análise do teste de crenças na seção 4.2 e gráficos Apêndice B e C.

Em outras palavras, é possível notar certa flexibilização da noção de *footing* nas interações através dos diários, uma vez que, apesar de as interações serem entre professor e aluno, o gênero escolhido como suporte proporcionou uma forma de negociação da assimetria da interação discursiva entre esses pares, visto que concedeu lugar de fala aos alunos, permitindo-lhes verbalizar seus pensamentos, anseios e histórias, sem que houvesse tensão na relação.

Devido ao fato de que a situação conversacional da sala de aula é um evento que estabelece vínculo, ou seja, apresenta uma estrutura vinculatoria a qual requer uma estrutura de participação específica devido ao contexto do DI, fez-se necessário observar de que forma as interações de alinhavam.

Entendemos que o alinhamento é o “porte, postura ou projeção social do participante ao longo da interação”, percebe-se que este conceito é intrinsecamente relacionado ao *footing*, pois que a mudança de *footing* acarreta uma mudança no alinhamento.

Na turma desta intervenção, estavam matriculados 36 alunos, mas apenas 25 eram frequentes em aula. Destes, apenas 20 aceitaram escrever nos diários e 15 autorizaram a professora a fazer a leitura. O papel do professor como ouvinte (interlocutor, ouvidor) podia ser ratificado ou não pela permissão ou não de se ler o diário, fato que já nos chama a atenção ao percebermos que não fui ratificada por cinco alunos da turma.

Levando em conta que a não ratificação também é um dado, pois que:

[...] a interação se define como um fenômeno intersubjetivo, envolvendo a produção e a interpretação de linguagem por indivíduos que ocupam lugares ou posições em um contexto social específico. Segundo Bakhtin (1979), todas as manifestações linguísticas são dialógicas, no sentido de serem produzidas por sujeitos concretos – “locutores” – e dirigidas a interlocutores concretos – “alocutários”, instaurando uma concepção materialista de linguagem, que se distingue da concepção idealista, centrada no estudo do sistema linguístico (MAGALHÃES, 1996, p. 17).

Sabendo-se do aspecto semi-etnográfico da pesquisa, é preciso ressaltar o valor do “não-dito” e do silêncio nessas escolhas, pois que o ambiente é visto como um todo, não apenas em sua microssituação. Desse modo, podemos traçar um breve perfil dos cinco alunos que não permitiram que eu fizesse a leitura de seus diários. Isso porque, um dos aspectos necessários para que ocorra a formação de um novo saber, é o fato de os alunos precisarem estar/ser motivados a participar das atividades, mesmo que elas não envolvam a escrita. Desses alunos, três eram do sexo masculino e dois do sexo feminino, todos são pretos, moradores da comunidade e com laços fortes na comunidade.

Os alunos do sexo masculino, a princípio, eram aqueles mais distantes dos eventos escolares. Estavam sempre do lado de fora da sala, se recusavam a participar das aulas, estavam sempre escutando música ou jogando jogos ao celular. Em contrapartida, configuraram-se como líderes na comunidade escolar, sendo “auxiliares” da direção na disseminação de recados pela comunidade (muitos alunos não têm acesso ao celular ou outras formas de interação que não sejam face-a-face), além de estarem sempre informados acerca do que acontece em todo entorno. Quando apresentei a proposta de escrever no diário, eles não se negaram a receber um, mas percebi que não escreviam, deixavam o livro sobre a mesa e, ficavam em silêncio.

Precisamos entender que, o “não-dito” também exerce força de comunicação neste momento. Em outras situações, os mesmos alunos teriam zombado dos colegas que estavam fazendo a atividade (quatro outros colegas do mesmo grupo escreviam e me ratificaram como leitora), não aceitariam ficar na sala de aula, uma vez que não queriam realizar aquela tarefa... Todavia, não foi o observado durante o período, havia ali o silêncio, o qual evidenciou o alinhamento desses alunos à atividade em si, mesmo que eles não estivessem registrando verbalmente o que acontecia. Obviamente, há o questionamento acerca do porquê não verbalizavam? O verbalizar está diretamente relacionado ao poder que a palavra tem. O que se observa é que a simetria e a assimetria das relações podem ter reflexos sobre a geração de poder, mas não equivalem ao poder³¹ em si.

Sendo a linguagem instrumento de poder, verbalizar o que os angustiava parecia evidenciar uma possibilidade de perda desse poder. Dessa forma, eles precisavam manter o comportamento subversivo, mas, agora, em tom diferente, ao menos, dentro da sala de aula. O que é discutido por Linell (1990) quando diz que “é um equívoco analisar as interações como se fossem cada uma ou simétrica ou assimétrica”, pois as interações podem apresentar aspecto de uma ou de outra, além disso, não se deve caracterizá-las polarmente. O autor postula quatro tipos teóricos de interação na combinação simetria-assimetria:

- a) tipo simétrico e cooperativo;
- b) tipo simétrico e competitivo;
- c) tipo assimétrico e cooperativo;
- d) tipo assimétrico competitivo.

³¹ Na comunidade em questão, falar de suas dores, do passado ou daquilo que não pode ser “visto” pelo outro configura-se como sinal de fraqueza.

A mudança das interações de um tipo assimétrico competitivo para assimétrico comparativo já se configura como um sinal do novo ambiente de aprendizagem construído para as aulas de língua portuguesa, ambiente em que os alunos poderiam se sentir seguros para experimentar outros comportamentos os quais, muito provavelmente, seriam julgados e os deixariam “expostos” diante das pressões sociais vividas naquela comunidade.

Os dois alunos do sexo feminino faziam parte do mesmo “grupo ideológico” dos do sexo masculino. Contudo, o cenário para elas era um pouco diferente. As duas alunas faziam todas as atividades, esforçavam-se para ter bons resultados, uma delas, inclusive, tem uma irmã policial e, quando começamos o trabalho com os contos investigativos, confessou-me, em particular, que tinha interesse em seguir tal carreira.

Levando-se em conta a comunidade em que a aluna vive, verbalizar que há o desejo de servir à polícia é o mesmo que se denominar “traidor”. A relação da comunidade com a polícia é tensa e agressiva, os constantes confrontos entre os chefes do tráfico e policiais geram muita dor, medo e revolta na maioria dos moradores do bairro. Apesar disso, essa aluna parecia determinada a alcançar seus objetivos. Diferentemente dos três colegas, elas escreviam em seus diários. Todas as vezes em que havia espaço para este momento nas aulas, elas o faziam, mas o guardavam nas mochilas novamente.

Por outro lado, dentre os vinte alunos que permitiram a leitura, alguns se destacaram, uma vez que sempre perguntavam se eu já havia respondido suas perguntas e colocações. Neste instante, foi possível perceber o engajamento da turma em uma atividade, algo, simultaneamente coletivo e individual.

Diante do “jogo de interlocutores”, presente nas interações, pode-se questionar se haveria qual dos interagentes assumiria, mais proeminentemente, o papel de falante e qual assume o papel de ouvinte nas interações nos diários dialogados. No entanto, tendo em vista os pressupostos da ACE, a interação é constituída de um zigue-zague entre os interagentes que, ora assumem um, ora outro papel na cena discursiva. Dessa forma, o ouvinte ratificado também assume papel de falante devido à atenção dada a ele. Pensando na estrutura do IRA (Início - Resposta - Avaliação), a estrutura dos pares adjacentes da interação nos diários nem sempre era linear, ou seja, em alguns momentos era iniciada pela escrita em si, em outros por um comando/fala da professora em sala e, daí a resposta ao par no próprio diário.

Complementarmente a esta análise, propomos a identificação/formação de núcleos de significação dessas interações, os quais buscaram investigar a construção dos sentidos e dos significados dessas interações levando-se em consideração o “não dito” e, aparentemente, não saliente verbalmente.

Segundo essa abordagem metodológica, primeiro foi necessário que se fizesse uma leitura flutuante de todos os diários com o intuito de extrair pré-indicadores, ou seja, “temas os mais diversos, caracterizados por maior frequência [...], pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presentes, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc.” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230). Na sequência, passamos ao processo de aglutinação desses pré-indicadores, seguindo o critério de similaridade, complementaridade ou contraposição, de modo a nos levar a uma menor diversidade. Para que, por fim, pudéssemos chegar à formação dos núcleos de significação.

Os pré-indicadores levantados também podem ser compreendidos como os tópicos conversacionais emergidos nos diários, os quais pudemos listar em trinta e seis:

- Relações com a família;
- Relações no trabalho;
- Atividades direcionadas;
- Necessidade de cumprimento de tarefas;
- Não-espontaneidade na escrita;
- Relações na escola;
- Cobranças e comparações;
- Relações de poder entre membros da escola;
- Obrigação de atividades escolares;
- Aula como geração de conhecimento;
- Relação com a literatura;
- Literatura como inalcançável;
- Gosto pela literatura;
- Felicidade pelo contato com a literatura;
- Formação do gosto literário;
- Espaço para o desabafo;
- Espaço para pedido de ajuda;
- Não necessidade de filtro e/ou polidez na escrita no diário;
- Experiências alegres de vida;
- Experiências tristes de vida;
- Sentimento de angústia;
- Sentimento de descontentamento/decepção;

- Injustiça social;
- Dificuldades de assumir o “eu”;
- Avaliação de si mesmo;
- Valores e status sociais;
- Preocupação e carinho com o outro;
- Divertimento e brincadeira na escrita;
- Influência do professor na formação e no comportamento;
- Violência;
- Prisão;
- Agressão;
- Abuso;
- Suicídio;
- Religiosidade;
- Aconselhamento amoroso.

Foi o processo de articulação dos indicadores que nos levou à formação dos núcleos de significação aqui analisados, pois “os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231).

Foram levantados 36 (trinta e seis) pré-indicadores, os quais resultaram na formação de 5 (cinco) núcleos de significação, a saber:

- i. Relação com o outro (amigos, amores, família);
- ii. Relação com o entorno (escola, casa, espaços públicos, trabalho);
- iii. Relação com o eu (autoestima, avaliação de si, religiosidade);
- iv. Relação com a disciplina (literatura, atividade de escrita);
- v. Relação com a sala de aula.

É importante ressaltar que, ao longo da análise, foi possível perceber mais evidentemente a relação de complementaridade entre os núcleos formados a partir do movimento de leitura dos diários dialogados e do diário de bordo da própria professora, o qual contém registro das interações em sala e - em alguns momentos fora dela - de suas percepções, como professora-pesquisadora e também como sujeito desta pesquisa.

O núcleo iii esteve presente em quase todas os momentos, estabelecendo relação direta com os núcleos i e ii. Ao término do processo, ficou mais clara a percepção de que as relações entre os núcleos i, ii e iii impactaram diretamente na relação com os núcleos iv e v, de forma a tornar os alunos mais receptivos e engajados nas atividades da disciplina e que envolviam toda a turma.

As seções que se seguem são destinadas à análise dos instrumentos de coleta de dados escolhidos, a primeira delas destina-se a uma discussão acerca dos testes de crenças e a segunda traz a análise dos diários segundo os preceitos da SI e da ACE, de forma a discutir de que maneira a presença, o enquadre, o *footing* e o alinhamento das interações foram estabelecidos e como o significado e o sentido foram construídos e evidenciados a partir dos núcleos de significação.

4.1 ANÁLISE DOS TESTES DE CRENÇAS

Este instrumento de coleta de dados foi escolhido com base no trabalho de Cyranka (2007). O teste³² é composto de questões objetivas para serem respondidas como verdadeiro/falso com o objetivo de fazer uma avaliação das crenças dos alunos acerca de suas concepções de linguagem, bem como de suas concepções do uso da LP em suas modalidades falada e escrita.

O teste foi composto por 25 (vinte e cinco) assertivas que evidenciavam crenças adequadas, equivocadas ou relativas (as quais dependiam de determinado contexto para verificação de sua adequação ou não) acerca dos tópicos supracitados.

Esclarecemos que não analisaremos detidamente todas as assertivas, apenas aquelas que acreditamos, por ora, estarem mais alinhadas às discussões propostas na análise dos textos dos diários, tendo em vista seu aspecto interacional.

³² O teste foi elaborado pela própria professora e está no Apêndice A deste trabalho.

Apêndice A – Teste de Crenças

Nº	Sentença	V	F
1	A língua escrita é mais correta que a língua falada.		
2	Eu falo bem a língua portuguesa.		
3	Eu escrevo bem em língua portuguesa.		
4	Para escrever bem, basta escrever as regras de ortografia.		
5	Os adultos falam melhor do que os jovens.		
6	Para escrever bem, é preciso ler muito.		
7	Para escrever direito, deve-se melhorar o jeito de falar.		
8	O bom professor de Português fala sempre de acordo com as regras de gramática.		
9	A linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que o meu modo de falar.		
10	Para aprender a escrever, o aluno deve aprender a falar como seu professor de português.		
11	A escola deve corrigir a fala dos alunos.		
12	As pessoas analfabetas falam errado.		
13	Para escrever direito deve-se aprender gramática.		
14	A língua escrita é mais importante do que a falada.		
15	Saber falar bem é tão importante quanto saber escrever bem.		
16	O meu jeito de falar é igual ao das pessoas com quem convivo no lugar onde moro, por isso eu tenho orgulho do meu jeito de falar.		
17	A língua escrita é mais complicada que a língua falada.		
18	Eu uso a escrita apenas na escola.		
19	Só a escola ensina a escrever bem.		
20	Em qualquer situação da vida, posso falar do mesmo jeito.		
21	Quem já aprendeu a ler, pode escrever qualquer tipo de texto.		
22	Escrever em diário é uma atividade exclusivamente feminina.		
23	Escrever o que acontece comigo pode me ajudar a lidar melhor com as situações que enfrento no dia-a-dia.		
24	Os professores prestam atenção no que eu falo.		
25	Os professores prestam atenção no que eu escrevo.		

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A tabela abaixo evidencia o tipo de concepção investigada em cada uma das assertivas presentes no teste.

Tabela 2 – Concepção de linguagem e comportamento linguístico investigada no teste de crenças

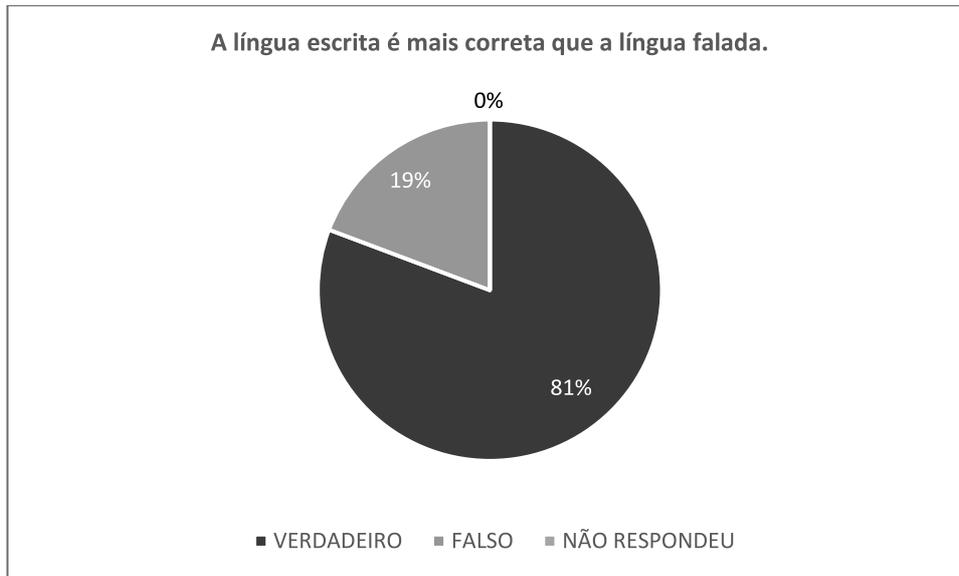
Questão	Concepção de linguagem e comportamento linguístico		
	Concepção adequada	Concepção equivocada	Concepção relativa
01		X	
02			X
03			X
09		X	
15	X		
17			X
22		X	
23	X		

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Constata-se, aqui, que das oito assertivas relativas à investigação da concepção de linguagem e do comportamento linguístico dos alunos, duas delas traziam concepções adequadas (15. Saber falar bem é tão importante quanto saber escrever bem; 23. Escrever o que acontece comigo pode me ajudar a lidar melhor com as situações que enfrento no dia a dia); três apresentavam concepções equivocadas (1. A língua escrita é mais correta que a língua falada; 9. A linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que o meu modo de falar; 22. Escrever em diário é uma atividade exclusivamente feminina) e as outras três evidenciavam uma concepção relativa, ou seja, que não poderia ser definida assertivamente fora de contexto mais específico de análise, evidenciando, assim, de forma mais significativa a crença individual do aluno acerca de sua própria linguagem (02. Eu falo bem a língua portuguesa.; 03. Eu escrevo bem em língua portuguesa; 17. A língua escrita é mais complicada do que a língua falada).

Analisando as respostas dos alunos, nos chama a atenção para o grande número de estudantes que compreende, equivocadamente a relação entre as modalidades falada e escrita da língua, como expressos nos gráficos 1 e 2, a seguir.

Gráfico 1 – Teste de crenças – assertiva 01



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Gráfico 2 – Teste de crenças – assertiva 09



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A crença evidenciada nas assertivas 01 e 02 muito diz sobre aquela que muitos alunos já traziam consigo e, em muitos outros momentos, eram reforçadas por professores³³ de outras

³³ Informação obtida através do diário de bordo da professora, ao observar as falas de alguns professores (Matemática e História) na sala dos professores.

disciplinas: “eles não sabem escrever o básico”; “não sabem falar, como é que vão apresentar³⁴ alguma coisa direito?”.

É neste cenário que ressaltamos a importância do trabalho contínuo de educação sociolinguística (na direção de uma educação bidialetal) não apenas para alunos, mas para toda comunidade escolar, de forma a levá-la a compreender que, o papel da escola é o de ofertar oportunidades de contato e desenvolvimento de habilidades (práticas e eventos de letramento) relacionadas, principalmente, às variedades cultas da LP sem que este trabalho deslegitime o vernáculo do próprio falante. Por essa razão, faz-se fundamental a discussão acerca dos diferentes vernáculos que permeiam o espaço escolar, legitimando a fala daqueles que o reproduzem e colaborando para a construção de diferentes letramentos a partir do estudo e da reflexão contrastiva da LP em suas diferentes modalidades e contextos de produção.

Ademais, a crença de que a modalidade escrita é “superior” à falada está arraigada em nossa sociedade grafocêntrica (e continuamente referendada pela mídia hegemônica), corroborando com o entendimento da escrita como um poder simbólico (BOURDIEU, 1989) que anula e, muitas vezes, exclui aqueles que não a dominam em suas variedades urbanas de prestígio.

Muito interessante perceber que a maioria dos alunos (69%) acredita que a modalidade falada da língua é tão importante quanto a escrita. Somado a isso e analisando as respostas acerca de suas crenças referentes às próprias habilidades com relação às modalidades em questão, percebemos que a maioria acredita “falar bem” (68%) – Gráfico 3 – e a “escrever bem” (60%) – Gráfico 4 –, no entanto, a crença sobre a escrita ainda apresenta percentual menor. O fato reforça, novamente, a crença de que eles são capazes de se comunicar, principalmente oralmente, porque é a modalidade mais usada em seu dia a dia, no entanto, ainda há dúvidas acerca de suas habilidades relacionadas à escrita.

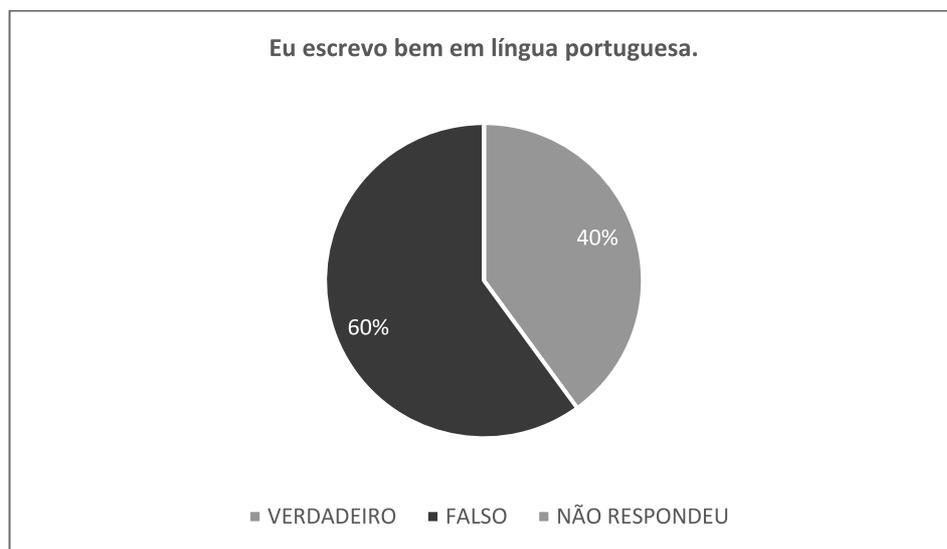
³⁴ Informação obtida através do diário de bordo da professora, quando registra a fala da professora de Ciências, avaliando a apresentação oral dos alunos no evento “Feira de Ciências”.

Gráfico 3 – Teste de crenças – assertiva 02



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Gráfico 4 – Teste de crenças – assertiva 03

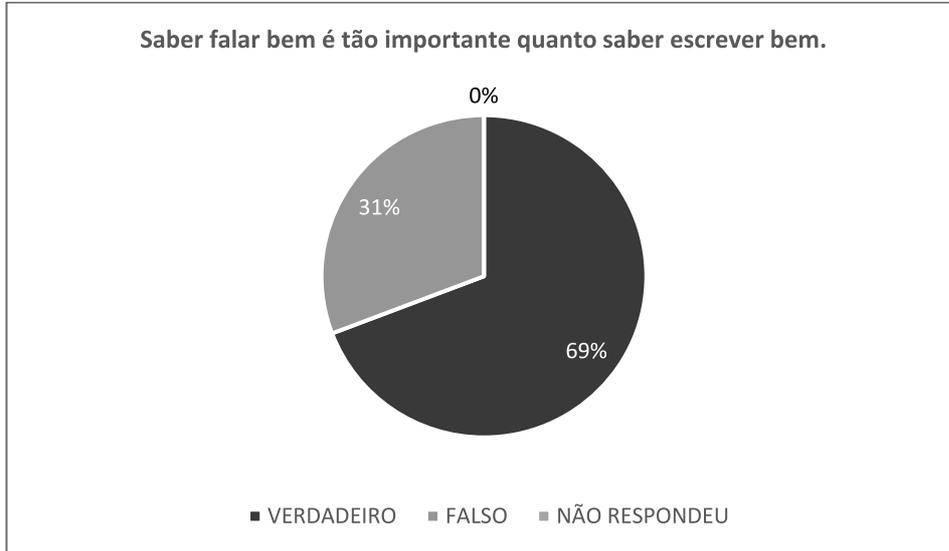


Fonte: Elaborado pela autora (2019).

As assertivas 15 (Saber falar bem é tão importante quanto saber escrever bem), 22 (Escrever em diário é uma atividade exclusivamente feminina) e 23 (Escrever o que acontece comigo pode me ajudar a lidar melhor com as situações que enfrento no dia a dia), por sua vez, sinalizaram a predisposição dos alunos à proposta de escrita nos diários dialogados, como evidenciados nos Gráficos 5, 7 e 8. Essas assertivas relacionam-se, diretamente, com as crenças

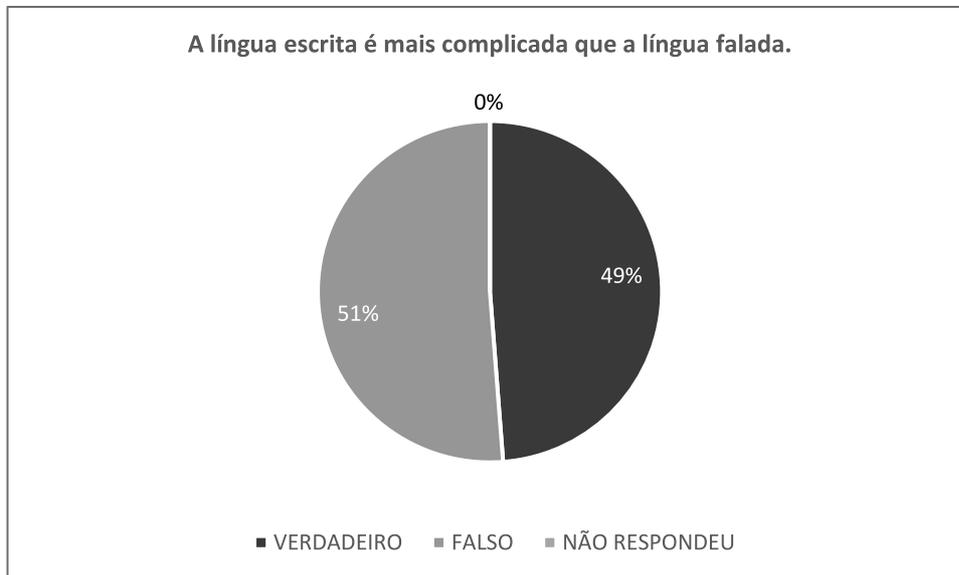
investigadas pelas assertivas 2 (Eu falo bem a língua portuguesa), 3 (Eu escrevo bem na língua portuguesa) e 17 (A língua escrita é mais complicada que a língua falada).

Gráfico 5 – Teste de crenças – assertiva 15



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Gráfico 6 – Teste de crenças – assertiva 17



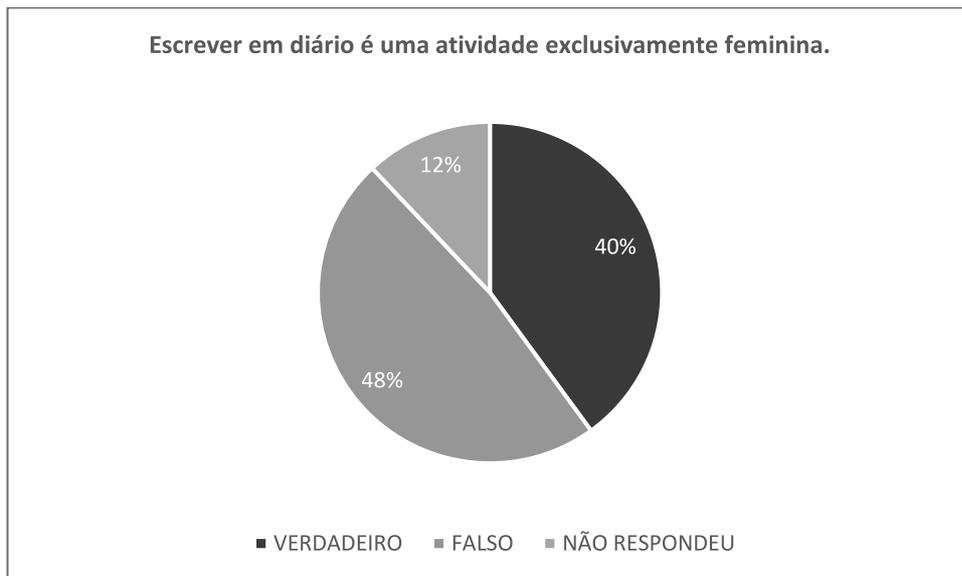
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Gráfico 7 – Teste de crenças – assertiva 22



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Gráfico 8 – Teste de crenças – assertiva 23



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Esse fato nos leva a analisar mais atentamente a assertiva 23, que indica crença positiva a respeito do “poder” da escrita, levando-se em consideração que ela poderia servir de instrumento para uma possível “sistematização” do que ocorre na vida de cada um (76%), podendo, de certo modo, auxiliar os alunos na resolução de conflitos e compreensão dos próprios sentimentos.

A proposta da assertiva 23 traz, implicitamente, a investigação da viabilidade do cumprimento do objetivo geral da pesquisa. Sendo assim, damos destaque a esse dado, pois que ele nos auxilia na busca de informações acerca da viabilidade de se utilizar os diários dialogados como um instrumento de ensino na construção de um ambiente culturalmente sensível à aprendizagem. A escolha desse gênero para o trabalho relaciona-se à crença da própria professora-pesquisadora a respeito do “apagamento”²⁵ da fala e das histórias dos alunos dentro do ambiente escolar, reforçando que o texto, através da proposta de intervenção, serviria de (mega)instrumento para o trabalho em sala de aula.

Sabe-se que a escrita sobre/de si mesmo não precisa, necessariamente, ser materializada no gênero (aqui também suporte) diário, mesmo assim, 40% dos alunos acredita que este gênero propõe uma atividade exclusivamente feminina. Tal fato se coaduna com a crença da comunidade de que falar de si, expor suas dores e dificuldades é reconhecido como “sinal de fraqueza”³⁵, a manifestação da subjetividade, na comunidade investigada, é lida como vulnerabilidade, o que deslegitima o poder.

Por essa razão, percebeu-se a necessidade de se investigar a concepção que os alunos tinham acerca da fala e da escrita, não apenas como atividades escolares, mas como possibilidades de manifestação legítima e de empoderamento de uma subjetividade constantemente silenciada.

A Tabela 3 descreve as crenças investigadas a respeito da concepção de LP em sua modalidade falada e a Tabela 4 em sua modalidade escrita.

Tabela 3 – Concepção de LP em sua modalidade falada investigada no teste de crenças

Questão	Concepção de LP em sua modalidade falada		
	Concepção adequada	Concepção equivocada	Concepção Relativa
05		X	
08		X	
11		X	
12		X	
16	X		
20		X	
24			X

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

³⁵ Presenciei inúmeros episódios na escola, inclusive de ameaça a um dos vice-diretores, devido à exposição “não autorizada” do que eles vivem no dia a dia. Um dos alunos (envolvido em uma facção criminosa do bairro) ameaçou o vice-diretor de morte, porque o gestor sinalizou que este aluno estava muito preocupado com a irmã mais nova, que poderia ser vítima de linchamento (ou até morte) de outra facção que vive na comunidade.

Tabela 4 – Concepção de LP em sua modalidade escrita investigada no teste de crenças

Concepção de LP em sua modalidade escrita			
Questão	Concepção adequada	Concepção equivocada	Concepção relativa
04		X	
06			X
07		X	
10		X	
13		X	
14		X	
18		X	
19		X	
21		X	
25			X

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Constata-se que, das sete assertivas sobre a modalidade falada, cinco indicavam crença equivocada: (05. Os adultos falam melhor do que os jovens; 08. O bom professor de português fala sempre de acordo com as regras da gramática; 11. A escola deve corrigir a fala dos alunos; 12. As pessoas analfabetas falam errado.; 20. Em qualquer situação da vida, posso falar do mesmo jeito.), uma indicava adequada (16. O meu jeito de falar é igual ao das pessoas com quem convivo no lugar onde moro, por isso eu tenho orgulho do meu jeito de falar) e uma indicava relativa (24.Os professores prestam atenção no que eu falo.). Já das dez assertivas relacionadas à escrita, oito indicavam crença equivocada: (04. Para escrever bem, basta escrever as regras de ortografia.; 07 Para escrever direito, deve-se melhorar o jeito de falar.; 10. Para aprender a escrever, o aluno deve aprender a falar como seu professor de português; 13. Para escrever direito deve-se aprender gramática; 14. A língua escrita é mais importante do que a língua falada; 18. Eu uso a escrita apenas na escola; 19. Só a escola ensina a escrever bem) e duas apontavam para crença relativa: (06. Para escrever bem é preciso ler muito; 25. Os professores prestam atenção no que eu escrevo).

Observamos mais detidamente a relação entre as assertivas 10, 24 e 25 (Gráficos 9, 10 e 11 – respectivamente) as quais evidenciam como a fala do professor de LP³⁶ é entendida como modelar para 75% dos alunos da classe, todavia, 84% deles acredita que os professores prestam atenção no que os alunos falam e escrevem. Observa-se, porém, que essa “atenção³⁷” nem

³⁶ Aspecto reforçado em interação presencial com os alunos – registradas no diário de bordo da professora -, quando eles “julgavam” a fala de outros professores alegando que eles não poderiam “corrigir” a grafia ou a redação de questões em exercícios ou avaliações tendo em vista que, esses mesmos professores, “não sabiam falar direito”.

³⁷ Informações retiradas do diário de bordo da professora-pesquisadora e das interações informais com os alunos em ambientes que não se limitavam à sala de aula. Em outros momentos, foram observadas também as

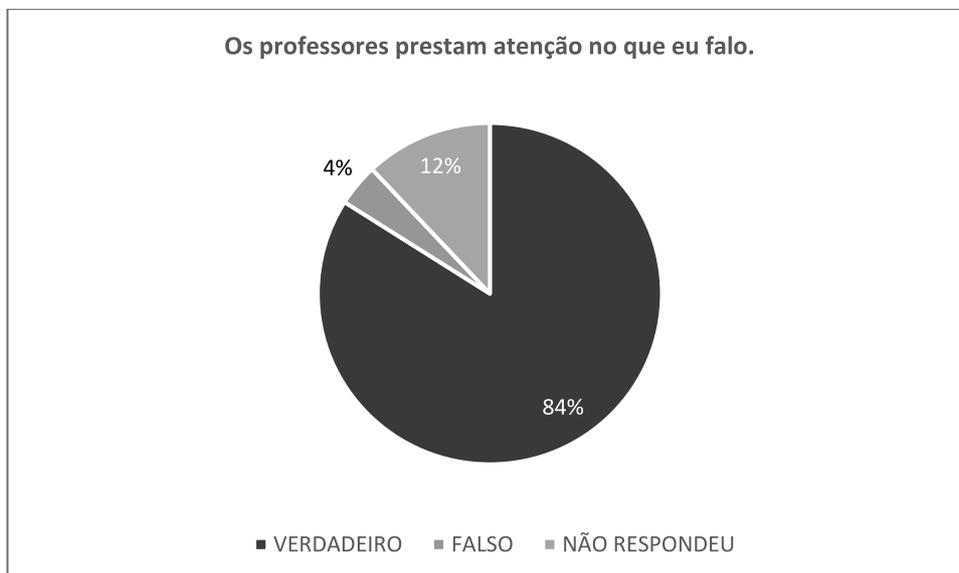
sempre dizia respeito ao sujeito e sua subjetividade na fala, mas sim à palavra dita, estando limitada à interpretação como sendo “adequada” ou “inadequada” ao contexto das interações.

Gráfico 9 – Teste de crenças – assertiva 10



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Gráfico 10 – Teste de crenças – assertiva 24



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

colocações dos professores sobre os alunos nos conselhos de classe e no ambiente da sala dos professores, momentos em que a postura “julgadora” se sobressaía à percepção da necessidade da escuta atenta para possíveis intervenções pontuais que pudessem colaborar com a formação dos estudantes.

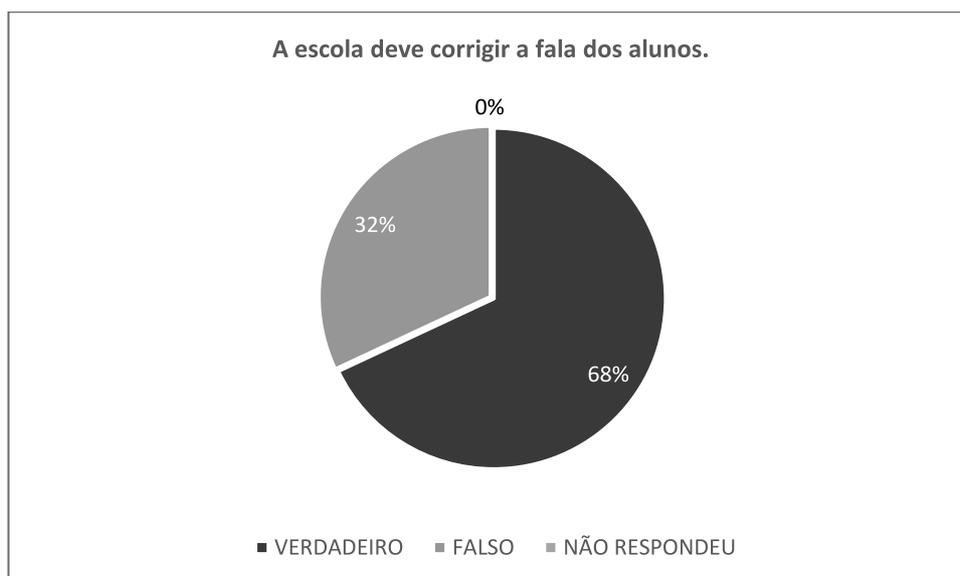
Gráfico 11 – Teste de crenças – assertiva 25



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

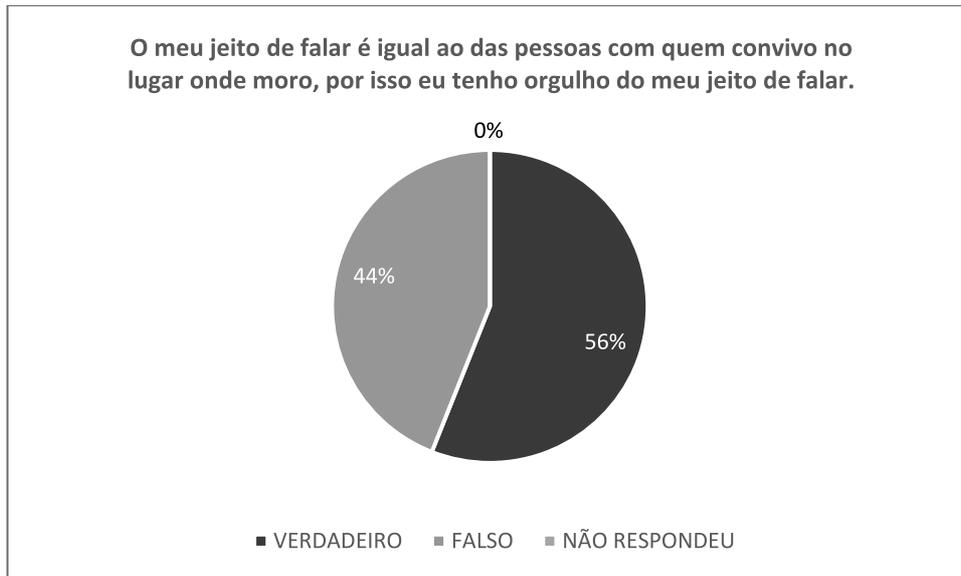
Direcionamos o foco da análise, então, para a assertiva 16 (Gráfico 13), que sinaliza as crenças dos alunos a respeito do próprio vernáculo, sendo complementada pelas assertivas 11 e 20 (Gráficos 12 e 14), as quais mostram como eles interpretam o papel da escola nesse processo de adequação linguística às situações de comunicação.

Gráfico 12 – Teste de crenças – assertiva 11



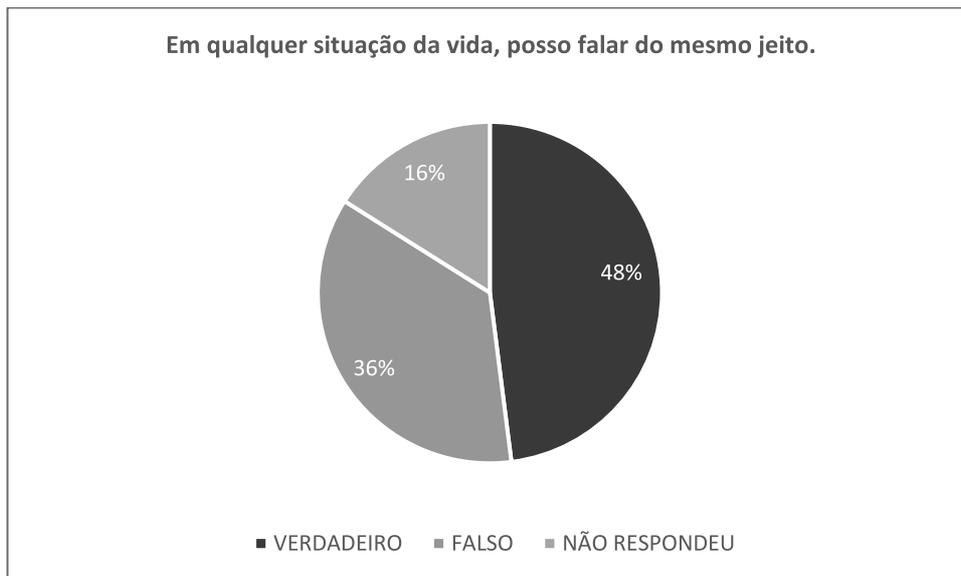
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Gráfico 13 – Teste de crenças – assertiva 16



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Gráfico 14 – Teste de crenças – assertiva 20



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Apesar de mais de 50% dos alunos demonstrarem crença positiva acerca de seu próprio vernáculo, percebe-se que eles ainda demonstram tanta confiança em suas próprias habilidades linguísticas depositando, assim, sua confiança na escola para que haja monitoramento desse comportamento linguístico na modalidade oral.

A relação entre as três assertivas também nos evidencia a crença “castradora” da instituição escolar, uma vez que lhe são outorgados o “direito” e o “dever” de monitorar e

corrigir o que o aluno produz sem necessariamente promover uma reflexão acerca das diferenças nos padrões de interação, levando em consideração não apenas o objetivo e situações de comunicação, mas também a própria competência comunicativa de cada sujeito.

Os testes de crença nos sinalizam a necessidade indubitável do desenvolvimento de um projeto de educação sociolinguística, bidialetalmente orientado, como parte do Projeto Político Pedagógico da escola. Acredita-se que, dessa maneira, é possível, paulatinamente, promover a reflexão e até mesmo a mudança no padrão de crença de toda comunidade escolar a respeito da LP e contextos de uso de acordo com o evento comunicativo vivenciado.

Assim, a seção que se segue, tem por objetivo analisar as interações nos diários dialogados nesse íterim de adequação ao contexto da interação. O objetivo das interações com a professora não eram de se promover uma reflexão linguístico-gramatical a respeito da LP, mas sim, promover o engajamento e aproximação entre os pares tendo a escrita como instrumento.

4.2 ANÁLISE DOS DIÁRIOS DIALOGADOS SEGUNDO A SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL E COMPLEMENTADA PELOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Tendo em vista que este estudo também se insere na área da ACE, a qual acredita ser na fala-em-interação que a sociedade se mantém em funcionamento e tem suas tarefas realizadas, observamos que a SI tenta preencher a lacuna entre as formas comunicativas empíricas e o que os falantes e ouvintes acham que estão fazendo com elas. Assim, sendo desenvolvida em um contexto antropológico, no qual expectativas e práticas culturais inconscientes não são compartilhadas, é que a perspectiva da SI tem valor explicativo mais saliente.

Isto posto, segundo Schegloff (1995), da mesma forma que os participantes da interação monitoram o turno de fala, eles também analisam que tipo de ação/ações os falantes estão realizando com seus discursos. Isso ocorre porque, em sua maioria, a ação que está sendo executada em um turno de fala pode direcionar a forma que o ouvinte deverá agir no turno seguinte. Em outras palavras, o enquadre proposto por um interagente, irá direcionar o alinhamento de seu par em seu turno na interação.

Como os dados desta pesquisa são de interações escritas, analisaremos como a interação professor-aluno, nos diários dialogados, pode criar maior presença dos alunos nas aulas de LP. Ela é marcada, nos dados analisados, pelos alinhamentos, enquadres e pistas conversacionais presentes nas interações e que evidenciam diferentes índices de presença dos alunos e da professora nas atividades de interação.

A fim de garantir o engajamento dos alunos na escrita espontânea e/ou guiada nos diários, bem como a participação destes nas atividades escolares, era preciso que a professora os encorajasse através da escuta atenta, caracterizada pela resposta encorajadora, habilidades não verbais e atenção às pistas de contextualização verbais e não verbais, além da utilização de estratégias de aproximação, como recursos de polidez e envolvimento na linguagem (uso de diminutivos, aumentativos, humor, marcadores conversacionais), em suas respostas. Dessa forma, poderia haver a atenuação e diminuição da assimetria na relação professor-aluno, neste ambiente de interação.

“As pistas de contextualização (GUMPERZ, 2002) constituem-se em poderosos indicadores da atenção, interesse e prontidão para ouvir e responder” (GONÇALVES, 2013, p. 104), pois que são elas as principais responsáveis pela quebra da assimetria na interação, atuando de forma a remover a tensão e o foco excessivo do contexto do DI, o qual é permeado, também, pelas relações de poder. A concepção de poder dispõe que toda relação social é atravessada por relações de poder; relações humanas em geral, como as familiares, afetivas, profissionais, pedagógicas, dentre outras.

Dizer que o poder é uma ação sobre ações possíveis, significa situá-lo não no campo do confronto, do enfrentamento, mas no plano da gestão, ou melhor, do direcionar, conduzir, governar o outro, com base em estratégias como acolhimento, aconselhamento, incentivo, motivação etc.

Assim, sendo, a proposta de escrita nos diários dialogados pode se tornar eficaz uma vez que as relações de poder, no ambiente escolar, são assimétricas, mas o diferencial que permite uma força prevalecer sobre a outra (o elemento de desequilíbrio) pode ser modificado, invertido e isso também é característico dessas relações. No projeto interventivo, esse elemento de desequilíbrio foi o diário dialogado, ao possibilitar a negociação da assimetria, sem invalidar a autoridade docente e reforçando, concomitantemente a isso, o protagonismo discente.

As análises que se seguem foram feitas levando-se em consideração os postulados da SI no que tange à fala-em-interação, sendo complementadas pela perspectiva sócio-histórica da Psicologia (núcleos de significação), evidenciando as relações subjacentes ao que é expresso pela palavra.

Iniciamos com a análise do diário de FAJ³⁸, destacando a interação no excerto 01. O início do par adjacente da interação expressa no excerto a seguir foi marcado pela solicitação

³⁸ Os alunos serão referenciados pelas iniciais F (feminino) e M (masculino) seguidas das iniciais de seus nomes, com o intuito de preservar-lhes a identidade.

de uma escrita de apresentação nos diários³⁹, de forma que os alunos pudessem identificar-se e relatar algum fato, de cunho mais pessoal, que não fosse do conhecimento prévio da professora.

- **Excerto 01: diário FAJ**⁴⁰

*Olá! Meu nome é FAJ, eu sou uma menina boa, legal, divertida, simpática e doces embora eu não possa comer muito, adoro fazer amizades novas. **Bom ultimamente** eu estou ficando muito presa dentro de casa não saio direto e eu só vou no curumim gosto de escrever embora eu não tenha um diário mais agora eu tenho: minha irmã é boa e tudo mas acha que tenho que fica presa se não eu vou sair dando igual a essas meninas de hoje em dia. Eu não sou assim estou esperando o momento certo pra isso acontecer quero que seja ótimo com uma pessoa legal e carinhosa, depois que minha mãe morreu eu fiquei muito diferente, meu comportamento mudou, fiquei muito triste e comecei a me corta. Minha irmã não sabia nem ninguém só o menino que eu gostava, sinto falta disso (embora eu faça de vez emquando) para e a opção mais toda vez que eu começo eu não paro, meu pai tem medo que eu faça porque as vezes dou a loca e sumo da visas dele, mais eu sempre volto, eu tenho dois melhores amigos e eu gosto muito deles um mora o Rio e outro mora no alto Grajaú. Gosto muito deles sinto falta todos os dias mais converso comigo. Tem um garoto que eu gosto e acho que ele também gosta de mim, sonei com meu melhor amigo um sonho bom onde ele e eu nos encontramos de novo foi muito bom tenho uma colega o nome dela é Ashley e ela se sente melhor que os outros, embora não seja na verdade ninguém é melhor que ninguém. As vezes me dá vontade de me matar mas eu não faço isso por causa do meu pai porque acho que ele ia sofrer muito ficar presa e a pior coisa do mundo eu não posso sair na rua, não posso ir na casa do meu pai não posso ir a lugar nenhum, **um dia nos vamos nos fala de novo beijo até outro dia.***

Oi, FAJ!

Eu também acho você uma menina divertida e simpática e, por isso mesmo, acredita que você possa ter/fazer novos amigos para não se sentir sozinha. Às vezes também fico muito triste e pensamentos ruins cruzam minha cabeça, contudo, **faço como você:** penso em quem eu amo e se preocupa comigo; penso nas coisas boas que já e aconteceram e acontecem e procuro juntar forças. **Não é fácil, né?** Você pode desabafar e compartilhar por aqui, **nossas histórias nos fortalecem.** (grifos nossos)

FAJ mostra-se presente na atividade, iniciando e encerrando seu turno com os marcadores “Olá” e “beijo até outro dia” conversacionais; observa-se que frases feitas, fórmulas rotineiras de saudação e despedida sinalizam tanto estratégias de aproximação/acomodação do processo interativo, como demonstram sintonia e sincronia entre os interagentes.

³⁹ Vide passo 3 da etapa II do projeto de intervenção, detalhada no Caderno Pedagógico.

⁴⁰ Os diários estão transcritos tal qual os alunos fizeram, uma vez que o objetivo não era corrigir a escrita e sim permitir-lhe uma escrita livre e natural. As falas dos alunos estão em itálico e as respostas da professora em fonte normal.

FAJ alinha sua fala à solicitação da professora, quando se identifica pelo nome e menciona algumas características de sua personalidade: “Meu nome é FAJ, eu sou uma menina boa, legal, divertida, simpática [...] adoro fazer amizades novas”.

Na sequência, ela modifica o enquadre de apresentação para um enquadre de “desabafo”, empregando os marcadores conversacionais “Bom ultimamente” relatando sobre sua sensação de aprisionamento e as dificuldades emocionais que encontra ao lidar com a tristeza e a ausência materna.

O enquadre de desabado foi percebido nos diários de outros alunos e, quando acionado, em sua maioria, trazia questões relacionadas aos núcleos de “relação com o eu” e “relação com o outro” e as múltiplas dificuldades encontradas em se administrar a complementaridade dessas relações, tendo em vista a exposição da vulnerabilidade emocional dos sujeitos.

É importante ressaltar que essa dificuldade também relacionava-se aos pares propostos para interação, uma vez que não ter com quem se expressar e deixar que essa subjetividade se manifestasse (como relatado nos diários de FAJ – excerto 09 e MCG – excerto 03), trazia também como consequência o isolamento e o sentimento de solidão.

Nota-se que a mudança de enquadre foi interpretada pela professora através de uma mudança no alinhamento da interação, uma vez que, ao invés de também se apresentar e relatar algo da vida, decide evidenciar a atitude de estar-com, ao acolher a aluna, fazendo uso da simetria como estratégia de aproximação “também fico muito triste e pensamentos ruins cruzam minha cabeça, contudo, faço como você [...]. Não é fácil, né?”, tais falas também sinalizam concordância e alinhamento à fala da aluna. Ao dizer que “também fico muito triste” a professora-pesquisadora estabelece sintonia e sincronia com o tópico proposto pela aluna e, ao empregar a frase feita “Não é fácil, né?” ela sinaliza seu entendimento, assentimento e simpatia ao que foi dito. Ademais, também evidencia a qualidade de estar-para a interação ao fazer “Você pode desabafar e compartilhar por aqui, nossas histórias nos fortalecem” de forma a buscar uma possível manutenção do tópico conversacional em uma próxima interação.

Interessante perceber a sinalização da aluna em continuar a interação em outro momento, quando ela encerrava seu turno fazendo uso de uma repetição. “**um dia nos vamos nos fala de novo beijo até outro dia**” (grifos nossos), deixando marcado um pré-fechamento da conversa. A professora, por sua vez, evidencia a convergência da interação declarando que o espaço do diário é um espaço de partilha e que a aluna deveria se sentir confortável em usá-lo.

As falas da professora tentam deixar evidente para a aluna as relações de similaridade e complementaridade dos núcleos “relação com o eu” e “relação com a disciplina”, de forma que

ela pudesse perceber que a atividade “escolar” de escrita nos diários também poderia ser vivenciada como uma experiência na qual FAJ, em sua individualidade, pudesse encontrar um interlocutor atento e responsivo às suas demandas não apenas escolares.

A partir deste excerto, a professora adotou como hipótese que, talvez, muitos dos alunos não tivessem um ouvinte/interagente atento e empático às suas falas e anseios. Tal hipótese começou a se confirmar, com a leitura de outros diários, como os de MLS e MCG:

- **Excerto 02: diário MLS**

MLS

Querido diario

Hoje no dia 02 de abril eu aprende que falar sobre você, e bom para tira um peso das cosas. Ou hoje comecei a gosta de uma menina chamada thaysa as vezes agente não conversa por falta de coragem.

Ela também me faz bem. Não sei se ela gosta de mim, mas eu vou procurar a saber. É depois eu falo para você

Olá MLS,

Que bom que o diário pode lhe tirar um peso das costas, como você se sente com isso?

Ahhh, você acha que está apaixonado? Falta de coragem de quem, sua ou dela? Como você vai procurar saber se o sentimento é correspondido? Tem alguém que já sabe, além de mim?

Espero que você possa me contar o desenrolar da história!

Um beijo! (grifos nossos).

O diário de MLS também chama a atenção para sua postura de prontidão com relação à primeira escrita. Diferentemente de FAJ, ele apenas identifica seu nome e já modifica o enquadre de apresentação para uma negociação do tópico conversacional. Usualmente, devido ao DI escolar, os tópicos são propostos pelo professor, o qual detém o poder de administrar, modificar e regular o que será discutido em sala (padrão IRA de interação), no entanto, no ambiente dos diários dialogados, tal padrão pode ser alterado e negociado.

Devido à natureza híbrida do diário dialogado, a proposição do tópico conversacional não é unilateral, evidenciando, segundo as características apontadas por SSJ (2003, p. 15) para situações de conversa espontânea, em que “o que cada um diz não é previamente especificado”, percebe-se o quanto a escrita nos diários dialogados possibilita a retextualização de um gênero de realização na modalidade escrita, mas com muitas similaridades da conversa em sua modalidade oral. Por essa razão, ao solicitar, no início da interação, que os alunos mencionassem algo de sua vida que ainda fosse desconhecido da professora, diferentes tópicos surgiram. Deixando mais clara a manifestação do núcleo “relação com a disciplina”, de forma

que essa negociação pudesse permitir que os alunos modificassem suas percepções com relação à disciplina em si, de maneira a evidenciar sua presença nas atividades e interações.

A mudança de perspectiva relacionada à disciplina LP estaria intrinsecamente atrelada às mudanças de percepção de si e do outro, ressaltando, uma vez mais a complementaridade dos núcleos de significação formados a partir das análises.

No caso de MLS, foi o desejo de relatar seus sentimentos por uma garota. Neste momento, pode-se perceber a mudança do *footing* ao usar a negativa “Não sei se ela gosta de mim, mas eu vou procurar saber.” indicando antecipação de uma possível pergunta do interagente. Todavia, como “a extensão da conversa não é previamente especificada” (SSJ, 2003, p.15), o aluno encerra seu turno dizendo: “É depois eu falo para você”.

Além disso, chama atenção a fala de que o diário será um espaço em que ele poderá “tira um peso das costas”, indicando também a relevância conversacional do gênero (como no diário de FAJ – excerto 01), o que evidencia a necessidade de um ouvinte ratificado para que suas experiências pudessem ser compartilhadas, além de sinalizar o engajamento na atividade, visto que o “fardo” não era bem-vindo.

Novamente, percebemos de que forma a “relação com o eu”, no que diz respeito à autoestima (“Não sei se ela gosta de mim”) e a “relação com o outro”, no que tange a questões amorosas (“Estou gostando de uma menina”) são complementares. O constante posicionamento de subserviência, incompetência e/ou baixa estima fazia com que muitos dos alunos não se achassem “dignos” da atenção do outro. Isso foi manifestado em diferentes momentos, alguns registrados nos próprios diários, quando os alunos agradeciam à professora por fazer a leitura e responder-lhes (diários de FAJ, FKF, FSP) o que era, na verdade, a proposta da atividade.

O excerto 03 traz o diário de MCG que, assim como os colegas, marcou o início de seu par adjacente com um marcador conversacional “Oi diário Tudo bem?” e elaborou uma apresentação um pouco mais detalhada, mostrando-se alinhado ao pedido da professora.

- **Excerto 03: diário MCG**

Oi diário

Tudo bem?

Sou MCG e a partir de hoje dia 02.04. vou começar a escrever tudo o que aconteceu comigo e o que vai acontecer rsrs.

Eu tenho 14 anos (idade) nasci dia 10.02.2005 e gosto muito de me divertir com os meus amigos e as vezes eu gosto de estudar, gosto de gravar vídeos para o meu canal e gosto muito de comer mais muito mesmo.

Então isso foi tudo até a próxima vez na próxima eu te conto mais algumas coisinhas.

Foi isso um beijo e tchau.

Oi, MCG !

Você acha que a experiência de ter um “lugar” para falar o que acontece com você legal? Você, geralmente, conversa com alguém sobre o que acontece com você?

Eu achei engraçado você dizer que gosta de estudar só às vezes! Quando você gosta e quando você não gosta? Por quais motivos?

Não sabia que você tem um canal no YouTube! Faz muito tempo? Qual tipo de conteúdo você posta? Você tem um youtuber favorito? Confesso que não sei muito sobre isso...

Estou me perguntando quem não gosta de comer? **AMOOO! Temos isso em comum!**

Um beijo,

Lívia

Eu acho que a experiência de ter um “lugar” pra falar o que acontece comigo eu acho que é super legal porque eu posso por tudo o que eu não tenho coragem de falar com alguém para fora.

E não, eu não converso com ninguém o que acontece comigo. Tenho muita vergonha;

*Gosto de estudar quando preciso saber alguma matéria e não gosto porque eu tenho preguiça mesmo!.. **kkk***

Faz 1 ano que eu tenho o canal. Não, não tenho um youtuber preferido.

***Também amooo** comer, melhor coisa!*

***Um beijo** (grifos nossos).*

Em termos conversacionais, nota-se que esta interação é composta por quatro pares adjacentes: a instrução oral da professora (Início), a resposta de MCG no diário e da professora à sua resposta (Resposta) e, em seguida, uma segunda fala de MCG, avaliando a interação (Avaliação).

MCG usa, principalmente, a escrita informal e a fala descontraída, marcada pelo emprego de intensificadores, como estratégias de aproximação (**rsrsrs**; e gosto de comer muito **mesmo**; pra fala o que acontece comigo eu acho que é super legal; falar com alguém para fora; porque eu tenho preguiça **mesmo!**... **kkkk**; **amooo** comer, melhor coisa!). Além de marcadores conversacionais de saudação “Oi, diário Tudo bem?” e de despedida “Um beijo e tchau./ Um beijo”, reforçando as estratégias de envolvimento propostas por Gumperz (2002).

Ao analisar a resposta da professora à primeira fala de MCG, percebe-se que há o uso do humor como estratégia de aproximação entre os interagentes, uma vez que ela brinca ao dizer “Eu achei engraçado você dizer que gosta de estudar **só às vezes!** [...] Estou me perguntando quem não gosta de comer? **AMOOO!**”. O emprego do prolongamento enfático em “AMOOO” evidencia a aproximação, que, aliado aos traços de semelhanças entre os interagentes “Temos isso em comum!”, demonstra o estabelecimento do vínculo, da sintonia e sincronia entre os sujeitos.

Portanto, a interação na sala de aula e através dos diários, é um processo que se dá por meio da palavra⁴¹, constituída pelos sujeitos sociais nela envolvidos, tendo em vista que as palavras só adquirem sentidos se considerarmos as determinações sócio-históricas dos interlocutores e o contexto discursivo em que estão imersos. Apontam, dessa forma, para a direção quase simbiótica entre as relações com o eu, o outro e o entorno.

Isso se dá porque o ambiente da sala de aula é constituído por significados múltiplos, os quais permitem o estabelecimento de diálogo contínuo entre a história de cada sujeito ali presente e as realidades social, econômica, cultural e intelectual que o circundam. Podemos, assim, através da análise complementar da Psicologia sócio-histórica, criar uma dimensão para o ensino que ultrapasse o limite dos dados materiais e resvale nas crenças e atitudes de todos os sujeitos que participam da interação.

Neste contexto, o interlocutor, a professora, ouvinte e falante ratificado pelos alunos, atua, simultaneamente, como representante da instituição escolar, possuindo, assim, legitimação para exposição de um determinado saber e/ou experiência sobre o aluno e como par, em um nível simétrico de interação.

O ambiente da interação permite com que o DI assimétrico, característico destes papéis (professor e aluno), seja negociado por meio de estratégias como o humor, a anedota e a empatia e sinalizado aqui por meio de marcadores, intensificadores, sinais prosódicos (tais como alongamento, ênfase etc.).

- **Excerto 04: diário de MHS**

Olá, meu nome e

Mais vou me endedificar como luiz.

Eu tenho ums problema de familia o meu tio ele ta preso por decepa as mao de um faroto e quistodos os dias eu orá por ele e ele fez isso por uns cara que tem problema com ele ter matado meu primo. Me deculpa ter errado tanto com você mais e difícil atura isso.

Mais eu prometo que vou tentar melhorar.

Até a próxima. E difícil até escrever isso poriso que passei tanto corretivo tchau

Olá!

Sinto muito por sua família estar passando por um momento difícil. Na vida, eles são tantos que, às vezes, nossa reação é negativa. Pensamos em como SOBREVIVIER a tanta coisa, que nos esquecemos de VIVER as coisas maravilhosas!

⁴¹ Aqui não compreendida no sentido de léxico, mas com toda uma gama de expressões, marcadores, estratégias conversacionais etc.

Continue orando, eu também faço isso quando preciso de ajuda. Saiba também que você não está sozinho e que não precisa passar pelo mesmo que seus familiares, você ser DIFERENTE e fazer a DIFERENÇA e eu posso te ajudar sempre que você quiser.

Beijos,
Lívia Arcanjo

O aluno não quis identificar-se pelo nome, o que foi dado como opção durante a atividade, porém mostrou-se estar alinhado ao enquadre de apresentação e de relato de experiência, demonstrando uma postura de “estar-para” a atividade. No entanto, ao longo de sua narrativa, ele flexibiliza o *footing* da interação ao enquadrar seu discurso em um pedido de desculpas por seu comportamento, muitas vezes subversivo, em sala de aula: “Me desculpa ter errado tanto com você mais e difícil atura isso. Mais eu prometo que vou tentar melhorar.”

A fala de MHS sinaliza a contraposição entre a “relação com o eu” – numa postura avaliativa de seu comportamento – e a “relação com o outro” – no caso a professora. Ao dizer que tem a intenção de “melhorar”, o aluno deixa implícito seu conhecimento acerca das diferenças de papéis agenciadas no ambiente escolar e as contrapõe ao comportamento que vem apresentando até então. Ao ser-lhe ofertado um ambiente sensível e seguro a suas demonstrações subjetivas, ele é capaz de avaliar-se e si propor uma mudança.

MHS é um dos alunos que menos participava das aulas, estava sempre do lado de fora, assistindo às aulas de educação física de outras turmas, ou perambulando pelos corredores, tentando encontrar alguém com quem conversar ou ouvir música no celular.

Em conversa com a diretora da escola, que o acompanha há muitos anos, foi relatado que grande parte de sua família está encarcerada e que a mãe cuida dele e dos irmãos sozinha,⁴² como muitas outras mulheres da comunidade.

A resposta da professora procura manter o tópico conversacional proposto pelo aluno, legitimando seus sentimentos e prontificando-se a ajudá-lo, seja como ouvinte ou como agente neste processo. Há, então, o uso de diferentes estratégias de aproximação, tais como o emprego de letras maiúsculas (SOBREVIVER, VIVER, DIFERENTE, DIFERENÇA) como recursos enfáticos, bem como a despedida em forma de “Beijos”, tendo como consequência da utilização dos marcadores e pistas conversacionais a diminuição da assimetria e a aproximação estabelecida entre os interagentes através das ações e da linguagem.

⁴² O aluno nunca demonstrou sinais de interesse em participar do movimento do tráfico de drogas, não na escola, local onde o tráfico é proibido, mas sempre demonstrou compreender o espaço escolar como um refúgio, não como um espaço de construção de saberes formais.

MHS buscava incessantemente por aprovação em suas interações e atividades relacionadas à disciplina. Sempre que havia tarefa para copiar, gostava de ser o primeiro a terminar e ficava sempre muito feliz com qualquer recado de encorajamento que fosse deixado em seu caderno. Não era raro que fizesse a leitura em voz alta para que todos pudessem escutar: “Olha o que a tia escreveu para mim, arrasei!” (trecho do diário de bordo da professora).

Daí a fala “Me desculpa ter errado tanto com você mais e difícil atura isso. Mais eu prometo que vou tentar melhorar.”, que sinaliza a mudança do *footing* de um tom confessional para um pedido de desculpas, também foi entendida pela professora como um pedido de ajuda.

Esta foi a única escrita de MHS em seu diário, isso pode evidenciar que muitos dos alunos que não têm a oportunidade de verbalizar as dificuldades experienciadas fora do ambiente estritamente escolar, acabavam por replicar determinados comportamentos entendidos como “indisciplina” em tal ambiente. É inegável que somos constituídos, também, por aquilo que nos é ofertado. É exigir muito que o sujeito ofereça aquilo que nunca recebeu, desta forma, a oportunidade concedida, através dos diários, estava se refletindo nas ações dos alunos em sala, de forma direta ou indireta.

No caso de MHS, embora ele não escrevesse mais em seu diário, o pequeno livro estava sempre com ele nas aulas e sua participação mudou consideravelmente, visto que, ao ver a professora caminhando em direção à sala, sempre perguntava “É você agora, tia?”⁴³ e, ao obter resposta afirmativa, chamava os colegas e se dirigia à sala de aula.

Percebe-se, então, como a mudança da “relação com o eu”, refletiu-se nas relações “com o outro”, “com a disciplina” e com a “sala de aula”, de forma que MHS passou a estar presente não apenas na qualidade de “estar-lá”, mas, principalmente, nas qualidades de “estar-para” e “estar-com” as atividades nas aulas de LP.

Tendo em vista o caráter semi-etnográfico da pesquisa, o alinhamento não-verbal de MHS configura-se como uma importante observação no contexto pesquisado, haja vista que, a partir do conceito de *ethnos*, proposto por Erickson⁴⁴ (1984, p. 52) como sendo “qualquer formação de rede social que forme uma entidade corporativa na qual as relações sociais são reguladas pelo costume”, o *ethnos* da escola em que a pesquisa foi desenvolvida é composto pelo silêncio verbal ou silenciamento da fala.

⁴³ Enfatiza-se, neste momento, a importância da manutenção do diário de bordo da professora-pesquisadora, o qual marca a observação-participante no contexto de pesquisa. Muitas das anotações eram realizadas posteriormente às interações e vivências, no entanto, ele se configurou como um importante instrumento de registro dos dados e acontecimentos.

⁴⁴ Texto original: “[...] social network forming a corporate entity in which social relations are regulated by custom.”

A dificuldade em verbalizar o que é sentido e vivido por muitos dos alunos, sujeitos dessa pesquisa, se mostrava constante em suas narrativas, como no diário de FKF.

- **Excerto 05: diário de FKF**

*Então mais um dia difícil mais uma vez fingindo estar bem, poxa é tanta coisa que não sei onde começar, as vezes prefiro guardar so pra mim mais sei que isso é ruim mais a verdade é que cinto não conseguiu esquecer meu ex, ainda amo ele, sei que sou orgulhosa e não falo, sei também que a amizade que a gente ta tendo esta me machucando mais eu não queria ter surtado e acabado com o meu namoro tendo saudades dele e de tudo que a gente viveu. Sei que ele já ta com outra também, fico feliz por ele e espero que eles durem muito tempo mais nisso tudo a que está mais mal e prejudicada sou eu, porque já tem 7 meses e ainda sinto algo muito forte por ele, já tentei não gostar esquecer ele e pegar tudo que a gente teve mais não consigo fazer isso, e também não quero assumir que ainda amo ele. **Tudo tão difícil.** Ta difícil eu me abrir aqui porque cada coisa que escrevo é uma lágrima que escorre. Porque ele sabe de cada coisa que já aconteceu comigo tava sempre ali e sempre me ajudava com minhas coisas de choro ou de querer me corta, **sei la me corta ajuda me sentir melhor.** Eu não queria ter surtado e ter parado o meu namoro meu melhor amigo minha segunda caixinha de segredo. **Eu so vim escrever aqui porque não to mais aguentando aguardar isso so pra mim,** me sentir um pouco obrigada por ler isso, pronto que eu voultto para poder falar mais.*

Ass: FKF

P.s eu acho que estou entrando numa depressão, não tenho certeza disso, mais acho que estou sim.

Olá, FKF!

Tudo bem? Sinto muito por você estar passando por tudo isso... Lembrei-me daquele poema do Drummond que diz “meus ombros já não suportam o mundo”... Há momentos em que é mesmo muito duro conciliar tudo. I que tem feito para lidar com isso?

Você acredita que o espaço do diário possa lhe ser útil nessas situações?

Caso você esteja muito necessitada, talvez ajuda especializada seja útil: psicólogo e psiquiatra. Depressão é doença e precisa ser tratada seriamente.

Apesar de todo seu quadro, tenho percebido sua intensa participação nas aulas! É o tema que lhe agrada? Sei que é uma leitora em formação e e espero que nossas discussões possam enriquecer sua experiência!

Não deixe de escrever, este espaço é SEU!

Lívia Arcanjo (grifos nossos).

Diferentemente dos diários analisados anteriormente, FKF inicia sua escrita sem demonstrar alinhamento total à tarefa proposta pela professora, uma vez que não faz uma

apresentação de si, nem utiliza nenhum marcador conversacional de saudação. No entanto, indica sua postura de prontidão para a atividade, (“estar-para”) ao empregar o marcador conversacional “Então”, indicando o *footing* de desabafo, confirmado pela sequência de seu turno “mais um dia difícil mais uma vez fingindo estar bem”.

O emprego do gerúndio (fingindo), anuncia o grau do foco de energia da aluna no momento, evidenciando a mudança de “simples” prontidão (estar-para) para a qualidade de envolvimento emocional (estar-em-relação)”, ao afirmar que “é **tanta** coisa que não sei onde começar, às vezes prefiro guardar so pra mim mais sei que isso é ruim [...] **Ta difícil** eu me abrir **aqui** porque cada coisa que eu escrevo é uma lágrima que escorre.”

É importante apontar que FKF recebeu seu diário e não devolveu no mesmo dia, como a maioria dos alunos. Ela levou quase duas semanas para retornar com ele e pedir que a professora fizesse a leitura. Daí, ao revelar que “Eu só vim escrever aqui porque não tô mais aguentando aguardar isso só pra mim, me sentir um pouco” é uma pista para que a professora, em sua resposta, pudesse se aproximar da aluna e a acolhesse, demonstrando empatia (“estar-com”). Além disso, é possível perceber nesse trecho que, como a fala apresenta característica contínua e descontínua (SSJ, 2003), a aluna parece interromper o pensamento ao não dizer como ela gostaria de se sentir.

Após revelar o que lhe angustia e atormenta, a aluna deixa claro o motivo de sua interação tardia e ela modifica novamente o *footing*, agora alinhando-se ao agradecimento “obrigada por ler isso, pronto que eu vouto para poder falar mais”, seguido de um novo *footing*, interpretado como um pedido de ajuda, ao colocar como observação que “eu acho que estou entrando numa depressão, não tenho certeza disso, mais acho que estou sim.”

FKF deixa registrado como sua “relação com o eu” e “com o outro” não estava se sustentando de maneira saudável, apontando para um comportamento e estado psicológico que sinalizavam as expressões de suas histórias individuais em contextos e momentos particulares (“eu acho que estou entrando numa depressão”) (CONNELLY, 2015).

Esta também foi a única escrita de FKF em seu diário. Ela participou ativamente das aulas de leitura e das discussões realizadas na terceira etapa da intervenção, mas não houve mais nenhum registro no diário. No último dia em que foi à escola, devolveu o diário à professora e disse que foi bom saber que teria um local para escrever (mesmo que não o tenha feito com frequência). Dessa maneira destacamos novamente “o desvio” do alinhamento da tarefa de escrita, como ocorreu com MHS, em contraposição à evidência comportamental de mudança do aluno em sala. FKF é uma aluna branca, pouco engajada com os demais colegas

de turma (interagia mais expressivamente apenas com uma outra aluna), participava das aulas de LP, no entanto, na maioria das vezes, os colegas ignoravam suas contribuições.

Após a entrega dos diários à turma, foi possível notar uma mudança neste comportamento. De forma geral, os alunos passaram a se escutar de maneira mais atenta e a tentar validar ou refutar (de maneira mais respeitosa) a proposição dos colegas de classe⁴⁵.

Mesmo nos casos dos alunos que não seguiram com o ano letivo, como FMS⁴⁶ e FME.

- **Excerto 06: diário de FMS**

Meu nome e FMS tenho 20 anos

*Hoje é dia 2 de abril estou dentro da sala a sala esta bem cheia não estou muito animada **no momento as coisas não são tem fácil mais temos que continuar não podemos para.** Hoje quando eu chegar em casa vou ter que arrumar casa talvez leva minhas sobrinhas para a escola tenho que fazer um trabalho de Ensino Religioso mais o tempo passa tão rápido bo **ir na igreja pois preciso de Deus as coisas não estão do cheito que eu queria mais vai melhorar se for falar tenho muito tipo no momento não estou gotando de Miguel isso e um alivio pra mim mais e isso ai a vida continua problemas todos passamos mais temos que ter fé***

Olá, FMS!

É, acho que mesmo que “as coisas” não andam mito bem para muitas pessoas, **não é mesmo?** O que você acha que poderia mudar na sua vida, agora, para que ela sejam melhores?

Você tem sobrinhas! Eu também! Quantas são? Como elas se chama? Quais as idades? É sempre você quem as leva para a escola? Elas moram na sua casa?

A fé, realmente, nos movimenta para o bem e nos fortalece nos desafios. Qual igreja você frequente? Por que você gosta de lá?

Miguel é alguém especial para você? Se não está lhe fazendo bem, deixe passar, o tempo ajuda a dizer o que é melhor.

Espero que seus dias sejam melhores, continue firme.

Um beijo,

Lívia (grifos nossos).

A aluna inicia sua interação alinhando-se à proposta da professora e faz sua apresentação, embora não haja nenhuma saudação. Observa-se o enquadre de desabafo “no momento as coisas não são tem fácil” alinhado à postura de fé e esperança “mais temos que

⁴⁵ Observar relatos das estratégias de elaboração de hipóteses e trabalho em grupo descritos nos passos 1, 3 e 4 da etapa III do projeto de intervenção, descrito no Caderno Pedagógico.

⁴⁶ FMS deixou de frequentar a escola pouco tempo depois da entrega dos diários, até então, nenhum professor, colega ou gestor sabia o motivo de sua evasão. No dia da comemoração da festa junina, a aluna esteve presente com seu bebê e, assim, ficamos sabendo da gestação que havia sido escondida de todos durante quase cinco meses. Ela estava fisicamente bem e saudável, conversou muito comigo, perguntei se lhe estava faltando algo e ela disse que não, mas que tinha muita vontade de voltar a frequentar a escola, no entanto, não era possível no momento.

continuar, não podemos para. [...] vo ir na igreja pois preciso de Deus as coisas não estão do cheito que eu queria mais vai melhorar”. A diferença de idade entre FMS e os demais alunos da turma era significativa, ela era a aluna mais velha do grupo, de maneira que, em muitas ocasiões, ela alegava “não ter paciência” para os comportamentos “de adolescentes” dos demais alunos.

Na escola *locus* da pesquisa, não é obrigatório que os alunos maiores de 18 anos frequentem o turno noturno, desde que seu comportamento não afete os demais alunos e ele mesmo não se sente desconfortável com a diferença de faixa etária. A grande maioria que já é maior de idade, é matriculada no noturno por questões relacionadas ao trabalho, outros permanecem no diurno por ordem judicial⁴⁷, por problemas na comunidade⁴⁸ e muito poucos por escolha, como era o caso de FMS.

A interação no diário entre FMS e a professora foi estabelecida uma única vez, no entanto, é clara a postura alinhada da professora em acolher a aluna, demonstrando sintonia e sincronia à sua fala “**É**, acho que mesmo que “as coisas” não andam muito bem para muitas pessoas, **não é mesmo?**”. O emprego de marcadores conversacionais como os destacados foi uma das estratégias utilizadas pela professora para aproximar-se dessa aluna, além de uma série de perguntas que pudessem convidá-la a continuar a interação. No entanto, no caso de FMS, a interação foi interrompida pela evasão da aluna, não por sua postura de não-alinhamento ao que estava sendo proposto.

Percebe-se que a aluna hesita em aprofundar-se no tópico que parecia ser a razão de sua angústia, ao interromper o fluxo da conversa deixando claro que “**se for falar tenho muito** tipo no momento”, ela apenas indica uma possível situação envolvendo um rapaz de nome Miguel, mas não fornece pistas à professora. Fazendo essa escolha, FMS permite que a pesquisadora elabore hipóteses sobre a relação entre os dois e seja “forçada” a pedir esclarecimentos para que a interação continue, como em “Miguel é alguém especial para você?”.

O diário de FMS traz, mais uma vez, as relações “com o eu”, “com o outro” e “com o entorno” de formas complementares e, em algumas situações contrapostas, visto que ela manifesta sua religiosidade como alternativa para lidar com a situação tensa com o outro

⁴⁷ Alguns alunos da escola foram condenados pela justiça e cumpriam pena em regime condicional o qual exigia “toque de recolher”, de forma que não poderiam circular nas ruas no período da noite.

⁴⁸ Como a comunidade é cercada e comandada pelo tráfico de drogas, alguns alunos “jurados de morte” ficavam períodos sem frequentar a escola, por receio de “serem apagados” no caminho; outros não circulavam à noite, já que neste período se consideravam mais vulneráveis. Alguns, os responsáveis e/ou familiares entravam em contato com a direção da escola e informavam o caso. Desse modo, havia tratamento individualizado levando-se em conta a realidade de cada um.

(Miguel), do qual não fornece detalhes, o que implica em tensões e conforto nas relações do entorno.

Ao contrário da aluna, que marca o final da interação com um marcador de pré-encerramento “**e isso aí** a vida continua problemas todos passamos mais temos que ter fé”, a professora opta por uma despedida mais marcada e acolhedora, demonstrando a qualidade de “estar-para” uma nova interação “**Espero** que seus **dias** sejam **melhores, continue firme. Beijos**”.

O excerto 07 traz a interação com FME. O diário dessa aluna apresenta, por sua vez, características mais próximas do diário pessoal, desde escolha do formato para fazer sua apresentação até à maneira com que narra os eventos.

- **Excerto 07: diário de FME**

*Me chamo FME tenho 18 anos moro em Juiz de Fora-MG, e vou contar um pouco sobre mim, uma coisa que mexeu bastante comigo, foi quando assumi relacionamento com uma meninas pra minha família... Foi muito difícil pra mim, me julgaram, minha irmã de 29 anos me chamando de lixo, falando que preferia que eu fosse uma piranha, que estivesse grávida, fez intriga pra família toda, me deixou lá em baixo mesmo. **Isso** foi uma coisa que me machucou bastante, **mas depois as coisas se acertou e ficou tudo certo...** Estou com a menina 10 meses, família gosta muito dela agora, me apoia... Esta tudo certo, minha irmã **então, kkkkk**, gosta pra caralho dela... Aos poucos isso foi se resolvendo!*

Oi, FME!

Sinto muito por você ter passado por isso e fico feliz que tenha dividido aqui sua dor.

Ainda há, em nossa sociedade, muito preconceito com relação àquilo que se julga “ser diferente do padrão”, não é mesmo? O que você percebeu que fez sua família mudar de opinião sobre sua orientação sexual?

A sua namorada vê você com frequência? O que você mais gosta nela?

É muito importante estarmos rodeados de quem nós gostamos, isso que nos fortalece, **né?**

Um beijo,

Lívia Arcanjo (grifos nossos).

FME era uma aluna novata na escola, pouco conhecia os colegas de turma, que já estudavam juntos há muito tempo. Sua postura reservada e introspectiva, alinhou-se à de FKF, com a qual desenvolvia boa parte das atividades escolares.

O primeiro enquadre acionado pela aluna é o de confissão/desabafo, uma vez que escreve “uma coisa que **mexeu bastante comigo**, foi quando assumi relacionamento com uma meninas pra minha família... Foi **muito difícil** pra mim, **me julgaram**”. Nota-se que ela inicia

a narrativa pelo conflito, a revelação de sua opção sexual, na sequência, ela aponta alguns desdobramentos do ocorrido, com a intenção de contextualizar o interlocutor acerca da qualidade do julgamento que sofrera, bem como justificar a razão pela qual a situação foi definida como “difícil” para ela: “minha irmã de 29 anos me chamando de lixo, falando que preferia que eu fosse uma piranha, que estivesse grávida, fez intriga pra família toda, me deixou lá em baixo **mesmo**”.

FME intensifica o sentimento apontado no início da narrativa com o marcador “mesmo” e prossegue evidenciando que houve uma reviravolta nos fatos, marcando a mudança com a conjunção adversativa “mas” e o *footing* da interação para a descontração e o humor “**mas** depois as coisas se acertou [...] família gosta muito dela agora, me apoia... [...] minha irmã então, **kkkkk**, gosta **pra caralho** dela...”.

A professora alinha-se ao enquadre proposto pela aluna, saudando-a e mostrando-se em sintonia com a seriedade do fato narrado, o qual pareceu evidenciar a postura homofóbica da família da jovem “**Sinto muito** por você ter passado por isso [...] **Ainda** há, em nossa sociedade, **muito** preconceito com relação àquilo que se julga “**ser diferente do padrão**”, **não é mesmo?**”.

A pesquisadora acolheu e validou o discurso da aluna ao expressar seus sentimentos em relação à coragem dela em relatar algo tão particular “e fico muito feliz que tenha dividido aqui sua dor” e encerra a interação com os marcadores de aproximação “né” e “um beijo”.

Esse mesmo movimento de confissão, que parece sinalizar a confiança e a segurança das alunas na figura da professora, pode ser percebido na interação que se segue, retirada do diário de FAJ.

- **Excerto 08: diário FAJ**

Minha vida está de cabeça para baixo saudades dos meus amigos da minha mãe nesse final de semana um menino tento me passa a mão eu fiquei com tanto medo, mais eu não deixei falei que ele era ridículo por quere aquilo. No começo eu achei ele legal por querer converça comigo mais eu fiquei confusa, mais deixei isso pra lá. Também sai com o meu pai me diverti bastante. Mais não adianta sai né com o pai e depois ficar presa dentro de casa. Eu também gostei por que eu passo a maioria do tempo lendo, eu tenho um garoto que ele e muito legal e eu gosto muito dele, mais também tenho um vizinho lindo ele é pretinho e me da atenção de vez em quando. Ele também fica preso igual eu por que o pai dele é controlador estou indeciza entre os dois, espero que tudo se resolva é obrigado pela resposta! Estou esperando mais.

Ola! Hoje deu três tiros no meu bairro eu fiquei assustada por que meus irmãos tinha acabado de sair pra ir á escola eu assubiei corri pra debaixo da

cama como se fosse um rato kkkk. Mais o que importa e que eu estou bem depois continuo...

Oi, FAJ!

Sua vida ainda “continua de “cabeça para baixo”? O que você tem feito para “voltar com ela para o lugar”? Se você pudesse modificar algo nela, hoje, o que seria?

Sinto muito por esse garoto ter tentado invadir seu espaço. Nosso corpo é nosso templo e só devem tocar nele as pessoas a quem dermos autorização.

Vi você ainda se sente “presa” em casa, por que você acha que seu pai não permite que você saia? Você acha o motivo justo e real?

Bem, pelo menos vocês se divertiram, né? O que fizeram? Como você descreveria seu pai?

Percebemos que, neste momento da interação, não há a presença de marcadores conversacionais de saudação ou despedida nos dois momentos de escrita do excerto 08. No entanto, quando a aluna pretende mudar o tópico conversacional, faz uso de um marcador linguístico de continuidade “também” e emprega a saudação “olá” ao dar prosseguimento no segundo trecho da narrativa. Assim, pode-se perceber que o “agora” de cada um dos parágrafos, não é o mesmo.

No primeiro parágrafo, ela traz à tona três tópicos conversacionais diferentes: seu estado emocional, o relato de uma situação com um garoto e a relação com o pai. Através do último dos tópicos, ela estabelece uma estratégia de convergência com os tópicos previamente mencionados, característico de um diálogo.

Já no segundo parágrafo, ao iniciar com o marcador de saudação “Olá” seguido de um advérbio de tempo “Hoje”, a aluna evidencia o deslocamento temporal de um registro para o outro e demonstra, apesar da seriedade do evento narrado, humor ao se comparar a um rato, escondendo-se do perigo “corri pra debaixo da cama como se fosse um rato kkk”.

A resposta da professora tenta retomar e convergir, novamente, os tópicos abordados pela aluna ao questioná-la sobre seu estado emocional atual “sua vida **ainda** continua de cabeça para baixo”? de forma a alinhar-se à conversa e, conseqüentemente, evidenciando sua compreensão do footing como um pedido de ajuda para tudo pudesse “voltar para o lugar”.

FAJ evidencia mais uma vez como a relação dos núcleos “relação com o eu”, “com o outro” e “com o entorno” são constituídas de maneira importante em seus registros, repetindo-se de forma quase que sistemática e sempre evidenciando cenário de sofrimento devido à relação entre o seu entorno, o outro que estabelece as regras para ele (o pai) e ela mesma. O significado da figura do pai é configurado, conforme Aguiar e Ozella (2006, p. 226) propõem a partir dos conteúdos e experiências compartilhados de forma a serem compartilhados e apropriados por FAJ de acordo com sua própria subjetividade.

Ela é capaz de reconhecer o esforço do outro para a manutenção e/ou adequação de significado da relação ao dizer que “Também sai com o meu pai **me diverti bastante.**” No entanto, o esforço da outra parte parece não ser o suficiente para suprir as expectativas que a menina nutre em relação ao que seria a “liberdade”, ao contra-argumentar “Mais não adianta sair né com o pai e depois ficar presa dentro de casa.”

Uma das estratégias usadas pela professora para garantir que haja manutenção do tópico e, conseqüentemente, interesse pela conversa, é o questionamento direto, de forma que pudesse compelir a aluna a responder no próprio diário ou presencialmente, mantendo-a engajada na atividade e reforçando o estabelecimento do vínculo.

O vínculo configura-se em um importante fator para a construção de um ambiente culturalmente sensível, pois que é ele que estabelece a natureza e o grau de envolvimento dos participantes no ambiente em questão. No caso da escola pesquisada, o vínculo entre professor-aluno parecia sempre carecer de certo “polimento”, uma vez que muitos professores não faziam parte do quadro efetivo⁴⁹ da escola, sabendo que, no ano seguinte, não estariam ali para dar continuidade ao trabalho iniciado, o que, por muitas vezes, nas conversas nas salas dos professores, era sinalizado como fator de desmotivação para o desenvolvimento de um trabalho mais colaborativo.

Apesar da dificuldade nesse processo de construção, o excerto 09 do diário de FAJ, nos deixa evidente que, a partir do vínculo, da segurança e da empatia, os alunos poderiam começar a falar de si com mais propriedade e a se reencontrarem no cenário escolar, pois que sabiam que ali, haveria alguém a lhes escutar as angústias e anseios.

- **Excerto 09: diário FAJ**

Lívia! Eu preciso de muita ajuda eu to quase me matando, por favor me ajuda faz alguma coisa pra me ajudar. Conversa comigo, eu to totalmente sozinha, minha irmã não liga pra mim e eu to numa prisão dentro de casa, Eu to perdendo a caneca, eu não sei o que eu fasso. Ler não ta adiantando, eu to chorando demais e me sinto cada vez mais sozinha. EU TO TE PEDINDO AJUDA!

POR FAVOR! Eu acho que eu to morrendo aos poucos, utimamente eu to andando triste, por fora feliz mais por dentro totalmente morta e como se eu não tivesse ali. EU SÓ TOTALMENTE INVISÍVEL PRA TODO MUNDO! Me ajuda, parece que eu to numa prisão perpétua que eu não bou sair de lá nunca

⁴⁹ Esta é uma realidade da escola pública básica na cidade, muitos professores são contratos, tendo em vista a não realização de concursos públicos para o cargo de professor (na rede municipal eles não acontecem desde 2008) ou o longo período de espera para a nomeação daqueles que já o fizeram (o estado de MG realizou concursos em 2011, 2014 e 2017).

até quando eu vou fica assim. EU TO TE PEDINDO SOCORRO! Fala um EU TE AMO PRA MIM? POR FAVOR, por que faz tempo que eu não escuto um.

Oi! Hoje eu to passando muito mal, minha irmã falo que eu to bem mais eu não to.

Oi, FAJ!

Tenha calma e serenidade, há dias mais difíceis do que outros mas, como disse antes, você não está sozinha.

Você já pensou em conversar com um profissional sobre esses seus pensamentos? Os psicólogos são pessoas que estudam para nos ajudar a organizar a mente e desenvolver, me nós mesmos, instrumentos e formas de lidarmos com nossos conflitos.

Você aceitaria conversar com um terapeuta? Eu faço terapia (tenho uma psicóloga), que me ajuda muito, seria interessante você tentar.

Enquanto isso, lembre-se de que você NÃO é invisível, não está sozinha e pedir ajuda é um sinal disso!

Estou aqui! Eu vejo você!

Lívia

Notamos, no excerto 09, o uso abundante de palavras com letras maiúsculas, evidenciando o desespero e a o sentimento de incômodo da aluna com relação à situação vivida. Sabe-se que, na modalidade escrita da língua, quando empregamos palavras apenas com maiúsculas em um diálogo ou conversa, em geral, estamos sinalizando alteração na prosódia, na maioria das vezes, o grito. As palavras grafadas com maiúsculas configuram-se, portanto, como mecanismos de intensificação do que é dito. Ao enfatizar que “EU TO TE PEDINDO AJUDA”. “POR FAVOR”, “EU SÓ INVISÍVEL PRA TODO MUNDO”, “EU TO TE PEDINDO SOCORRO”, a aluna deixa claro o footing de pedido de ajuda alinhado à solicitação de afeto “FALA UM EU TE AMO PRA MIM, POR FAVOR⁵⁰”.

A aparente necessidade de uma demonstração explícita de afeto revela ainda mais sobre a relação de FAJ consigo mesma. A baixa estima, a insegurança, o sentimento de solidão são intensificados a cada interação, marcando assim, a relação dela com a disciplina e a atividade de escrita: a possibilidade de ganho de “visibilidade”, empatia e afeto.

Nesta interação, a professora percebeu que “apenas” escutar (estar-para) a situação, talvez não fosse o suficiente, tendo em vista a gravidade das afirmações da aluna e a indicação de seu pensamento suicida. Assim sendo, ela demonstrou estar alinhada ao pedido de ajuda,

⁵⁰ Esta leitura, em particular, me deixou extremamente angustiada. Foi muito duro poder “comprovar” que a carência dessa aluna (e talvez de muitos outros) não era “apenas” material, mas também emocional (de afeto). Ao passo que a atividade foi desenvolvida com o intuito de aproximar e melhorar/criar um ambiente de aprendizagem, foi duro lidar com as demandas psíquicas e emocionais de alguns relatos que acabavam por “transbordar” meu papel de educadora.

oferecendo a busca por uma orientação profissional, de forma que ele pudesse prestar o socorro necessário à aluna.

Já com relação à solicitação de afeto, a professora faz uso do mesmo recurso linguístico da aluna (letra maiúscula), mas com um objetivo diferente, enfatizar a não-solidão de FAJ e demonstrar que além de estar ali para escutá-la, ela também a reconhecia como uma parceira, ao afirmar “eu estou aqui! Eu vejo você!”.

O *footing* do “desabafo” foi acionado por muitos dos alunos (FAJ, MLS, MHS, MCG, FKF), como podemos perceber também no excerto 10 do diário de FLS.

- **Excerto 10: diário FLS**

Querido diário...

Hoje parei pra desabar um pouco já que eu não tenho ninguém pra conversar, de domingo pra cá ta sendo os piores dia da minha vida, pela primeira vez eu agi com a razão e sai de cada pra morar na casa da minha patroa só que não ouvi meu coração, só depois percebi que comiti um erro meu filho só queria ficar om o pai, e estava muito sentimental. Pior que eu tbm, eu estava sentido muito falta dele ao ponto de esquecer tudo de errado que ele havia feito. Más esperei ele me procurar, até po que eu não queria dar o braço a torcer. E ele me procurou arrependido e pedindo pra voltar, conversamos muito, esclarecemos as coisas e voltamos, só que domingo eu iria a praia pela primeira, iria no bate e volta, foi um presente de aniversario, ganhei até o biquini. Más a pessoa que me deu o presnete pra praia. Mecheu nas minhas coisas e pegou o biquine e voltou atrás. Já não vai más me presentear, eu quando eu juntei minhas roupas pra voltrar pra minha casa e não achava o biquini então eu perguntei pra lídia e ela disse que a Sônia havia pego.

Eu fui tirar satisfação com ela uma mulher de 57 anos que age feito uma criança. Nós brigamos eu até rasguei a roupa dela.

Eu via ela como uma pessoa tão bacana agora eu a odeio e não posso nem bate de frente com ela.

O horrível disso tudo e que eu to mal por que á Lídia que era tão bacana, já não é a mesma... é que ela é a melhor amiga da Sônia, ela não acha que ela têm razão, más não deixa de favorecer ela, elas vão a praia juntas e a Lídia permitiu que ela entrasse no quarto que eu estava ficando pra mecher nás minhas coisas e pegar o biquine.

Não me demitiu nem sei porque más eu já não sei se quero continuar trabalhando lá.

Parece que elas estão torcendo pela minha derrota. Não sei o que fazer á respeito disso, más agora é da tempo ao tempo.

Olá, FLS!

Sinto muito por toda essa situação, que pena... Como você está?

A situação com o pai do Isaac é sustentável? Você acha **mesmo** que continuar nesse relacionamento é o melhor para vocês três?

Com relação à Lídia e à Sônia, compreendo que você tenha fica muito chateada, mas rasgar as roupas dela também lhe fez perder a razão, **não acha?**

Você estava com muita raiva? **Haveria alguma maneira de reparar a situação agora?**

Não são todos que querem “sua derrota”, há sim aqueles não torcem por nós, mas não deixe que essas pessoas ditem quem você e quem você será. **Eu torço muito por você e vejo todo o esforço que tem feito para oferecer a você e ao seu filho um futuro “melhor”.**

Você tem razão, dê tempo ao tempo, espero que tudo se resolva!

Um beijo!

Lívia Arcanjo

Fui demitida!

É, e isso mesmo, Agora por que?

Por que, a Lídia preferiu acreditar na fofoca de alguém. Que dizia que eu sair da casa dela por que o marido dela me maltratou. A Lídia prefirio acreditar calunia, do que em mim

Oi, querida!

Vocês chegaram a conversar? Ela explicou o motivo pelo qual não queria mais se seus serviços? Como você está se sentindo agora?

Ela ouviu sua versão? Deixou que você falasse e explicasse o que sentiu e percebeu com toda a situação?

Se, **ainda assim**, não houve como reverter o quadro, sinto muito mesmo, mas não há o que fazer. Você tem todo direito de ficar chateada, mas precisa sempre lembrar de que não é só você, tem também o Isaac.

Minha irmã tem uma franquia de faxineiras, babás e etc, vou te passar o contato e você pode se cadastrar para conseguir algumas faxinas, **ok?**

Me procure ao final das aulas que eu te explico tudo.

Fique bem.

Beijo,

Lívia Arcanjo (grifos nossos).

FLS é uma aluna que chegou na escola mais tarde, veio transferida de outra cidade e se mostrou, desde o primeiro dia aula, muito interessada nas aulas de LP. O uso do diário como meio de desabafar e falar de si de maneira a expor o que está sentindo e vivenciando, ao anunciar que “hoje eu vim aqui para desabafar um pouco” é uma evidência do cumprimento do papel dos diários dialogados como instrumento de aproximação e criação de vínculo entre professor e aluno.

Além disso, é preciso destacar a característica narrativa dos diários, o que reforça mais uma vez seu caráter sociodiscursivo. Segundo Labov⁵¹ (*apud* GONÇALVES, 1979), a narrativa é “um método de recapitular experiência passada através da relação de sintagmas verbais às sequências de eventos os quais ocorreram na vida real. [Ela] reflete a experiência pessoal manifesta em repostas a perguntas que emergem do contexto de situações de ‘perigo de vida’”

⁵¹ Texto original: “[...] a method to recapitulate past experience by matching verbal sequence of clauses to sequence of events which occurred in real life. [It] reflects personal experience reported in reply to questions yielding ‘danger of death’ situations”.

Ainda segundo este autor, “uma narrativa completa começa com uma orientação, seguida de uma ação complicadora, suspensa até o foco da avaliação antes da resolução e é concluída com a resolução e retorna ao ouvinte no tempo presente com a coda” (LABOV *apud* GONÇALVES, 1979).⁵²

O excerto 10 nos aponta para uma sequência narrativa similar à proposta por Labov (*apud* GONÇALVES, 1979) quando FLS faz uma orientação com o marcador temporal “Hoje” e anuncia o tópico conversacional que abordará “parei pra desabafar um pouco já que eu não tenho ninguém pra conversar”. Nesse momento, a aluna aciona o footing de pedido de ajuda e envolvimento emocional da professora, uma vez que ela sabe que o diário será lido e a conversa será estabelecida através da resposta da professora.

Ela faz toda a contextualização de sua narrativa e situação familiar para então apresentar o elemento complicador da experiência: “Mas a pessoa que me deu o presente pra praia. Mecheu nas minhas coisas e pegou o biquine e voltou atrás.”. A partir daí, percebemos a evolução da narrativa, antes da resolução, quando FLS decidiu “tirar satisfação com ela uma mulher de 57 anos que age feito uma criança. Nós brigamos eu até rasguei a roupa dela.” A ausência de pausas nesse trecho marca o grau de envolvimento emocional da aluna com a situação, fato que é seguido de um footing de decepção e lamento, ao dizer que “O horrível disso tudo e que eu to mal por que á Lídia que era tão bacana, já não é a mesma..”, convergindo para o enquadre do final da interação (solicitação de opinião), ao mencionar que “Não sei o que fazer á respeito disso, más agora é da tempo ao tempo.”, o qual corrobora com o footing do início da interação (desabafo), interpretado pela professora como um pedido de ajuda.

Percebemos ainda a estratégia do uso de perguntas indiretas como “**Não me demitiu não sei porque más eu já não sei se quero continuar trabalhando lá. Parece que elas estão torcendo pela minha derrota.**”.

Observa-se que não há um encerramento marcado por uma despedida, no entanto, a aluna sinaliza que continuará a relatar o desdobramento dos fatos com a fala “*más agora é da tempo ao tempo*”. De forma que a professora poderia esperar pela resolução e sinalização da coda em uma nova escrita, o que aconteceu, na sequência.

FLS aglutina quatro dos cinco núcleos formados a partir das análises a saber, “relação com outro”, “com o entorno”, “com o eu” e “com a disciplina”. Ela marca sua decepção na “relação com o outro” ao perceber o julgamento e a não disponibilidade (“estar-para) da patroa

⁵² Texto original: “A complete narrative begins with an orientation, proceeds to – the complicating action, is suspended at the focus of evaluation before the resolution, concludes with the resolution, and returns the listener to the present time with the coda”.

e da amiga para ouvi-la e tentar uma solução para o conflito. Essa leitura a leva à compreensão de que o entorno está contrário a ela “parece que elas estão torcendo pela minha derrota; a Lídia prefiro acreditar numa calúnia do que em mim” afetando também a relação que estabelece consigo mesma “o horrível disso tudo é que eu to mal” resultando em uma relação positiva com a disciplina, ao anunciar, no início da interação que “Hoje parei pra desabar um pouco já que eu não tenho ninguém pra conversar”.

O início da resposta da professora já sinaliza seu alinhamento ao pedido de ajuda da aluna, configurando um enquadre de compreensão e acolhimento ao dizer que “Eu sinto muito pelo que aconteceu... Como você está?”, o emprego de perguntas é uma das estratégias que evidenciam o envolvimento e engajamento do participante para a manutenção da interação. Além disso, a professora retoma o outro tópico mencionado na narrativa da aluna, seu relacionamento com o pai do filho, reforçando, através do intensificador “mesmo” se a relação estaria, de fato, sendo benéfica para ambos, marcando um footing de conselho, mesmo que de forma indireta.

Com o intuito de sinalizar a mudança de tópico, a professora emprega a expressão “com relação à situação” de maneira a informar a aluna da mudança e estabelecer um novo alinhamento da interação. O uso do marcador de verificação de compreensão “não acha”, evidencia mais uma estratégia de aproximação, marcando a interação, novamente, como uma conversa. Aliado a ele, a professora convida a aluna a refletir sobre sua atitude e a pensar em uma solução para a situação, uma vez que ela relatou não saber o que fazer “Haveria alguma maneira de reparar a situação agora?”, tentando também atenuar o conflito entre as partes e confortar a aluna em sua angústia.

Há evidência de alinhamento ao enquadre interativo quando a professora responde à pergunta indireta de FLS alegando que “Eu torço muito por você e vejo todo o esforço que tem feito para oferecer a você e ao seu filho um futuro “melhor”. A presença do aumentativo “melhor” marca, aqui, o reconhecimento da professora ao esforço empreendido pela aluna ao retomar os estudos, mesmo com um bebê e buscar por uma formação que pudesse lhe dar outras oportunidades no futuro e, conseqüentemente, ao seu filho.

Esta parte da interação é encerrada com a professora reforçando a criação do vínculo e da intimidade com a aluna ao dizer que “**Você tem razão, dê tempo ao tempo, espero que tudo se resolva! Um beijo!**”

FLS responde ao par adjacente com uma sentença exclamativa e isolada “Fui demitida!”, o que mais nos chama a atenção para este par é o fato de que a aluna faz uso demasiado da interrogativa “por que” deixando claro a sua não compreensão da situação como

um todo, de modo que, ao avaliar o ocorrido, ela diz “A Lidia preferiu acreditar numa calúnia, do que em mim”. A decepção na fala de FLS é nítida, bem como a sua incapacidade, devido ao envolvimento emocional, de avaliar a situação, afastando-se do foco narrativo e colocando os fatos em perspectiva. Por essa razão, coube a professora tal tarefa.

A primeira estratégia foi o acolhimento, ao saudá-la com “Oi querida”, demonstrando a qualidade de “estar-para” o relato da aluna e colocando-se em atitude de prontidão para auxiliá-la em uma possível resolução para os fatos. Na sequência, buscando o engajamento da atividade discursiva, a professora faz uma série de perguntas com o objetivo de obter mais informações sobre os sentimentos da aluna, bem como outros possíveis acontecimentos adjacentes, os quais não foram revelados no relato escrito.

Contando com a possibilidade de respostas negativas a todas suas indagações, a professora usa um marcador enfático “ainda assim” para sinalizar uma última possibilidade de resolução da narrativa, validando o sentimento da aluna e apresentando uma alternativa à nova condição (desempregada), indicando ser apenas uma sugestão, ao encerrar a sugestão com o marcador conversacional “ok”, seguindo de um encerramento do evento com novo acolhimento e envolvimento emocional “Me procure ao final das aulas que eu te explico tudo. Fique bem. Beijo”.

Ao ser proposto que os alunos refletissem acerca de um momento de suas vidas que fosse “digno de uma história”⁵³, FLS relatou, em seu caderno, sobre situação de abuso e violência sexual ⁵⁴que viveu, ainda na infância, pelo padrasto. Discretamente, ela convidou a professora a ler seu relato e perguntou-lhe se seria necessário que todas as informações estivessem em seu texto final. A professora disse que não, lembrou que ela poderia escolher um narrador em terceira pessoa que pudesse narrar a história de “um alguém” e que um dos aspectos do texto literário é o pacto com a ficção, pré-estabelecido entre autor-leitor.

Quando a atividade foi retomada, na tentativa de se fazer uma primeira versão do texto⁵⁵, FLS procurou a professora novamente, pedindo-lhe permissão para mudar “sua história”. Interessante observar até que ponto a aluna confiou na professora, interagente em tantos momentos em seu diário, uma memória tão dura e pessoal, no entanto, mostrou-se ainda não estar preparada para elaborar seus sentimentos e, conseqüentemente, revivê-los para narrá-los.

⁵³ Conferir passo 3 da etapa IV do projeto de intervenção, descrito no Caderno Pedagógico.

⁵⁴ O relato da aluna foi tão intenso que não consegui transcrever no diário de bordo minhas impressões, de forma que gravei um áudio, usando o celular, para conseguir captar todo sentimento de dor, impotência e compaixão que senti pela aluna naquele momento.

⁵⁵ Conferir passo 4 da etapa IV, descrito no Caderno Pedagógico. Esta etapa da intervenção não foi concluída, como já mencionado, devido à infrequência dos alunos após o período de avaliações finais.

Esse comportamento reforça, mais uma vez, o estabelecimento do vínculo entre professora-aluna e a presença de um ambiente culturalmente sensível, livre do julgamento e do autoritarismo docente perante as necessidades e demandas dos alunos.

Algum tempo depois, a aluna procurou a professora para dizer-lhe que havia conseguido um emprego em uma loja de roupas no centro da cidade, o que havia lhe deixado muito feliz, mas que exigiria sua troca de turno na escola, migrando para o noturno, devido ao horário de trabalho. FLS lamentou ter de estudar em uma turma do noturno alegando que “mas você não será mais minha professora⁵⁶!”, mas foi encorajada a seguir com os estudos e com as possibilidades que lhe estavam sendo ofertadas.

Os excertos 11, 12 e 13 foram retirados do diário de FSP. Os excertos selecionados marcam como as interações entre a professora e a aluna evidenciam a formação do vínculo e a aproximação de forma tão clara que, ao final do ano letivo, no momento da escolha do professor a ser homenageado pela turma, FSP propôs aos colegas que não houvesse proposição de outros nomes e que a professora de LP fosse a escolhida, fato acordado de forma unânime por todos os alunos.

FSP era uma aluna também isolada no grupo. Ela e os irmãos (uma irmã mais nova – 6º ano em 2019 – e um irmão mais velho – 3º ano do Ensino Médio) estudavam na escola há muito tempo e eram considerados “diferentes” dos demais alunos porque eram brancos e se destacavam em relação ao desempenho acadêmico⁵⁷.

O excerto 11 traz a primeira interação entre a aluna e a professora, na qual a aluna faz sua apresentação, escolhendo utilizar o pseudônimo de Clarice.

- **Excerto 11: diário de FSP**

Ok.

Vamos começar pelo meu nome: Clarice.

*Eu estive pensando no que escreveria aqui, mas ainda não sei bem. Talvez seja sobre o que acontece por dentro, já que por fora é sempre monótono e chato. Provavelmente não cumprirei isso à risca, embora queira. **Tanto faz.** Meu texto está ficando desorganizado porque estou escrevendo tudo que vem à minha cabeça e tudo vem aleatoriamente. Não sou boa com **essas coisas** de escrever, mesmo que seja escrita espontânea como aqui no diário.*

*Voltando ao meu nome, ele não é real. Na verdade, nenhum nome citado aqui será real, **afinal** os nomes não fazem diferença.*

É isso.

⁵⁶ Informação retirada do diário de bordo da professora-pesquisadora.

⁵⁷ 2019 foi o último ano de FSP na escola, tendo em vista que ela foi aprovada em um processo seletivo de uma grande escola da rede particular da cidade, garantindo-lhe bolsa de estudos integral.

Olá, FSP!

Acho que vou discordar de você: **os nomes fazem diferença para mim**. Pense, você escolheu o pseudônimo de Clarice, o que me fez pensar na escritora Clarice Lispector. Mesmo que eu saiba que você e ela não são a mesma pessoa, a escolha do nome **já** me fez ser simpática a você e **até** sorrir ao ler “Clarice”.

O que eu quero dizer é que, mesmo parecendo aleatória, as nossas escolhas de palavras (**lexicais**) nunca o são!

E você tem razão, a escrita em um diário pode parecer “**meio caótica**” porque o fluxo da mente é contínuo e veloz, por vezes nos perdemos em tantos pensamentos que passam por pouco tempo! **Contudo**, é esse o processo, esvaziar a mente das histórias, memórias e cargas adicionais para se organizar.

Um beijo,

Lívia (grifos nossos).

A aluna inicia sua interação com um marcador de hesitação “Ok”, típico da modalidade oral da língua, quando o locutor está elaborando ou organizando sua fala. Ela faz sua apresentação, na qual opta por utilizar um pseudônimo, e sinaliza não estar certa sobre qual tópico conversacional eleger para o momento, entendendo que “Tanto faz” escrever sobre o passado, presente, impressões marcadas pela subjetividade ou fatos objetivos. Ela sinaliza, através dessa fala, que compreende o espaço do diário como um movimento de escrita, aparentemente “desorganizado porque estou escrevendo tudo que vem à minha cabeça e tudo vem aleatoriamente”. Observando as construções sintáticas da aluna e suas escolhas vocabulares, será perceptível nas respostas da professora o alinhamento ao estilo mais formal escolhido pela aluna, bem como a presença de estratégia modulares para que fosse ofertada a possibilidade de ampliação de seu repertório vocabular.

A professora optou por aproveitar-se dessas estratégias, tendo em vista que a aluna sinalizava, constantemente, sua crença em não ser boa o suficiente nas tarefas, como expresso por “não sou boa nessas coisas de escrever” o que era notório, no desenvolver das aulas presenciais, não ser verdadeiro.

O indicador de encerramento dessa parte da interação também é um marcador conversacional da fala espontânea “é isso”, sinalizando que o fluxo da mente havia se encerrado e, com isso, a interação em si para aquele momento. Novamente, os marcadores empregados pela aluna apontam para a dinamicidade do gênero diário dialogado, bem como para sua característica mais expressiva relacionada à fala cotidiana.

A professora, por sua vez, inicia sua resposta alinhando-se à fala da aluna com uma saudação e fazendo a retomada do tópico conversacional sobre a escolha dos nomes, expressando sua opinião e tentando aproximar-se de FSP ao dizer “os nomes fazem diferença para mim. [...] me fez pensar na escritora Clarice Lispector [...] a escolha do nome **já** me fez

ser simpática a você e **até** sorrir ao ler”. Observa-se que os marcadores temporais “já” e “até” aproximam a professora da aluna e alinham o aspecto temporal do evento de fala, demonstrando sincronia e sintonia ao que é dito, mesmo sendo tratando-se de uma interação que não ocorre em “tempo real”, como aquelas que são face a face.

A pesquisadora aproveita-se da habilidade da aluna com a LP e a estimula em uma reflexão linguística evidenciando que “**O que eu quero dizer** é que, mesmo parecendo aleatória, as nossas escolhas de palavras (lexicais) nunca o são” de forma a indicar que o espaço do diário, para FSP, também poderia servir para a ampliação de suas habilidades linguísticas, marcando essa possibilidade com a expressão explicativa em destaque.

Na tentativa de alinhar-se ao tópico da dificuldade em selecionar o que seria digno de registro, a professora indica, por meio do marcador “**E** você tem razão” retomando o que foi dito pela aluna e propondo uma expressão sinônima à aleatória “meio caótica” seguido da validação do já dito por FSP, ao iniciar o pré-encerramento da interação com “**Contudo**, é esse o processo” e, finalmente, encerrando com o marcador conversacional “Um beijo”, que denota aproximação e informalidade.

O excerto 12 é o desdobramento de uma das interações entre a professora e esta mesma aluna. Previamente, FSP confessou ter sido abordada por um garoto que, nas palavras dela, “*me achou bonita*”, e pediu-lhe o número de telefone, além disso, em interações prévias, elas discutiram sobre gostos e habilidades musicais e práticas esportivas.

- **Excerto 12: diário de FSP**

*As coisas com o Caio não foram bem. Eu **já** desisti **desse negócio** e acredito que ele também. Acho que estou **até** feliz por não ter dado certo. Eu **já** tenho muito o que fazer, um garoto seria **só mais um problema**.*

*Não sabia que você praticava esportes. **Legal!** Mas por que não gostava? Nadar é bom!*

Naquela competição eu nadei apenas o crawl, mas no Sesc, onde eu treino, eu costumo fazer os 4 nados e às vezes o revezamento nas competições.

Eu não tenho nadado ultimamente porque estamos no inverno e a piscina de lá não é aquecida, então o treinador de vôlei deixou que o pessoal da natação treinar com ele.

Está sendo bem divertido, principalmente, porque eu descobri que sou muito no vôlei. Não errei nenhum saque (e olha que eu saquei várias vezes), salvei a bola 3 vezes e ainda por cima fiz um ataque que pontuou. 😊

***Eu estudo** no Conservatório **sim!** O meu instrumento preferido é o violão. Seu som é muito bonito e me remete **um sentimento que eu não sei direito qual é**.*

*Uma vez até pensei em desistir do violão, **acredita?** Eu achava que era um instrumento “**moleza**” que todo mundo podia tocar em 3 minutos e que havia instrumentos muito mais legais (**olha a mentalidade da pessoa**). Mas aí eu*

conheci o violão clássico/erudito e fiquei encantada. Foi o momento em que eu descobri o que me deixava feliz. Eu sempre preferi melodias a cifras, então isso me deixou muito animada.

Há quanto tempo você toca piano?

*Eu resolvi escrever **agora** porque estava feliz. Ia dizer o quanto estou bem, **mas agora** lembrei de umas coisas e fiquei preocupada **de novo**.*

*No início deste ano, eu conheci a minha amiga Ângela. Ela era muito legal, e engraçada e, embora pareça pouco tempo, nos já estávamos bem próximas. **Mas**, umas semanas atrás, ela me disse que ela e a mãe tinham brigado e me disse, também, algumas coisas que a mãe dela falou pra ela. Era o tipo de coisa que já seria ruim ouvir de um estranho na rua, imagine da própria mãe. Eu tentei consolar ela, **mas não sei se deu certo**. Isso aconteceu duas vezes (ou pelo menos foi a quantidade de vezes que ela me contou).*

*Nós nos conhecemos no Conservatório de Música e ela estuda num colégio particular que dizem ser muito bom. **Considerando** isso e o tempo que ela passa na aula de teoria musical fazendo atividades da escola, **acredito que seus pais devem ser rígidos**.*

***Então**, de uns dias pra cá, ela tem ficado cada vez mais distante. Parece que está se isolando de todo mundo. **Não conversa mais com antes e a vai embora assim que o sinal bate sem se despedir de ninguém**. Nessa última segunda-feira, por exemplo, na aula de canto, ela poderia ter se sentado entre mim e uma outra amiga nossa, mas preferiu um outro lugar, onde ela ficava mais longo do pessoal.*

*Isso não só me deixa preocupada, como também **me faz cair em um dilema: conversar com ela e provavelmente parecer uma chata exagerada que enche o saco; ou esperar mais um pouco para ver se as coisas se acertam sozinhas, correndo o risco de algo ruim acontecer**.*

***De qualquer forma**, hoje eu vou ver ela e observar seu comportamento de novo. **Depois eu vejo o que faço**.*

Oi, FSP!

Faz tempo que não nos falamos! Acredito que você ter compartilhado essas experiências comigo agora foi **providencial! Estou muito chateada com acontecimentos na escola e ver/ler alunas como você me dá força e coragem para continuar, embora eu esteja mesmo desmotivada e cansada de tudo isso! Desculpe o desabafo!**

Sinto muito por tudo que aconteceu com o Caio, relacionamentos são mesmo complicados! **Tenha paciência e não se feche para novas experiências**, elas sempre podem nos surpreender! Não se lembra do ipê que você confessou admirar esses dias? Tenhamos sempre olhos de ver e ouvidos de ouvir!

Piscina sem aquecimento no **frio é dureza!** – deveremos experimentar a natureza, mas manter a saúde! rs Eu não gostava de competir, só de treinar, com o tempo, fui ficando desmotivada. Adoro esportes, mas alguns deles creio ser apenas espectadora, como o vôlei! rs

Agora, pensando na música... Ah! É a arte, e toda forma de arte (assim como de amor) deve nos encantar! Talvez seja esse um dos motivos pelos quais eu amo a capoeira: é arte, música, ritmo, dança, luta, história, resistência!

As canções, como gênero, surgiram no século XII, com as cantigas, performizadas pelos cancioneiros, o violão erudito é fantástico e era ele o principal instrumento da época.

A arte é tão fascinante, **não é?** Ela nos preenche e nos transporta, **lembrei-me de um poema do Drummond que fala disto**: o poder da arte diante das dores do mundo. Particularmente, acho incrível como ele consegue demonstrar toda sua incredulidade diante do mundo “caduco” que vive:

“O amor não tem importância,
 No tempo de você, criança,
 uma simples gota de óleo
 povoará o mundo por inoculação,
 e o espasmo
 (longo demais para ser feliz)
 Não mais dissolverá as nossas carnes

Mas também a carne não tem importância.
 É doer, gozar, o próprio cântico afinal é indiferente
 Quinhentos mil chineses mortos, trezentos corpos de namorados sobre a via
 férrea
 e o trem que passa, como um discurso, irreparável:
 tudo acontece, menina,
 e não é importante, menina,
 e nada fica nos teus olhos.

[...]

Em tua boca, menina,
 ficou o gosto do leite?
 Ficaré o gosto do álcool?

Acredito na arte como movimento, talvez a arte da palavra seja capaz de nos aproximar do outro de diferentes maneiras. Quem sabe um bilhete e um doce para sua amiga não seja uma forma de representar a mais antiga arte: AMOR.

Mostre a ela que você se importa e que a respeita, cada um tem seus momentos, escreva para ela que você está ali, para quando e como precisar. Às vezes, o que nos falta é coragem para nos mostrarmos os protagonistas da nossa cena-vida!

Obrigada por me dar esse espaço, hoje, mais do que nunca, significou muito para mim!

Um beijo de poesia

Lívia.

Não faz mal, eu também estive me sentindo para baixo por vários motivos, mas você e outros professores sempre me inspiram e me motivam, então ler o que você escreveu só me faz sentir melhor.

Mas olha, já estamos no 4º bimestre! Estamos quase acabando! 😊

A arte nos leva a lugares magníficos! A música, minha arte favorita, sempre me faz sentir melhor, além de me transportar para lugares que eu conheço muito bem sem nunca ter pisado neles (e talvez nunca possa pisar mesmo, pois às vezes acho que esses lugares só existem na minha cabeça).

Gostei da sua ideia sobre o assunto da Ângela! Acho que vou comprar o chocolate que ela gosta e entregar junto com um bilhete e depois enviar uma música legal para ela, já que ela também gosta de música.

Sabe, eu não costumo simpatizar e fazer amizade com as pessoas muito rápido, mas eu e a Ângela viramos amigas bem rápido.

Eu me importo muito com meus amigos, então qualquer mudança no comportamento deles, por menor que seja, já me preocupa.

Uma coisa que reparei, é que parece que ninguém está bem. A turma toda se reúne, nós brincamos, conversamos e nos divertimos, mas parece que no fundo ninguém está feliz de verdade. É estranho.

*Será que estão todos depressivos e com problemas? Será que a FSP está ficando paranóica? Será que isso tudo realmente existe ou é só invenção de uma única mente solitária? Você verá hoje, no **Globo Repórter! TAN TAN TAN TANTAN** (lê-se no ritmo da música) (grifos nossos).*

Neste trecho da interação podemos observar que há a sinalização de dois momentos temporais diversos na escrita. O primeiro deles é marcado pelo alinhamento à pergunta feita pela professora “Me conta mais sobre esse “Caio”, o que você já sabe sobre ele?” no qual a aluna sinaliza que não tem o desejo de manter o tópico conversacional sobre o assunto ao afirmar “As coisas com o Caio não foram bem. Eu **já** desisti desse negócio e acredito que ele também.”. Ao empregar, mais uma vez, o marcador temporal “já”, a aluna evidencia que a tomada de decisão parece ter sido feita antes mesmo de “tentar” dar prosseguimento ao “relacionamento”, indicado por sua fala em “Acho que estou **até feliz** por não ter dado certo. Eu **já** tenho muito o que fazer, um garoto **seria só mais um problema**”. Percebe-se, aqui, uma pista de como é difícil para FSP relacionar-se com o outro. Seu comportamento em sala de aula era sempre muito reservado, sempre atenta às explicações e pouco conversava com os colegas durante as aulas. Nos momentos de intervalo, em geral, ela socializava com os irmãos e alguns poucos alunos de sua turma ou então, ficava lendo livros, da biblioteca ou trazido com ela de casa.

Para sinalizar a mudança do enquadre, ela usa a sentença “Não sabia que você praticava esportes. **Legal!**”, mudando o footing da interação na direção de uma interação mais informal, demonstrando sua postura especulativa acerca das preferências da professora. Ademais, ao relatar sobre sua experiência com os esportes ela novamente modifica o footing de especulação para avaliação de sua própria performance ao dizer que “eu descobri que sou muito boa no vôlei”, um dos poucos registros de avaliação positiva de si que ela faz ao longo de todas as interações.

Interessante notar como as marcações de mudança de enquadre das interações de FSP são sempre registradas com pistas de contextualização razoavelmente claras, sinalizando, concomitantemente sua presença em relação à interação, uma vez que ela busca alinhar-se e retomar todos os tópicos mencionados na interação prévia, não deixando a professora sem resposta e/ou algum comentário sobre algum tópico anterior.

Uma evidência desse comportamento está presente na dupla afirmativa da aluna em “Eu estudo no Conservatório **sim!**”, na qual o termo em destaque reforça e intensifica a suposição feita pela professora em momento anterior. Ela inicia este trecho de interação mantendo um enquadre informativo, optando um por registro mais formal da língua ao avaliar a escolha pelo violão como instrumento preferido “**Seu som** é muito bonito e **me remete** um sentimento que eu não sei direito qual é.” Todavia, na sequência do tópico, ela modifica o footing informativo para avaliativo e, nesse momento, modifica a formalidade do registro usando as estratégias de

pergunta retórica “Uma vez eu até pensei em desistir do violão, acredita?” e de expressões mais informais como “moleza” e o aposto explicativo “olha a mentalidade da pessoa”.

Ao avaliar sua preferência pelo violão erudito, FSP também sinaliza sutilmente suas preferências pelo que é considerado clássico e, aparentemente, mais difícil de ser estudado/aprendido. Esse comportamento sinaliza o constante movimento da aluna em se desafiar e tentar aprender o que é novo ou difícil para os outros como uma forma de recompensa para si mesma, mostrando que ela é capaz de fazê-lo. Esse comportamento foi percebido em outros momentos de interação em sala de aula, quando as atividades eram tidas como “desafiadoras” para os demais alunos e ela tentava sempre resolver, sem demonstrar superioridade aos demais, mas alinhando-se a uma postura de auto encorajamento interessante de ser observado.

Ela encerra o primeiro par de sua interação tentando manter a aproximação com a professora com uma pergunta “Há quanto tempo você toca piano?”, demonstrando interesse em manter o tópico conversacional.

Entretanto, algo parece ter acontecido antes que a professora pudesse responder, de forma que ela inicia uma nova interação, com um novo enquadre “**Eu resolvi escrever agora porque estava feliz. Ia dizer** o quanto estou bem, **mas agora lembrei** de umas coisas e **fiquei preocupada de novo**”. Verifica-se, neste pequeno trecho o grande número de marcadores conversacionais que nos remetem à estrutura narrativa, como o emprego do pretérito imperfeito para sinalizar a contextualização “estava feliz, ia dizer” e do pretérito perfeito, precedido de uma conjunção adversativa para indicar a quebra do fluxo narrativo, apresentando a complicação “mas agora lembrei, fiquei preocupada de novo”.

Após esta pequena contextualização do *footing* narrativo, a aluna inicia o relato contextualizando temporalmente a situação “No início deste ano”, em seguida, ela apresenta o conflito do evento, iniciando o trecho com a adversativa “Mas”. Ao expor o que o fato que lhe causava angústia com relação à amiga, FSP modifica o *footing* de narrativo para uma postura avaliativa de sua própria ação, ao ponderar que, ao tentar consolar a amiga, não tinha certeza se havia sido bem sucedida, avaliando sua performance através da fala “não sei se deu certo”, além de duvidar da frequência do episódio narrado, ponderando, através do aposto explicativo que “ou pelo menos foi a quantidade de vezes que ela me contou”.

Tendo isso exposto, FSP demonstra tentar compreender a mudança comportamental de Ângela ao avaliar a situação familiar da amiga a partir dos eventos presenciados por FSP durante as aulas no Conservatório. Ela inicia a avaliação com uma sentença reduzida de gerúndio “**Considerando** isso e o tempo que ela passa na aula de teoria musical fazendo

atividades da escola”, alegando de que Ângela, provavelmente, estaria submetida a algum tipo de pressão emocional e psicológica, advinda da família, ao concluir que “acredito que **seus pais devem ser rígidos**”.

FSP sinaliza a apresentação da resolução do evento com a conjunção conclusiva “Então”, relacionando sua hipótese de que a amiga estava sendo pressionada pela família à mudança comportamental da garota no ambiente escolar “Não conversa mais como antes e ela vai embora assim que sinal bate sem se despedir de ninguém”.

O encerramento da interação se dá com uma nova mudança de footing na qual a aluna pede ajuda/conselho ao relatar que isso “me faz cair em um dilema: **conversar com ela** e provavelmente **parecer uma chata exagerada que enche o saco**; ou **esperar mais um pouco** para ver se as coisas se acertam sozinhas, **correndo o risco de algo ruim acontecer**”. Ela enumera as possíveis ações e consequentes interpretações que elas podem indicar à amiga, deixando-a, dessa forma, sem ter certeza do que pode ser feito. O que foi interpretado pela professora, como um pedido de ajuda na avaliação das duas possibilidades apresentadas.

Por ora, a aluna decide aguardar o desdobramento dos fatos a partir de sua observação atenta e encerra a interação dizendo que uma ação será tomada posteriormente a observação “**Depois** eu vejo o que faço”.

O diário dessa aluna coloca em evidência a formação do vínculo professora-aluna também no fluxo “inverso” da interação. A professora demonstra alinhamento e prontidão à escrita da aluna ao saudá-la, no entanto, diferentemente havia o que ocorrido em outros momentos, ela inicia sua interação falando de si e de suas frustrações “Acredito que você ter compartilhado essas experiências comigo agora foi **providencial! Estou muito chateada** com acontecimentos na escola e ver/ler alunas como **você me dá força e coragem para continuar**, embora eu esteja **mesmo** desmotivada e cansada de **tudo isso! Desculpe o desabafo**”⁵⁸.

A professora propõe um novo enquadre, pedindo (ao invés de ofertar) o acolhimento da aluna, no entanto, em sua “cobrança” do papel de adulta, representante da instituição escolar,

⁵⁸ Neste momento, eu havia acabado de deixar a sala de FSP e havia tido um embate muito grande com alguns alunos de outra turma (7º ano), para qual estava indo. Era semana de provas e eu deveria aplicar a avaliação de Língua Inglesa. Pedi que os alunos fizessem a atividade e, com o intuito de me acalmar, decidi ler o diário de FSP, que havia me entregado na aula anterior. Eu estava visivelmente abalada e nervosa, tremia e meus olhos lacrimejavam de forma que, assim como propus aos alunos, encontrei na escrita no diário uma forma de me acalmar e exteriorizar os sentimentos vividos no momento. Os alunos do 7º ano perceberam meu estado emocional e, duas delas vieram à minha mesa perguntar o porquê de eu estar triste e chorando. Eu disse que estava cansada e triste com alguns alunos e que não achava justo o tratamento que me estava sendo dado. Elas disseram para que eu não ficasse daquele jeito e que os alunos não mereciam me ter como professora. Ao final da atividade que estavam realizando, um dos alunos da turma, o qual apresenta espectro autista, pouco interage e, quase nunca toca alguém, colocou sua atividade sobre minha mesa, deu a volta e me abraçou dizendo: “Eu sinto que você precisa disso hoje.” e deixou a sala.

se desculpa por ter usado o diário da aluna como instrumento de extravasamento de suas próprias aflições. FSP, por sua vez, alinha-se ao enquadre proposto pela pesquisadora ao responder “**Não faz mal**, eu também estive me sentindo para baixo por vários motivos, mas **você e outros professores sempre me inspiram e me motivam**, então **ler o que você escreveu só me faz sentir melhor**”. Pode-se perceber que não há apenas alinhamento ao enquadre da interação, como também uma postura de aproximação e encorajamento ao trabalho que vinha sendo desenvolvido na escola, de forma que, esta fala, nos sinaliza o cumprimento do papel social e educacional dos diários nas aulas de LP, desdobrando-se para o ambiente de aprendizagem escolar como um todo.

A professora-pesquisadora encerra seu desabafo com um pedido de desculpas e realinha-se aos tópicos propostos pela aluna, retomando o episódio amoroso e configurando sua fala em um footing de aconselhamento ao dizer que “Tenha paciência e **não se feche para novas experiências**”, em seguida, retoma o tópico conversacional sobre esportes, usando como estratégia de aproximação o humor “Piscina sem aquecimento no frio **é dureza!**” e passa ao tópico do estudo musical, a partir do qual alinha-se ao pedido de conselho feito pela aluna e também aproveita-se da oportunidade para promover a possibilidade de ampliação do repertório literário da aluna, ao compartilhar uma poesia de Drummond.

Ao compartilhar o texto, a professora tenta fazê-lo de forma natural e informal, usando expressões retóricas como “A arte é tão fascinante, **não é?**” e da espontaneidade da escrita e do fluxo das informações ao revelar que “**lembrei-me** de um poema do Drummond que fala disto”. A literatura, deste trecho da interação é apresentada como um elemento presente no dia a dia da professora e que também poderia ser feito com a aluna. Dessa forma, a pesquisadora aproveita-se do texto literário para mudar o footing de compartilhamento para um footing de esclarecimento, ao expor que “Acredito na arte como movimento, talvez a arte da palavra seja capaz de nos aproximar do outro de diferentes maneiras”, assim, os diários seriam, de certa forma, a “arte da palavra” como instrumento de aproximação entre a professora e os alunos, mesmo que este movimento não fosse consciente de todos os interagentes da cena discursiva.

A partir dessa explicação, apresenta o footing de aconselhamento, sugerindo que FSP use a arte para conectar-se à amiga “**Quem sabe** um bilhete e um doce para sua amiga não seja uma forma de representar a mais antiga arte: AMOR.”, percebe-se que, através da expressão destacada, a professora faz apenas uma sugestão, a qual é aceita pela aluna ao dizer que “Gostei da **sua ideia sobre o assunto da Ângela!** Acho que vou comprar o chocolate que ela gosta e entregar junto com um bilhete e depois **enviar uma música legal para ela, já que ela também gosta de música**”.

Importante lembrar que as interações no diário não tinham o objetivo de se fazerem de forma prescritiva de modo que os aconselhamentos sempre se configuravam como sugestões e/ou perguntas que pudessem proporcionar aos alunos momentos de reflexão e autonomia na tomada de decisões acerca dos diversos tópicos conversacionais emergidos nas interações.

O fato de não serem prescrições, mas recomendações, oportunidades de convergência, divergência de opiniões e posturas, demonstrou o quão enriquecedoras as interações poderiam ser não apenas limitando-se ao contexto escolar, mas também aos comportamentos sociais de forma mais ampla, tais como o encorajamento, o protagonismo, a autonomia, a autoconfiança e o pensamento crítico.

Este último aspecto torna-se mais evidente na reflexão final de FSP ao questionar a condição psíquica/emocional dos que estão à sua volta “Uma **coisa que reparei**, é que parece que **ninguém está bem**.”. A aluna tece comentários sobre as formas de interação entre seus pares, mas que não refletem, verdadeiramente, o que é vivido por cada um. “nós brincamos, conversamos e nos divertimos, **mas parece que no fundo ninguém está feliz de verdade. É estranho**”. Ela avalia seu contexto e, ao perceber que o alinhamento da conversa poderia ser interpretado como um pedido de ajuda e talvez, revelasse de forma mais significativa os seus próprios sentimentos de solidão e incompreensão, FSP faz uso do humor e do deboche para sinalizar que toda a reflexão poderia ser apenas fruto de sua imaginação, deslegitimando sua fala de forma indireta “Será que a FSP está ficando **paranóica**? Será que isso tudo realmente existe ou é **só invenção de uma única mente solitária**? Você verá hoje, no Globo Repórter! **TAN TAN TAN TANTAN (lê-se no ritmo da música).**”

O excerto 13 traz a interação entre FSP e a professora após uma atividade realizada em sala⁵⁹, na qual fora solicitado que os alunos relatassem como se deu sua formação leitora, com o intuito de investigar a quais eventos de letramento eles haviam sido expostos ao longo de sua infância e de que forma esses eventos influenciaram a formação do gosto leitor de cada um.

- **Excerto 13: diário FSP**

Os meus pais não costumavam ler para mim quando eu era pequena, mas o meu irmão velho tinha alguns livros de contos infantis que ganhava da escola que eu levava para que a professora do prezinho lesse para mim e para a turma.

Eu aprendi a ler com 4/5 anos e, a partir daí, comecei a ler os cartazes que as professora colavam nas salas. Mais tarde comecei a ler pequenos livros infantis.

⁵⁹ Conferir passo 4 da etapa II do projeto de intervenção, descrito no Caderno Pedagógico.

Com 10 anos, pedi para minha mãe que me comprasse um livro grande, pois estava cansada de ler os de contos pequenos que já tinha e queria ler “um livro de verdade”.

Então ela comprou o livro “O Mar de Monstros” de Rick Riordan. Esse é o segundo livro da saga Percy Jackson e os Olimpianos. Minha mãe começou pelo segundo pois já tínhamos assistido o filme do primeiro livro.

Eu fiquei muito feliz quando ganhei mais o livro, mais ainda quando ganhei o restante da coleção. Aliás, foi essa série que me abriu as portas da mitologia grega e contribuiu para um dos meus Reinos de Utopia.

A partir daí, minha mãe passou a comprar livros para mim e meus irmãos sempre que podia.

Eu não tinha um gênero preferido, lia o que minha mãe comprava (o repertório era bem variado), mas, ultimamente, contos e romances policiais têm me chamado a atenção. Ainda não tenho esses como favoritos, mas acho que já é um começo para descobrir o que eu gosto mais de ler.

Oi, FSP!

Nossa, sua formação leitora é bem interessante! Estou certa de que seu interesse pelas letras, influenciou sua família, mesmo que “apenas” para que lhe comprassem mais livros.

Você mencionou que o repertório é variado, o que você entende por “repertório” e quais as principais obras do seu?

Abraço,

Lívia

Observa-se que, devido ao caráter não espontâneo dessa interação, FSP não inicia sua fala com uma saudação, mas sim contextualizando a situação solicitada pela professora, demonstrando seu alinhamento à atividade.

Curioso notar como a aluna descreve sua formação leitora e indica suas crenças sobre o ato da leitura em si, ao contar que “Com 10 anos, pedi para minha mãe que me comprasse um livro grande, pois estava cansada de ler os de contos pequenos que já tinha e queria ler “um livro de verdade””. Esta fala sinaliza a crença de que a qualidade do texto é diretamente proporcional à sua extensão, de forma que, na concepção de FSP, aos 10 anos, literatura “de verdade” era apenas aquela presente em longas narrativas.

Ressaltamos aqui o papel importante da família ao proporcionar oportunidades aos jovens de construírem seus letramentos, mesmo que essas não sejam realizadas de forma consciente, como parece ter sido o caso de FSP “Os meus pais não costumavam ler para mim quando eu era pequena, mas meu irmão mais velho tinha alguns livros de contos infantis que ganhava da escola que eu levava para que a professora do prezinho lêsse para mim e para turma. [...] **A partir daí**, minha mãe passou a comprar livros para mim e meus irmãos sempre que podia”.

Ao demonstrar que seu interesse pela leitura, influenciou o comportamento literário da família, a professora alinha-se ao relato, dizendo que “**Estou certa** de que seu interesse pelas

letras, influenciou sua família, **mesmo que “apenas”** para que lhe comprassem mais livros”. De fato, a irmã mais nova de FSP, em 2019, matriculada no 6º ano, era uma das alunas mais frequentes na biblioteca e, quando não estava com a irmã mais velha, no intervalo, estava com um livro em mãos.

Todas as interações de FSP convergem para a sinalização de que ela é uma aluna letrada, entendendo-se que “[...] esperamos que pessoas letradas falem fluentemente e demonstrem domínio da linguagem falada” (GRANTON; PRATT, 1989, p. 2 *apud* KLEIMAN, 1995, p. 68).

Assim, tomamos as interações nos diários como a possibilidade de ofertar aos alunos práticas discursivas que os façam compreender a escrita como uma dessas práticas e também como objeto, de forma a fazê-los reconhecer **“o ato de ler como um outro modo de falar e que o objeto-portador de texto se torna mediador de um outro tipo de relação com o mundo e com o Outro.”** (LEMOS, 1988, p. 11 *apud* KLEIMAN, 1995, p. 70 – grifo da autora).

Observando as estratégias linguísticas presentes nas interações entre a professora e os alunos, fica ainda mais evidente a natureza híbrida dos diários, ora servindo à sala de aula e às atividades escolares (exigindo um pouco mais de monitoramento e formalidade), ora ao devir dos pensamentos e vivências do sujeito (momentos em que o monitoramento estilístico não fica tão evidente por se tratar do fluxo de pensamentos e sentimentos.).

Também em razão desta natureza, é interessante notar como o *continuum* de oralidade/letramento (BORTONI-RICARDO, 2004) se desenha nas interações. Sabemos que, quanto mais próximos aos eventos de letramento, mais formal e monitorada é a nossa escrita, ao passo que, quanto mais próximo do eixo da oralidade, menos monitorada ela passa a ser, apresentando mais traços de espontaneidade e informalidade.

Percebe-se, portanto, que as interações nos diários, usando o texto como um (mega) instrumento de ensino, evidenciam que o ato de escrever “adquire sentido para o sujeito na dependência do(s) sentido(s) que se apresenta(m) para seus diferentes grupos sociais de inserção” (KLEIMAN, 1995, p. 82), ou seja, o grau de presença e a maneira como o enquadre, alinhamento e *footing* são demonstrados nas interações, permitem que a construção de sentidos da interação seja realizada de forma conjunta e negociada entre os interagentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho discutiu de que forma podemos compreender o gênero híbrido diário dialogado, a partir de uma perspectiva sociolinguística interacional para então, utilizá-lo como instrumento de ensino nas aulas de LP com o intuito de construir um ambiente de aprendizagem culturalmente sensível.

Discutiram-se, dessa forma, algumas teorias relacionadas ao estudo dos gêneros, da linguagem e das práticas de letramentos para que, então, pudéssemos analisar de que forma os diários dialogados contribuem na diminuição da assimetria da relação interacional professor-aluno.

Foram analisados os elementos conversacionais que caracterizam o gênero diário dialogado na esfera da conversa, como um evento de fala, levando-se em consideração as pistas e marcadores conversacionais presentes nas interações; além das estratégias de interação entre professor-aluno através desse gênero (enquadre, alinhamento e *footing*), tendo como análise complementar a investigação do significado/sentido das interações para os interagentes (professora e alunos) através dos núcleos de significação.

Os instrumentos utilizados para a geração de dados foram um teste de crenças, os próprios diários dialogados, bem como o diário de bordo da professora-pesquisadora. Os testes foram aplicados apenas no início do projeto interventivo, fato que pudemos avaliar como falho, uma vez que, se fossem reaplicados ao final, poderíamos traçar uma análise contrastiva das crenças explicitadas no início e ao final do projeto. Os diários em si foram instrumentos muito interessantes e, a digitação sistemática de cada interação, ao longo do processo, foi fundamental para que não fossem perdidos nenhum detalhe ou dado relevante. O diário de bordo da professora evidenciou o quão significativo é este instrumento tratando-se de uma pesquisa semi-etnográfica que faz uso da observação-participante como metodologia de análise.

Conclui-se que, pela análise dos dados, o objetivo inicial da pesquisa, que era o de investigar a viabilidade de implementação do diário dialogado como instrumento de ensino para a promoção de uma pedagogia culturalmente sensível na sala de aula em questão, foi atingido. Foi possível perceber que o engajamento dos alunos nas atividades em sala de aula apresentou mudança substancial, tendo em vista o estabelecimento do vínculo e a aproximação entre os pares da cena discursiva (professora e alunos).

É certo que a partilha das histórias e o (re)conhecimento mais efetivo das realidades dos alunos e da professora proporcionaram a modificação significativa da percepção da educadora acerca de seus alunos e de suas práticas educacionais. A criação dos diários dialogados foi

essencial para que houvesse uma ressignificação das interações na sala de aula e, conseqüentemente, no espaço escolar de ambas as partes.

É preciso ressaltar também a presença de algumas dificuldades e limitações que percebemos ao escolher esse instrumento:

- i. volume de leitura e necessidade de tempo extraclasse para leitura sistemática e resposta a todos os diários;
- ii. organização dos eventos de letramento que coadunem com a proposta de aproximação entre os pares;
- iii. recursos e estrutura escolares que permitam com que o projeto possa ser aplicado de maneira contínua.

Na tentativa de conseguir lidar com a primeira das limitações, decidiu-se por adotar um regime de leitura quinzenal, de forma a organizar as interações. A segunda limitação foi aquela que mais foi “revista” durante a proposta, tendo em vista o caráter semi-etnográfico da pesquisa. Foi no cotidiano da interação que as necessidades dos alunos emergiram e as possibilidades de eventos e discussões foram reorganizadas de forma a aproximar os interagentes cada vez mais dos objetivos da proposta. Por fim, com relação ao último aspecto, embora a gestão e alguns colegas se mostrassem muito envolvidos e dispostos a auxiliar no processo de intervenção, a precariedade dos recursos físicos da escola (ausência de uma sala de multimídia, acervo literário juvenil da biblioteca ainda em construção, sala de informática com materiais inoperantes) dificultou muitas vezes a realização das atividades. Desse modo, foi necessário ter perspicácia e persistência para que todas as etapas pudessem ser cumpridas da melhor maneira possível.

Por compreendermos o diário como um evento de fala-em-interação, o tempo de resposta à escrita configura-se como um fator importante na sinalização do engajamento e interesse dos interagentes no evento. Sendo assim, em turmas muito grandes e em que muitos alunos ratifiquem o professor como ouvinte-falante, torna-se complexa a atividade de escrita sistemática do professor.

Os diários são instrumentos para que haja a construção de um ambiente de aprendizagem culturalmente sensível, porém, não são os únicos. A organização de um processo interventivo que leve em consideração diferentes eventos e práticas de letramento é de fundamental importância para o sucesso da implementação desse ambiente. Ressaltamos o caráter semi-etnográfico da pesquisa e a necessidade de um olhar etnográfico para o contexto

da “sala de aula”, de forma que cada professor, em sua realidade, possa escolher as melhores estratégias para alcançar o objetivo proposto.

Além disso, o grande número de atividades que permeiam os eventos escolares, tais como a aplicação de avaliações externas, eventos festivos, comemorativos e campanhas educacionais ou até mesmo eventos institucionais (festa junina, dia do estudante, semana de prevenção contra drogas, eleições, jogos de interclasse, semana de provas, semana de recuperação) que são realizados segundo um calendário estadual, não sendo possível remanejamento de datas ou “não liberação” dos alunos para participação, dificultaram, muitas vezes, a continuidade do projeto. Em alguns casos, foram quase duas semanas sem nenhum encontro com a turma. Tendo em vista que todas as atividades eram realizadas durante as aulas de LP.

Somada à dificuldade de não flexibilização do calendário escolar, pudemos perceber também a precariedade estrutural da escola, como o acervo da biblioteca, o qual não é compatível com a demanda dos alunos. Um exemplo disso é a ausência significativa de obras de literatura juvenil e de literatura traduzida.

O projeto original de intervenção não conseguiu ser concluído em sua totalidade, tendo em vista que a última ação da quarta etapa previa a retextualização de uma das interações no diário em forma de um texto literário a ser compilado em um livro de memórias da turma. Com a aprovação dos alunos e o encerramento das avaliações, os estudantes deixaram de frequentar a escola e, conseqüentemente, não concluíram a quarta etapa do projeto inicial.

Tal acontecimento nos sinaliza uma possível crença dos alunos de que o espaço escolar ainda seja aquele cujo principal objetivo seria a obtenção de uma nota ou título, um espaço institucionalizado, sem uma forte relação subjetiva entre os sujeitos que ali interagem e convivem.

Apontamos como possíveis desdobramentos desta pesquisa a reaplicação dos testes de crenças aos alunos que foram sujeitos desta intervenção, uma vez que ainda são alunos da escola *locus* investigativo. Ademais, podemos propor a investigação dos diários dialogados como instrumento para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita nas aulas de LP, podendo ser eleito um aspecto da esfera linguística para um trabalho sistematizado de leitura e escrita, tendo em vista que a fala do professor, por mais informal que se apresente, configura-se como uma estrutura modelar na qual os alunos podem se inspirar e ter contato no desenvolvimento da competência comunicativa.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de Significação como instrumento para Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta metodológica em constante movimento. *In*: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 37889-37900. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20260_10577.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras** – Coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.
- ASSIS, Machado. O Enfermeiro. *In*: ASSIS, Machado. **Obra Completa**. Vol. II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000265.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2019.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 47. ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Tradução Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nóis chegemu na escola, e agora?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio (*et al*). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean Paul. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação no ensino da produção escrita. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163-176, 2010.

BRONCKART, Jean Paul. Meio século de didática da escrita nos países francófonos: balanço e perspectivas. *In*: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J.A. **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004 [1988]. p. 169-191.

CALVET, Loius-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CALVINO, Ítalo. **Se um viajante numa noite de inverno**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CARDOSO, Andréa Matos de. **A aquisição de estratégias de escrita através do universo da narrativa investigativa de Agatha Christie**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/11_4eWW87xd_6h-nsvXBppHnmM-eF-BOI/view. Acesso em: 10 jun. 2019.

CHOBOSKY, Stephen. **As vantagens de ser invisível**. São Paulo: Rocco, 2012.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Profissionais. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. **Atitudes linguística de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora - MG**. 2007. Tese (Dourado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp074708.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

DIVAN, Lílian Márcia Ferreira; WEISS, Vivian Faria. A organização sequencial da conversa. **Revista Gatilho** v. 1, n. 1, jan./ dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/issue/view/1225>. Acesso em: 10 jun. 2019.

DOLZ, Joaquim *et al.* Gênero de texto como um (mega)instrumento para o ensino e a aprendizagem da linguagem humana. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 7, n. 2, p. 2-9, mai./ago. 2018.

DOYLE, Arthur Conan. O aleijado. *In*: DOYLE, Arthur Conan. **As aventuras de Sherlock Holmes**. Tradução Áurea de Brito Weissenberg, Flávio Mello e Silva e Arnaldo Viriato de Medeiros. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002. p. 109-122

DOYLE, Arthur Conan. Um estudo em vermelho. *In*: DOYLE, Arthur Conan. **As grandes histórias de Sherlock Holmes**. Tradução Sara Bento Pereira. São Paulo: Pandorga, 2019.

ERICKSON, Frederick. What Makes School Ethnography “Ethnographic”? **Anthropology and Education Quarterly**, v. 15, p. 51-66, 1984.

ERICKSON, Frederick. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 18, n. 4, p. 335-356, 1987.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011 [1968].

GARCEZ, Pedro M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópio**, v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006.

GOFFMAN, Ervin. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

GONÇALVES, José Carlos. Discurso, interação e práticas sociais: implicações para a formação profissional. *In*: ENCONTRO DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM APLICADAS AO ENSINO, 3., 2007, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Alagoas, 2007. p. 5-12.

GONÇALVES, José Carlos. Por uma EaD sem distância: presença na interação professor/alunos em AVA. *In*: FIDALGO, Fernando S. R. *et al.* **Educação a distância**: meios, atores e processos. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013. p. 95-106.

GUMPERZ, John. Convenções de contextualização. *In*: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ISER, Wolfgang. O repertório do texto. *In*: ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. Uma teoria do efeito estético. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1996. p. 101-191.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KREEFT, Joy *et al.* **Dialogue Writing**: Analysis of Student-Teacher Interactive Writing in the Learning of English as a Second Language. Washington: Office of Education Research and Improvement, 1984.

LIMA, Diógenes Cândido (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LINELL, P. The Power of dialogue dynamics. *In*: MARKOVÁ, I.; FROPPA, K. (eds.). **The Dynamics of Dialogue**. Nova Iorque: Harvester & Wheatsheaf, 1990. p. 147-177.

MAGALHÃES, Maria Izabel Santos. A produção do sujeito na interação. *In*: MAGALHÃES, Marisa Izabel Santos (org.) **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: Editora Universidade Brasília, 1996.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; GARCIA-REIS, Andreia Rezende. Escrita e formação docente: desafios na prática de escrita na formação inicial. **Raído**, Dourados, v. 12, n. 27, jan./jun. 2017.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; HAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Sierbeneicher (orgs.). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva (orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. 1ª. Ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2015.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO/SP, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 12 mai. 2019.

SANTOS, Fátima Aparecida Cezarim dos. **Falação em sala de aula: a indisciplina escolar em reflexão: uma interpretação dialético-dialógica da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PAIVA, Ângela; et al. (Org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2003.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora a escola. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PEYTON, John Kreeft; SEYOM, Mulugetta. **The Effect of Teacher Strategies on Students' Interactive Writing: The Case of Dialogue Journals**. Washington: Office of Education Research and Improvement, 1988.

PEYTON, John Kreeft; STATON, Jana. Writing Our Lives Reflection on Dialogue Journal Writing with Adults Learning English. **Language in Education Series**, Washington, Office of Education Research and Improvement, n. 77, 1991.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo, Loyola, 2002.

PROFLETRAS. Portal do Mestrado Profissional em Letras da UFJF. Juiz de Fora, [s.d.]. Disponível em: <https://www.ufjf.br/profletras/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

STATON, Jana. **Writing and Counseling: Using a Dialogue Journal**. [S.l.]: Language Arts 57, 1980, p. 514-518.

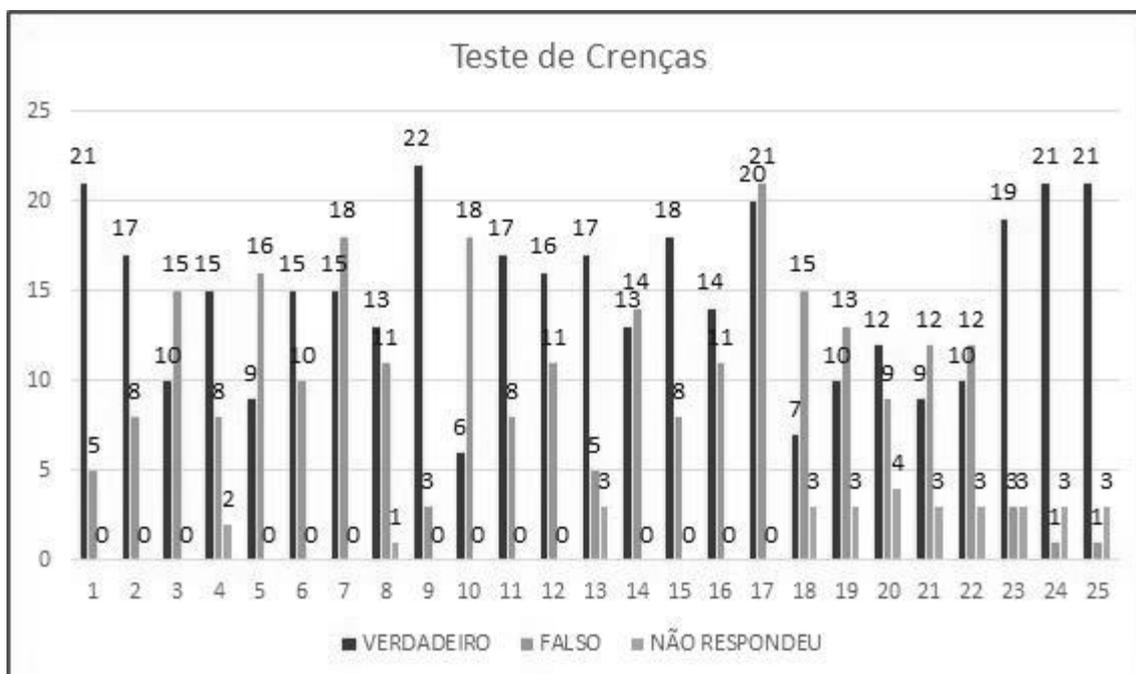
STATON, Jana. **Dialogue Journals: A new tool for teaching communication**. [S.l.]: Classroom Use Guider for Teachers, 1983.

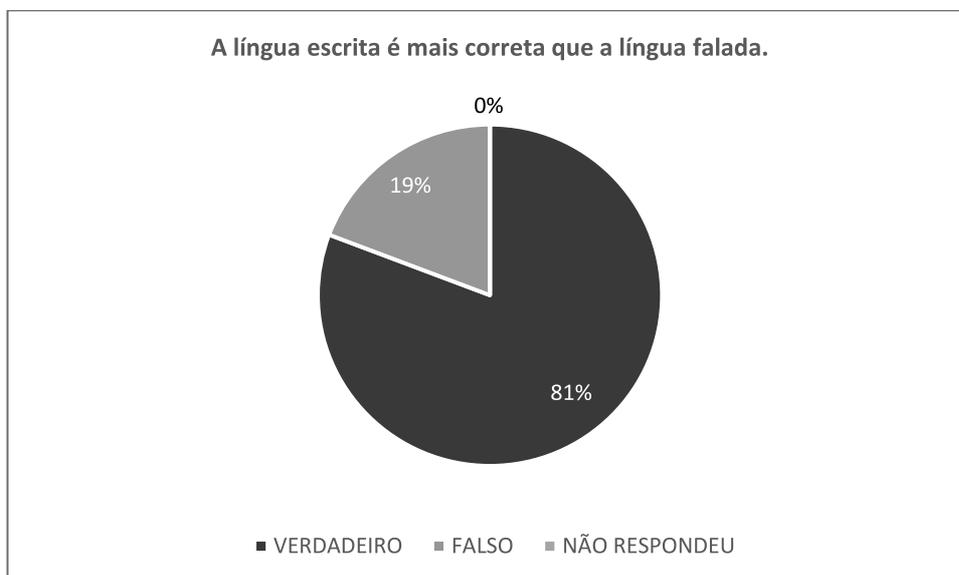
- STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- TANNEN, Deborah. **Framing in discourse**. Nova Iorque: Oxford University Press, 1983.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura**. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- VOTRE, Sebastião J.; PEREIRA, Vinícius C.; GONÇALVES, José Carlos. **Desenvolvendo a competência comunicativa em gêneros da escrita acadêmica**. Niterói: EdUFF, 2009.
- WHEELER, Rebecca; SWORDS, Rachel. **Codeswitching lessons: Grammar Strategies for Linguistically Diverse Writes**. Portsmouth: Heineman, 2010.

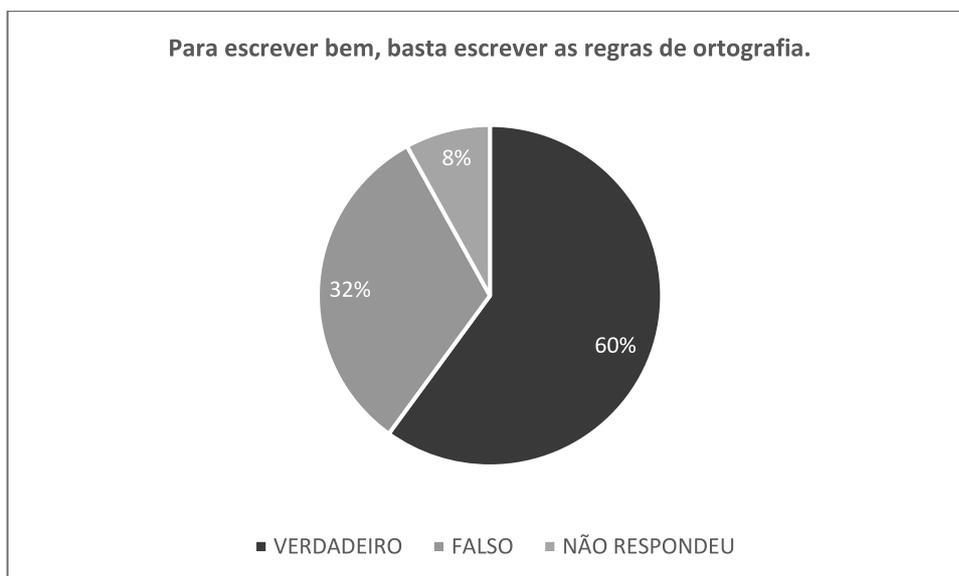
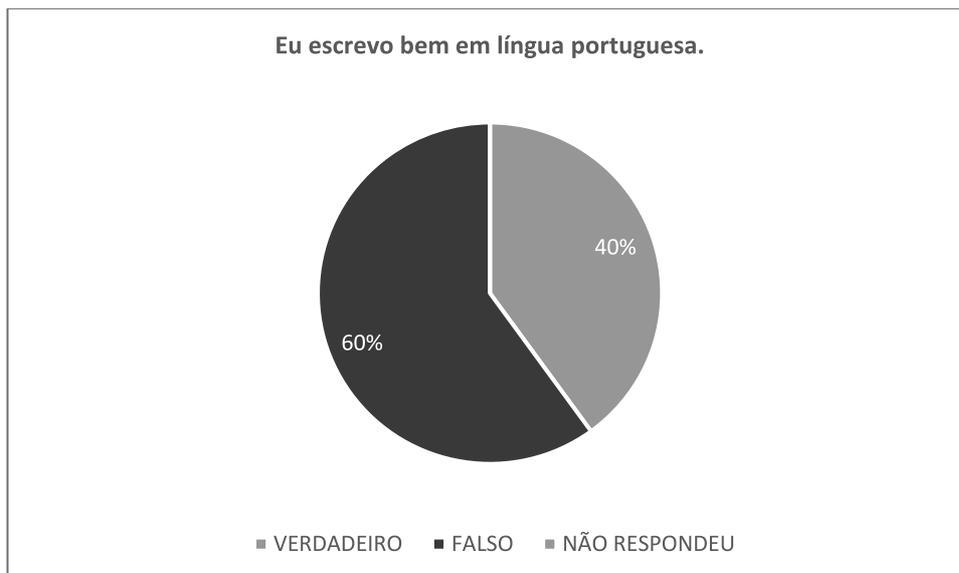
APÊNDICE A – Teste de crenças

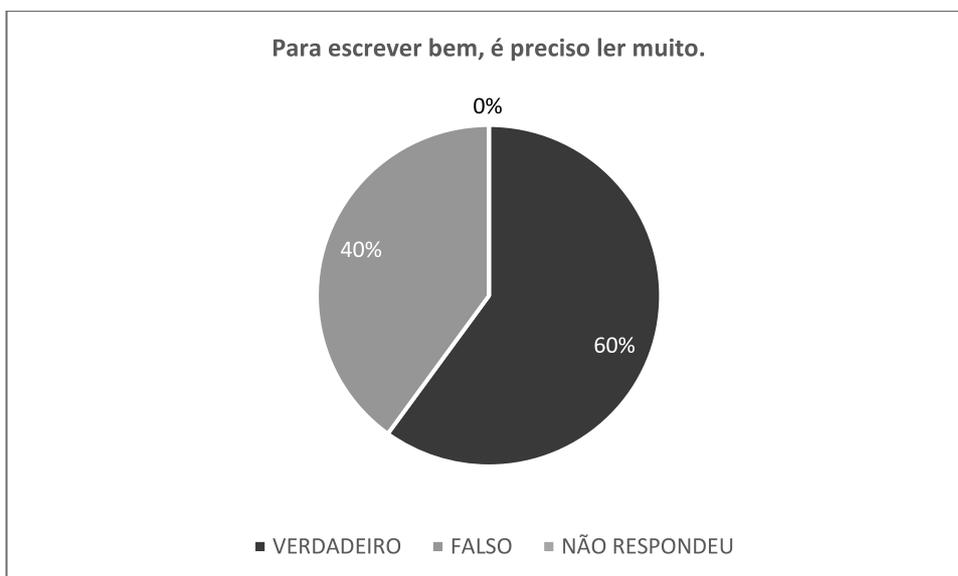
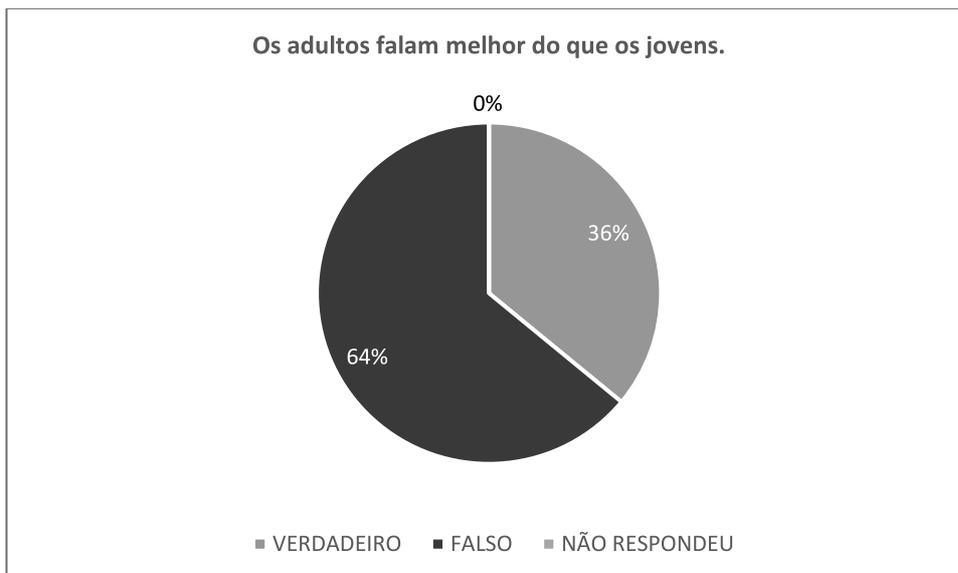
Nº	Sentença	V	F
1	A língua escrita é mais correta que a língua falada.		
2	Eu falo bem a língua portuguesa.		
3	Eu escrevo bem em língua portuguesa.		
4	Para escrever bem, basta escrever as regras de ortografia.		
5	Os adultos falam melhor do que os jovens.		
6	Para escrever bem, é preciso ler muito.		
7	Para escrever direito, deve-se melhorar o jeito de falar.		
8	O bom professor de Português fala sempre de acordo com as regras de gramática.		
9	A linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que o meu modo de falar.		
10	Para aprender a escrever, o aluno deve aprender a falar como seu professor de português.		
11	A escola deve corrigir a fala dos alunos.		
12	As pessoas analfabetas falam errado.		
13	Para escrever direito deve-se aprender gramática.		
14	A língua escrita é mais importante do que a falada.		
15	Saber falar bem é tão importante quanto saber escrever bem.		
16	O meu jeito de falar é igual ao das pessoas com quem convivo no lugar onde moro, por isso eu tenho orgulho do meu jeito de falar.		
17	A língua escrita é mais complicada que a língua falada.		
18	Eu uso a escrita apenas na escola.		
19	Só a escola ensina a escrever bem.		
20	Em qualquer situação da vida, posso falar do mesmo jeito.		
21	Quem já aprendeu a ler, pode escrever qualquer tipo de texto.		
22	Escrever em diário é uma atividade exclusivamente feminina.		
23	Escrever o que acontece comigo pode me ajudar a lidar melhor com as situações que enfrento no dia-a-dia.		
24	Os professores prestam atenção no que eu falo.		
25	Os professores prestam atenção no que eu escrevo.		

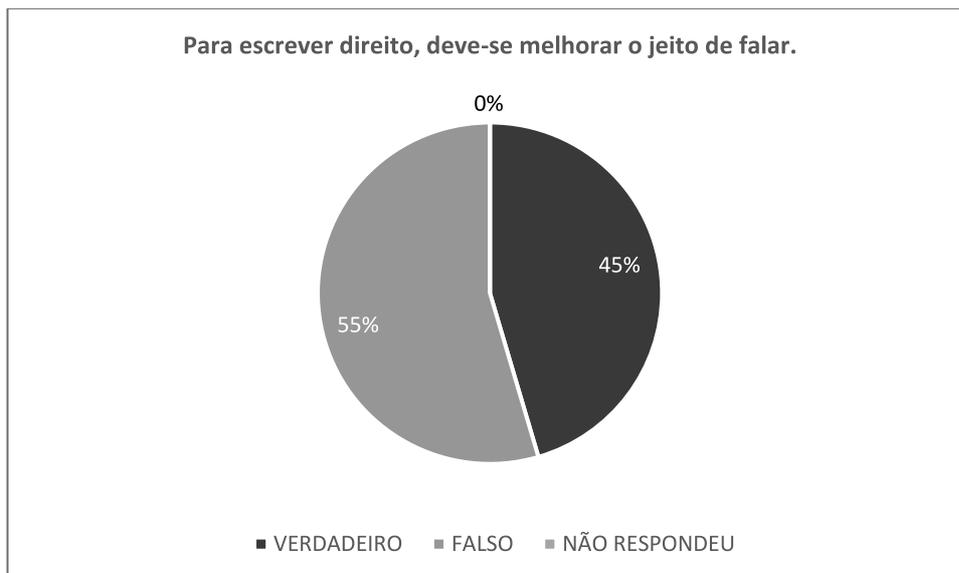
APÊNDICE B – Gráfico geral teste de crenças



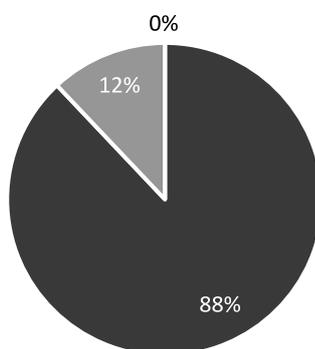
APÊNDICE C – Gráficos individuais (por assertiva) do teste de crenças





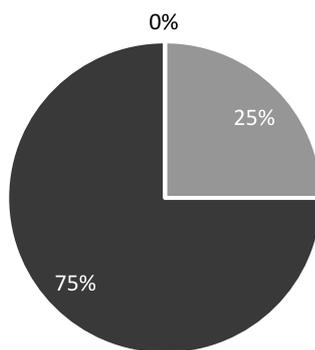


A linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que o meu modo de falar.

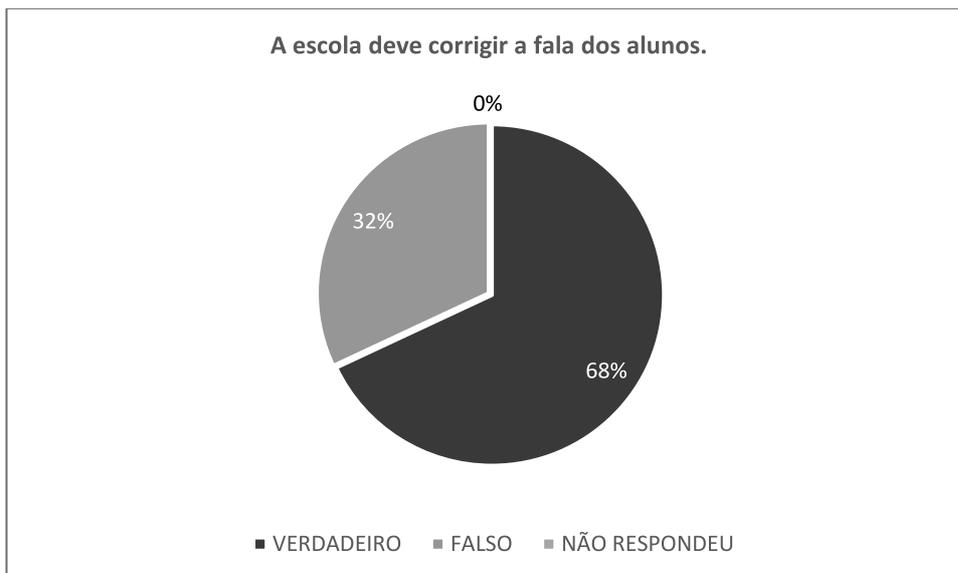


■ VERDADEIRO ■ FALSO ■ NÃO RESPONDEU

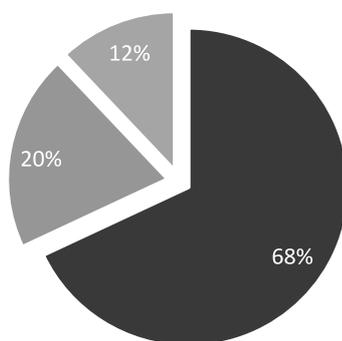
Para aprender a escrever, o aluno deve aprender a falar como seu professor de português.



■ VERDADEIRO ■ FALSO ■ NÃO RESPONDEU

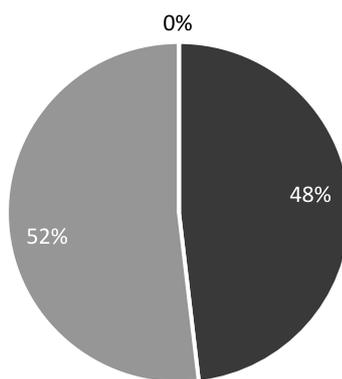


Para escrever direito, deve-se aprender gramática.

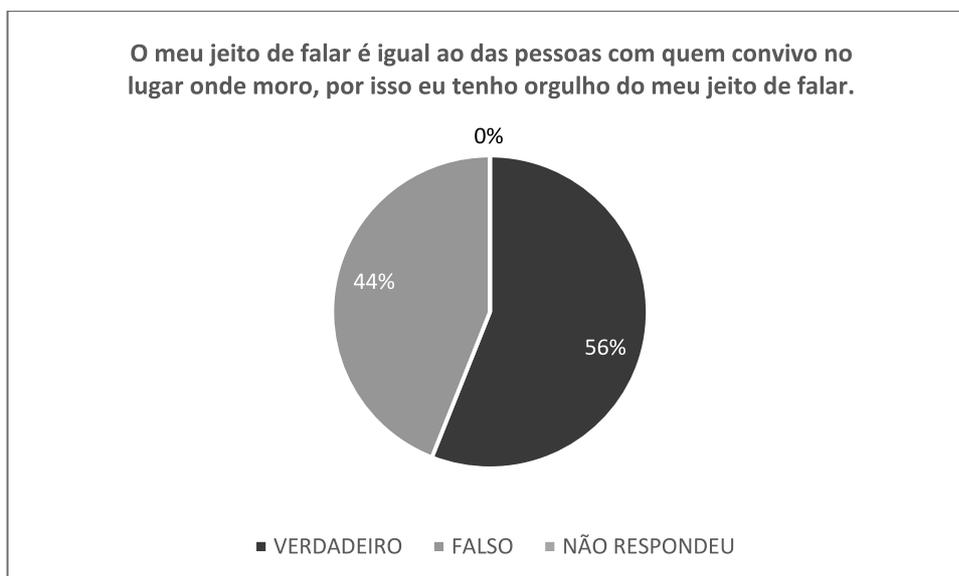
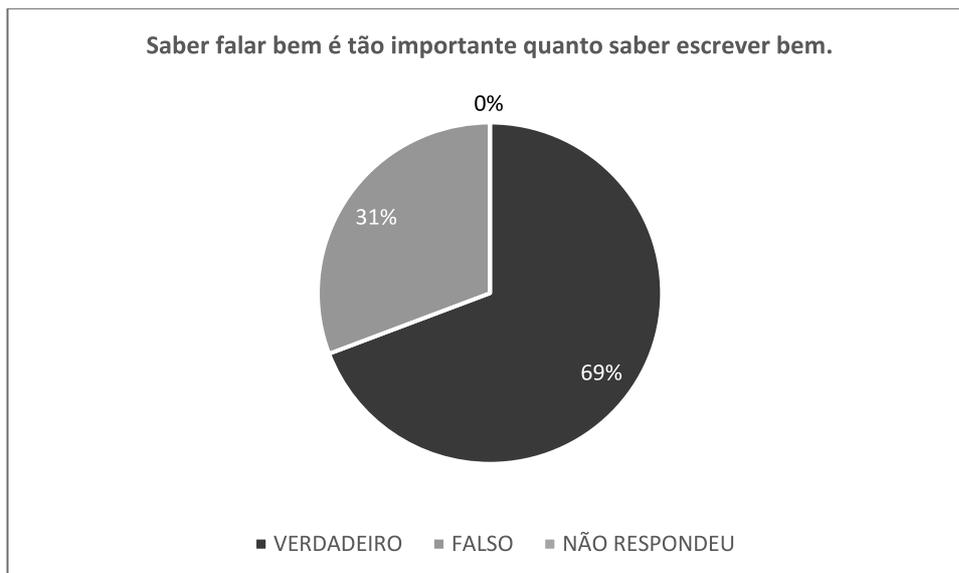


■ VERDADEIRO ■ FALSO ■ NÃO RESPONDEU

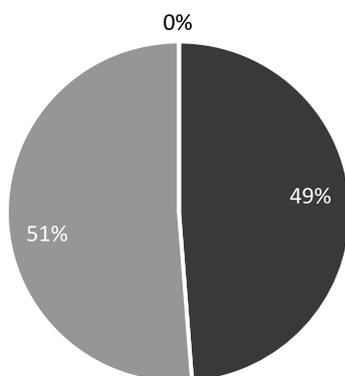
A língua escrita é mais importante do que a falada.



■ VERDADEIRO ■ FALSO ■ NÃO RESPONDEU

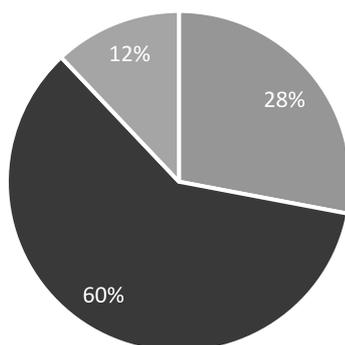


A língua escrita é mais complicada que a língua falada.



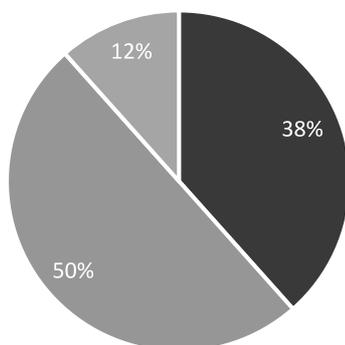
■ VERDADEIRO ■ FALSO ■ NÃO RESPONDEU

Eu uso a escrita apenas na escola.



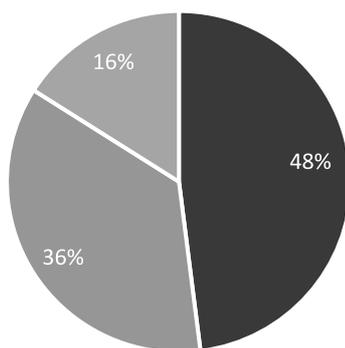
■ VERDADEIRO ■ FALSO ■ NÃO RESPONDEU

Só a escola ensina a escrever bem.



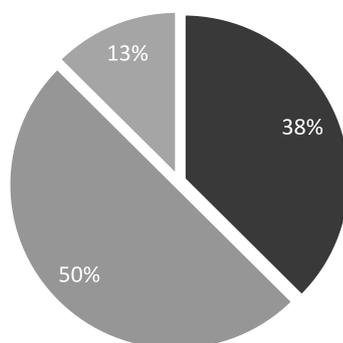
■ VERDADEIRO ■ FALSO ■ NÃO RESPONDEU

Em qualquer situação da vida, posso falar do mesmo jeito.



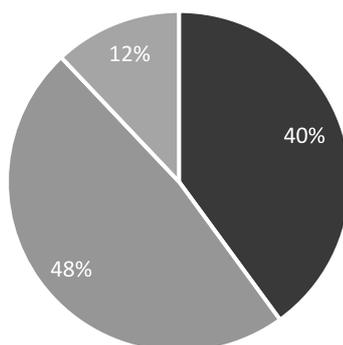
■ VERDADEIRO ■ FALSO ■ NÃO RESPONDEU

Quem já aprendeu a ler, pode escrever qualquer tipo de texto.



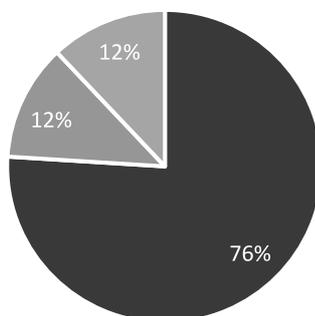
■ VERDADEIRO ■ FALSO ■ NÃO RESPONDEU

Escrever em diário é uma atividade exclusivamente feminina.



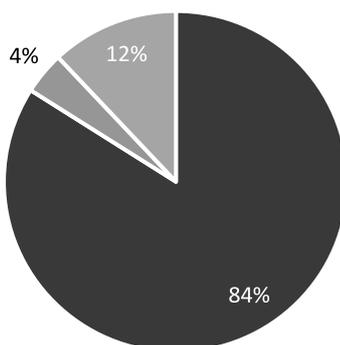
■ VERDADEIRO ■ FALSO ■ NÃO RESPONDEU

Escrever o que acontece comigo pode me ajudar a lidar melhor com as situações que enfrento no dia a dia



■ VERDADEIRO ■ FALSO ■ NÃO RESPONDEU

Os professores prestam atenção no que eu falo.



■ VERDADEIRO ■ FALSO ■ NÃO RESPONDEU



ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESPONSÁVEL)

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa "Os diálogos dialogados como instrumento de ensino para a construção de um ambiente de aprendizagem culturalmente sensível". O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é investigar a viabilidade de implementação do diálogo dialogado como instrumento de ensino para a promoção de uma pedagogia culturalmente sensível em uma sala de aula de Língua Portuguesa.

Nesta pesquisa pretendemos:

- analisar e descrever como se constitui o gênero diálogo em termos da estrutura conversacional e seus elementos composicionais;
- analisar as estratégias de interação entre professor-aluno nos diálogos de forma a diminuir a assimetria de papéis e, consequentemente criar um ambiente culturalmente sensível de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa;
- investigar o significado sentido das interações nos diálogos para os participantes;
- promover eventos de ensino que assegurem o direito à leitura e estimulem a leitura espontânea, tendo o texto como um (meio) instrumento de ensino.

Caso você concorde na participação do menor vamos fazer as seguintes atividades com ele:

- preenchimento de um teste de creptas;
- leitura de textos;
- visita à uma livraria da cidade;
- leitura e escrita de um diálogo.

Esta pesquisa não apresenta riscos aos envolvidos e pode auxiliar na melhoria da relação do aluno com a comunidade e ambiente escolar, além do desenvolvimento de habilidades relativas à leitura e à escrita.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade e você não irão receber nenhum valor, nem receberão qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se o menor tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com ele, neste pesquisa, ele tem direito a indenização.

Ele terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e poderá livremente participar ou recusar-se a participar. Você como responsável pelo menor poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Mesmo que você queira deixá-lo participar agora, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação dele é voluntária e o fato em não deixá-lo participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indica a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com sigilo, profissional de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Lúcia Nascimento Araújo
Campus Universitário da UFJF
Faculdade de Letras – Programa de Pós-graduação em Letras I – PROFLETRAS
CEP: 38036-908
Fone: (32) 49188-4714
E-mail: lu.nascimento@gmail.com

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF
Campus Universitário da UFJF
Pro-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
CEP: 38036-900
Fone: (32) 3102-3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br