



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E
LINGUAGENS - PPGCEL**

MARCUS AVELAR BALEEIRO DO ROSÁRIO

O PERFIL INTERACIONAL DE SUJEITOS-PROFESSORES EM FORMAÇÃO:
(alter) e (auto) análises em interlocução com um grupo de alunos da Licenciatura em
Letras

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2022**

MARCUS AVELAR BALEEIRO DO ROSÁRIO

O PERFIL INTERACIONAL DE SUJEITOS-PROFESSORES EM FORMAÇÃO:
(alter) e (auto) análises em interlocução com um grupo de alunos da Licenciatura em
Letras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fernanda de Castro Modl

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2022

R713p Rosário, Marcus Avelar Baleeiro do.

O perfil internacional de sujeitos-professores em formação: (alter) e (auto) análises em interlocução com um grupo de alunos da licenciatura em letras. / Marcus Avelar Baleeiro do Rosário, 2022.

320f.

Orientador (a): Dr^a. Fernanda de Castro Modl.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens – PPGCEL, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referências: F. 284 – 289.

1. Linguagem – Sala de aula – Perfil interacional. 2. Linguística aplicada. 3. Sujeito – Identidade - Interação. 4. Sala de aula – Aula - Interacionismo. I. Modl, Fernanda de Castro. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós -Graduação em Letras: cultura, educação e linguagens-PPGCEL. III. T.

CDD: 400

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

Marcus Avelar Baleeiro do Rosário

**O PERFIL INTERACIONAL DE SUJEITOS-PROFESSORES EM FORMAÇÃO:
(alter) e (auto) análises em interlocução com um grupo de alunos da
Licenciatura em Letras**

PRESIDENTE DA BANCA

Prof^a. Dr^a. Fernanda de Castro Modl (PPGCEL/UESB)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima (PPGGEL/UESB)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof^a. Dr^a. Denise Aparecida Brito Barreto (PPGEEd/UESB)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

AGRADECIMENTO

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus, por todo vigor, bravura, garra e determinação que Ele tem me concedido todos os dias para lutar ao lado da vida, superando com êxito todas as dificuldades, angústias, sufoco, medos e inseguranças intrínsecas a essa jornada formidável e enriquecedora que é a vida e, sobretudo, a vida acadêmica, na pós-graduação em Letras, Cultura, Educação e Linguagens.

Em segundo lugar, direciono os meus mais sinceros e profundos agradecimentos à querida companheira Fernanda, por estar comigo e pela paciência e competência com as quais tem me acompanhado ao longo de toda a minha jornada acadêmica, desde o momento incipiente da minha formação profissional como professor em formação na graduação de Letras Modernas, bem como por ter estado ao meu lado me orientando de perto desde o período em que integrei o grupo do PIBID de Letras-Inglês. Agradeço-lhe, Fernanda, pela paciência, sensibilidade, empatia e, sobretudo, pelo fôlego enunciativo e pela fascinante e contagiante energia argumentativa e discursiva com as quais você tem me ensinado, me orientado e me guiado até o momento, por ter estado ao meu lado ao longo dessa segunda parte da minha jornada acadêmica também, agora ajudando a me construir como pesquisador. Sou muito grato por seu apoio e por ter acreditado no meu fôlego enunciativo durante todo esse tempo, Fernanda, mesmo e principalmente nos momentos em que eu perdi a fé em mim mesmo. Ter sido seu orientando e parceiro de pesquisa ao longo de todo esse tempo tem sido uma experiência magistral e cheia de luz. Sinto-me privilegiado e honrado por você ter caminhado junto comigo. Agradeço-lhe profundamente pelos ensinamentos e dedicação, e também pela pessoa e pela profissional que você é. Sou eternamente grato a você pela dedicação e colaboração especial com o meu trabalho, sua paciência e profissionalismo são impecáveis e dignas de aplausos. Muito obrigado mesmo, do fundo do meu coração.

Agradeço de todo o coração aos meus pais, Maria Betânia Avelar Baleeiro Rosário e Deusdete José do Rosário, pelo amor, pelo apoio e pelo carinho incondicionais, por terem me ajudado a lapidar e moldar a minha educação, a minha personalidade, o meu caráter e parte da minha bagagem cultural, me ensinando aquilo que é correto, pelo caminho correto, com honestidade, resiliência, humildade e paciência, sendo os meus principais mentores e os responsáveis pelo que venho

me tornando ao longo de todos esses vinte e nove anos de vida e estão comigo em cada passo que dou, em toda e qualquer estrada.

Gostaria de agradecer, também, ao meu querido grande amigo Cleiton por todo carinho e auxílio durante todos os momentos difíceis vivenciados ao longo desses dez belíssimos anos de amizade, respeito e carinho. Sou grato a você, meu irmão, por ter o dom de sempre fazer com que eu sinta que meu coração é um parque, onde os pássaros cantam felizes e abençoados, como se a primavera fosse eterna, por já ter transformado qualquer dia difícil meu em um fim de tarde ensolarado, apenas com a sua presença e com o seu espírito vivo e incrivelmente musical, e por sempre ser uma presença inspiradora pra mim. Agradeço a Deus também por ter te conhecido nessa vida, por ter me dado a oportunidade de dividir contigo um mesmo tempo, uma mesma época e um mesmo planeta. Obrigado por tudo! Saiba que de todas as conversas que tivemos, sobre os filmes, sobre as músicas e sobre os livros, das incertezas e dúvidas a respeito do enigma do Universo, da vida às viagens no tempo, saiba que as minhas conversas favoritas são aquelas em que falamos sobre nós mesmos.

Agradeço também à minha linda irmã, Mariana, pela alegria, entusiasmo e otimismo inspiradores para encarar a vida. Sou grato a você por todos os conselhos e por sempre me ajudar a redescobrir a minha força, mesmo nos momentos mais sombrios e obscuros da minha vida, em que eu penso em jogar tudo pra cima e desistir de mim mesmo. Sou grato a você pelos ensinamentos e meu orgulho de compartilhar de todo sangue e DNA contigo.

À grande amiga que a vida me deu, Gabriella, sou grato pelos passeios diurnos, pela parceria, amizade, pelas conversas ora triviais ora profundas e densas, em dias ensolarados e noites chuvosas, por fazer com que eu me sinta em casa na sua presença, por sempre ter um lugar pra eu dormir no quarto dos gatos, durante as longas noites em que chegamos em casa sem saber direito o nosso nome. Obrigado por ser um grande porto seguro pra mim e por me ajudar a colocar os pés no chão quando eu penso em alçar voo em direções que eu sei que eu não deveria ir.

Agradeço, também, aos meus colegas, parceiros de formação acadêmica e profissional e amigos pelas palavras de incentivo e pela ajuda em diversas etapas da minha trajetória profissional e pessoal, em especial aos meus amigos e parceiros de pós-graduação em Letras, Cultura, Educação e Linguagens, Rodrigo e Stéfane,

pela parceria, por todo o conhecimento compartilhado e por todas as reuniões em que, através das nossas discussões, vocês me ajudaram a encontrar direcionamentos precisos e satisfatórios para a minha pesquisa.

Agradeço a Amanda, por ser uma das melhores amigas que Deus e o Universo tiveram a decência e a bondade de colocarem no meu caminho. Obrigado, do fundo meu coração, Amanda, por esses pouco mais de dois anos de amizade construída. Obrigado por suportar meus surtos de ansiedade, de insegurança, de insatisfação e de falta de confiança em mim mesmo, nesses últimos dois anos de produção científica e acadêmica que eu venho trilhando. Te agradeço enormemente por acreditar em mim, mesmo nos momentos em que nem eu mesmo consegui realizar este feito. Obrigado por ter ajudado a tornar esses últimos dois anos da minha vida um pouco mais leves, mais sensíveis, influídos, inspirados, alegres e entusiasmados, por meio de todas as risadas proporcionadas pelas melhores produções populares de humor que a internet pode nos oferecer. Obrigado pelos momentos em que você atravessou as incontáveis noites frias e quentes ao meu lado, mesmo distantes, em quartos separados, em lados opostos da cidade. Talvez você não faça ideia disso, mas a sua amizade é uma das coisas mais importantes, valiosas, significativas e um dos presentes mais justos, honestos e especiais que a vida me deu nesses últimos anos. Obrigado por aturar os meus surtos de insegurança e ansiedade com empatia e sensibilidade, graça, beleza e humor. Você merece tudo de mais glorioso, maravilhoso, primoroso e fabuloso e todo o amor do mundo que houver nessa vida. Que o mundo e o Universo sejam sempre ternos, brandos, amorosos e gentis contigo, da mesma forma como você sempre foi comigo. Amanda, não tem um dia nessa vida que eu não pense em você! Mesmo afastado aqui, quietinho, em silêncio, no meu canto, nesse isolamento autoimposto em que eu me coloco quando eu quero pensar na vida e quando eu estou produzindo minhas coisas aqui, eu nunca deixo de separar um belíssimo tempinho no meu dia pra pensar somente em você e em mais nada, e nunca duvide quando eu disser que guardo você dentro do meu coração e da minha mente, com os melhores sentimentos e pensamentos possíveis. Que o tempo conserve o teu espírito sempre forte, vivo, leve e apaixonante, que todo o amor do mundo que houver nessa vida, que toda a magia e coisas inspiradoras que ainda restam no Universo, sempre deem um jeito de te encontrar, porque você merece o amor e o carinho do Universo inteiro mesmo e nada menos que isso. Eu amo ter você na minha vida... E mesmo eu

estando meio afastado de tudo que envolve nossa amizade nesses últimos tempos, saiba que distância nenhuma interfere no amor, no carinho e na admiração que eu tenho por você e pela mulher incrível que você é. Eu amo o fato de você sempre me deixar à vontade pra falar sobre o que quer que esteja na minha cabeça e no meu coração no momento. Amo o fato de eu me sentir à vontade pra ser eu mesmo quando estou contigo, seja presencialmente, seja virtualmente. Eu amo o seu carinho, a sua gentileza, a sua alegria, o fato de você rir com alegria de praticamente tudo! Eu amo o seu carinho, o seu cuidado e a paciência que você tem comigo. Você é uma pessoa atípica e continuarei feliz e me sentindo abençoado por ser teu amigo e por ter te conhecido nessa encarnação gloriosa que eu estou vivendo. Você não sabe a sorte e o privilégio que é poder ser teu amigo! Eu me considero muito sortudo e abençoado por ter te conhecido nessa vida mesmo, e saiba que todo o carinho do mundo é o meu e ele é todo seu. Te amar é seguir a minha natureza, é uma forma de me manter fiel à minha própria essência. Enquanto eu continuar sendo honesto e fiel à minha própria natureza e à minha essência, eu continuarei te amando, continuarei sendo profundo e sensível em nossa amizade. Enquanto eu te amar, sempre vai continuar existindo um excelente motivo pra eu continuar encarando essa coisa louca que é a vida. Eu te peço perdão por todos os meus afastamentos e distanciamentos ao longo da nossa amizade. Já te falei que, de tempos em tempos, eu preciso fazer isso pra colocar as coisas no lugar, pra organizar meus pensamentos e sentimentos, pra colocar as coisas em perspectiva e resolver os meus problemas. Entretanto, sempre que eu me afasto assim fica aquela angústia, aquele aperto no peito por não estar falando contigo. Saiba que quando eu passo um dia sem falar com você, esse dia simplesmente não vale a pena! Não falar contigo é torturante! Eu entendo que eu preciso ficar sozinho às vezes pra lidar com minhas coisas, e a única parte ruim e realmente torturante desse processo é não falar com você. Saiba disso. Que você continue sendo essa pessoa alegre e inspiradora, e que o teu espírito leve e brando continuem sempre transmitindo pras pessoas ao seu redor toda a paz, a leveza e a tranquilidade que você transmite involuntariamente e inevitavelmente. Que nunca lhe faltem motivos para sorrir e que o tempo dê conta de conservar teus sonhos sempre vivos. Quando os momentos de tristeza e fragilidade chegarem, que você consiga reunir todas as forças e energias positivas desse mundo e tenha clareza, inteligência e equilíbrio, para superar esses momentos ao lado das pessoas que você ama e que te amam também, e isso inclui

a mim também, porque mesmo a gente ficando sem se falar por semanas ou até mesmo meses, o carinho, a consideração e o amor que tenho por você nunca irão mudar! Independente de qualquer coisa, pode ter certeza. Saiba que você pode contar comigo, que eu sou seu amigo e estou aqui para você e por você sempre, assim como eu sei que você está aqui para mim também, como sempre estive. Esse mundo gigante seria um grande desperdício de espaço sem você nele. Deveria existir uma Amanda como você em cada metro quadrado desse mundo, mas felizmente e graças a Deus, só existe uma. Sendo assim, que Deus e o Universo continuem te abençoando sempre, te dando força, fôlego e vida sempre, te dando energia pra continuar sendo a amiga incrível que você, bondosa e leal que você sempre foi, que você sempre é. Eu não tenho nem 5% da sensibilidade que você tem, mas com sorte, um dia eu serei pelo menos metade do ser humano que você é. Um grande, longo e afetuoso beijo discursivo e sensível no seu coração e lembre-se: o medo sempre vai roubar o melhor de você. Portanto, no lugar de ter medo, apenas ame... E caso sinta medo, sempre recorra a Deus e às pessoas que você ama, porque maior do que nós, só eles. Te amo muito.

Aos meus amigos e colegas de trajetória acadêmica ao longo do curso de Letras Modernas, Diogo, Lídia, Larissa, Rossana, Gizelle, Lucas e tantos outros amigos e colegas talentosos e inspirados que tiraram um pouco de seu tão precioso e raro tempo para me auxiliar de todas as formas mais nobres, dignas, exemplares e valiosas possíveis, seja com uma orientação a respeito de quais caminhos teóricos e metodológicos eu deveria seguir em meus trabalhos, seja com palavras de conforto, carinho e leveza, ao conversarmos a respeito das incertezas relacionadas aos caminhos possíveis a serem percorridos ao longo da vida. Vocês sempre ocuparão uma parte importante dos meus pensamentos e do meu coração até o fim dos meus dias.

Aos queridos, inspiradores e talentosos companheiros e amigos da turma de 2020 do Mestrado: Catiane, Maiara, Débora, Fran, Jason, Isleide, Grazi, Juliana, Mary, Polli, Rosana e Vânia; foi uma satisfação colossal e uma honra ter compartilhado momentos de convivência intersubjetiva com cada um de vocês ao longo das aulas das disciplinas do Mestrado. Vocês imprimiram a marca de vocês na minha história e na minha trajetória acadêmica de uma forma extremamente enriquecedora, cada um com suas contribuições, com suas influências, bagagens culturais e visões de mundo. Obrigado pelo companheirismo de sempre.

Agradeço, também, aos queridos professores do mestrado, Fernanda, Ester, Giedra, Rajagopalan, Rita, Valquíria e Luciano pelas interlocuções nas disciplinas, que de maneira tão retumbante e significativa contribuíram para a expansão do meu conhecimento científico e teórico e para o meu crescimento acadêmico.

Aos queridos e amáveis professores Diógenes e Denise, expresso a minha eterna gratidão pela leitura minuciosa, sistemática e sensível que fizeram da minha dissertação, para as etapas de qualificação e defesa, e por todas as ricas e valiosas sugestões que socializaram comigo, que contribuíram de maneira substancial, precisa, incisiva e extremamente significativa para o meu texto final.

Agradeço aos sujeitos da pesquisa, por terem aceitado de tão boa vontade e tenacidade contribuir com os meus estudos, por todo conhecimento e perspectivas intercambiadas entre nós ao longo das aulas do minicurso e das aulas de tirocínio docente. Sou eternamente grato a vocês pela colaboração e dedicação aos conteúdos que ministrei ao longo das aulas do nosso minicurso formativo. Agradeço por terem transformado os nossos dias de minicurso e tirocínio em dias produtivos e leves e por fazerem com que eu me sentisse em casa, pelo coração enorme e pela sede de conhecimento e crescimento de vocês. Sou imensamente grato a vocês por terem caminhado lado a lado comigo ao longo desse árduo, porém, profícuo e enriquecedor processo investigativo.

Agradeço à secretaria do PPGCEL, pela agilidade e eficiência nos serviços prestados e por sempre me atenderem com boa vontade nos momentos em que tive dúvidas em relação à documentação, disciplinas, comprovantes de matrícula e toda sorte de artefatos que são apresentados e exigidos de nós ao longo desse percurso.

À FAPESB, sou eternamente grato por incentivarem e apoiarem financeiramente a minha pesquisa, por meio da concessão da bolsa, tão crucial e primordial para o desenvolvimento do meu trabalho.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, recebam o meu muitíssimo obrigado! Levarei cada um de vocês para sempre em minha memória discursiva e afetiva e em minha vida. E a todos que me ajudaram direta ou indiretamente a seguir e conquistar todos os objetivos da vida até aqui, meus mais sinceros e profundos agradecimentos! Sem qualquer um de vocês, acredito que o caminho até aqui teria sido muito penoso.

“Quem avança confiante na direção de seus sonhos e se empenha em viver a vida que imaginou para si, encontra um sucesso inesperado em seu dia-a-dia.”

(Henry D. Thoreau)

RESUMO

Neste trabalho, interessamo-nos pela emergência dos fenômenos pertinentes aos processos de construção do perfil interacional de sujeitos licenciandos em Letras, bem como buscamos realizar uma investigação qualitativa-discursiva, a respeito de como o sujeito se coloca nos lugares sociais/enunciativos de aluno(a) e futuros professores de línguas em sala de aula. Os estudos mobilizados no interior da nossa pesquisa se orientam a partir do objetivo geral de identificar os aspectos que integram o perfil interacional de sujeitos de linguagem, professores em formação, para suscitar percepções sobre a relação entre perfil interacional e desenvolvimento do estilo interacional do eu professor(a), no interior de um minicurso com os sujeitos-colaboradores da pesquisa. Elegemos a observação de comportamentos discursivos de alunos de turmas de Letras como campo de pesquisa. Partimos, ainda, de princípios advindos dos pressupostos teóricos sobre pesquisa qualitativa (Flick, 2004; Minayo, 2001, 2012) em consonância com uma abordagem etnográfica (Dixon; Green; Zaharlick, 2005). Conceitos como aula enquanto gênero discursivo (MATENCIO, 2001; MODL, 2015), as funções cardinais do professor, de informador, animador e avaliador (MATENCIO, 1999, 2001; MODL, 2015), noções de sujeito (FOUCAULT, 1995, 1996, 2002, 2004, 2006, 2008) e interação (BAKHTIN, 1997, 2002, 2006; KERBRAT-ORECCHIONI, 1980, 1990, 1992, 2005, 2006; MARCUSCHI, 2010) são mobilizados para a tematização do objeto de estudo. Como procedimento metodológico para a construção de um corpus diverso, elegemos como instrumentos de pesquisa: i- questionários discursivos; ii- um minicurso formativo; iii- traços que integram os perfis interacionais dos sujeitos-colaboradores. Como as categorias mobilizadas para a análise discursiva dos dados, elegemos: ditos e não-ditos (Ducrot, 1972) e léxico (Marcuschi, 2004). As análises empreendidas intencionam responder a seguinte questão: i- Que tipo de aspectos integram um perfil interacional de sujeitos de linguagem e quais desses aspectos parecem ser mais constitutivos dos lugares sociais/enunciativos de aluno(a) da licenciatura em Letras e futuro(a) professor(a) de línguas?

Palavras-chave: Sujeito; Identidade; Interação; Perfil Interacional; Linguística Aplicada; Linguagem; Sala de Aula; Aula; Interacionismo.

ABSTRACT

In this work, we are interested in the emergence of phenomena relevant to the processes of construction of the interactional profile of subjects majoring in Letters, as well as we seek to carry out a qualitative-discursive investigation about how the subject places himself in social/enunciative places by students and future language teachers in the classroom. The studies mobilized within our research are guided by the general objective of identify the aspects that integrate the interactional profile of language subjects, teachers in training, to arouse perceptions on the relationship between the interactional profile and the development of the interactional style of the 'I' teacher, within a mini-course with the research collaborators. We chose the observation of discursive behavior of students from Languages classes as a research field. We also start from principles arising from theoretical assumptions about qualitative research (Flick, 2004; Minayo, 2001, 2012) in line with an ethnographic approach (Dixon; Green; Zaharlick, 2005). Concepts such as class as a discursive genre (MATENCIO, 2001; MODL, 2015), the cardinal functions of the teacher: informer, animator and evaluator (MATENCIO, 1999, 2001; MODL, 2015), notions of subject (FOUCAULT, 1995, 1996, 2002, 2004, 2006, 2008) and interaction (BAKHTIN, 1997, 2002, 2006; KERBRAT-ORECCHIONI, 1980, 1990, 1992, 2005, 2006; MARCUSCHI, 2010) are mobilized to thematize the object of study. As a methodological procedure for the construction of a diverse corpus, we chose as research instruments: i- discursive questionnaires; ii- a training mini-course; iii- traits that integrate the interactional profiles of the subjects-collaborators. As the categories mobilized for the discursive analysis of the data, we chose: said and unsaid (Ducrot, 1972) and lexicon (Marcuschi, 2004). The analyzes undertaken intend to answer the following question: i- What types of aspects are part of an interactional profile of language subjects and which of these aspects seem to be more constitutive of the social/enunciative places of students of the degree in Letters and future language teacher?

Keywords: Subject; Identity; Interaction; Interactional Profile; Applied Linguistics; Language; Classroom; Interactionism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma de disposições acerca da produção dos instrumentos.....	109
Quadro 2 – Cronograma de planejamento do minicurso.....	110
Quadro 3 – Cronograma que compreende o período de realização de cada encontro do minicurso.....	110
Quadro 4 – Normas para transcrição.....	189
Quadro 5 – Questões norteadoras para a construção dos perfis interacionais.....	239
Quadro 6 – O perfil interacional construído pelos sujeitos-colaboradores.....	240
Quadro 7 – Agrupamento a partir dos aspectos que compõem os perfis interacionais construídos pelos sujeitos-colaboradores.....	249
Quadro 8 – O perfil interacional dos sujeitos-colaboradores (construído pelo autor da pesquisa).....	254
Quadro 9 – Agrupamento a partir das características que compõem os perfis interacionais dos sujeitos-colaboradores (construídos pelo autor da pesquisa).....	266

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Abertura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Questionário Discursivo pré-minicurso.....	127
Gráfico 2 – Abertura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Questionário Discursivo pós-minicurso.....	127
Gráfico 3 – Consentimento em participar da pesquisa (Questionário Pré-minicurso).....	128
Gráfico 4 – Consentimento em participar da pesquisa (Questionário pós-minicurso).....	128

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	27
2.1 Construtos teóricos da Linguística Aplicada.....	27
2.2 Aula como gênero discursivo.....	28
2.3 Discursivização sobre as noções e Interação.....	29
2.4 Interação e Reciprocidade.....	30
2.5 A Teoria da Interação Verbal em Bakhtin.....	31
2.6 A crítica de Bakhtin.....	31
2.7 Interação verbal e a dimensão social da linguagem.....	41
2.8 Uma (re)avaliação do signo.....	43
2.9 Interação verbal e língua.....	45
2.9.1 Outras proposições teóricas sobre Interação.....	50
2.9.2 Interação segundo Kerbrat-Orecchioni.....	51
2.9.3 A Interação segundo Marcuschi.....	55
2.9.4 Proposições teóricas para pensar Interação.....	57
2.9.5 Noções de Sujeito à luz de Michel Foucault.....	59
2.9.6 A noção de Discurso em Foucault.....	60
2.9.7 Sujeito e Poder em Michel Foucault.....	64
2.9.8 Vozeamentos sobre a noção de Sujeito.....	70
3. O PERCURSO METODOLÓGICO.....	81
3.1 Enquadres da pesquisa.....	83

3.2 A Pesquisa Qualitativa e o campo.....	83
3.3 Os sujeitos-colaboradores da pesquisa.....	98
3.4 Instrumento de pesquisa nº 1 e 2.....	103
3.5 Instrumento de pesquisa Nº 3.....	106
3.6 A certificação dos sujeitos-colaboradores.....	108
3.7 Cronograma de aplicação dos instrumentos.....	109
3.8 Construção de amostragem.....	111
3.9 Triangulação dos dados.....	112
3.9.1 As categorias de análise.....	116
3.9.2 O Léxico e a Língua.....	117
4. ANÁLISE DISCURSIVA DOS DADOS.....	120
4.1 Questionários discursivos pré e pós-minicurso.....	121
4.2 Dados dos questionários pré e pós-minicurso.....	126
4.3 Análise sobre concepções de sujeito.....	137
4.4 Noções de interação atualizadas pelos sujeitos-colaboradores.....	148
4.5 Análise qualitativa/discursiva sobre as noções de interação.....	155
4.6 Análise de cenas de sala de aula provenientes do minicurso formativo.....	168
4.7 Aula como gênero discursivo.....	170
4.8 Organização do minicurso e recursos.....	178
4.9 Nuances discursivas do minicurso formativo.....	180
4.9.1 Transcrições e análise de cenas de sala de aula.....	185

4.9.2 O perfil interacional.....	236
4.9.3 A participação e a comunicação interpessoal.....	236
4.9.4 Identidades relacionais e a palavra como fenômeno ideológico.....	237
4.9.5 A construção do perfil interacional de sujeitos de linguagem.....	238
4.9.6 Perfil interacional em (auto)análises.....	239
4.9.7 Perfil interacional em (alter)análises.....	253
5. CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS.....	274
5.1 Sobre a análise dos questionários discursivos.....	274
5.2 Sobre a análise das cenas de sala de aula.....	277
5.3 Sobre a análise dos perfis interacionais.....	279
6. CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DA PESQUISA.....	283
REFERÊNCIAS.....	284
APÊNDICE 1 – INSTRUMENTO DE PESQUISA Nº 1: Questionário discursivo pré-minicurso.....	290
APÊNDICE 2 – INSTRUMENTO DE PESQUISA Nº 2: Questionário discursivo pós-minicurso.....	291
ANEXO 1 – Transcrições das aulas não utilizadas na análise.....	293

INTRODUÇÃO

Uma quantidade considerável de autores já empreendeu inúmeras investigações a respeito dos fenômenos pertinentes à formação de professores, à cultura escolar, aos contextos conversacionais diversos que se materializam em sala de aula a partir da troca dialógica e como tais aspectos se materializam em sala de aula.

Diversos estudos, situados no interior do campo dos estudos dialógicos, bem como discursivos, da Linguística Aplicada, também se debruçaram sobre essas questões e a base teórica que a pesquisa sustenta ampara-se em pressupostos teóricos engendrados no interior destes campos de estudo, dentre eles, questões a respeito da natureza dialógica, histórica e ideológica da palavra (BAKHTIN, 2006, COELHO, 2011), bem como as interações e os contextos interacionais que se concretizam em sala de aula (VYGOSTKY, 1984; BAKHTIN, 2006; LEFFA, 2006; GOFFMAN, 2011; ORECCHIONI, 2006; MODL, 2015; SCHLATTER, GARCEZ, SCARAMUCCI, 2004;), às interações sociais (MEAD, 1934; WALLON, 1947; PIAGET, 1977; VYGOTSKY, 1984; VOLOCHÍNOV, 1999), à representação (GOFFMAN, 1967), ao agenciamento da palavra, à natureza das participações em sala de aula (WILKINSON, 1982), ao papel da palavra na interação entre interlocutores (VOLOCHÍNOV, 1999), aos turnos de fala (COELHO, 2011), às noções de sujeito (FOUCAULT, 1982; PÊCHEUX, 1975; BAKHTIN, 2006), identidade (BAPTISTA, 2002), língua e uso da linguagem (GUMPERZ, 1982; SCHLATTER, GARCEZ, SCARAMUCCI, 2004).

Além disso, há uma profusão de autores que empreenderam investigações minuciosas a respeito da realidade do espaço institucional discursivo da sala de aula (MEAD, 1962; GUMPERZ; GUMPERZ, 1982) como um espaço de convivência intersubjetiva (SIGNORINI, 2001), sobre o gênero aula e intercâmbios dialógicos que se materializam no dia-a-dia da rotina escolar, a interação e os eventos de comunicação que ocorrem entre professor e aluno em sala de aula (BRUNER, 1985; COLE, 1985; MÜLLER, 2002; MODL, 2015; COELHO, 2011); sobre comunicação em sala de aula, sobre a aprendizagem de línguas, sobre a simetria e a assimetria do uso da palavra (BAKHTIN, 2006) na interação didática professor-aluno, sobre pré-construídos (PÊCHEUX, 1975; HENRY, 1975; HENRY, 2013; INDURSKY,

2011), sobre participação e comunicação interpessoal (BAPTISTA, 2002), bem como aos processos de construção identitária no interior do campo de estudos da Linguística Aplicada (FILHO, 1991; KLEIMAN, 1998, LEFFA, 2006).

Para que a pesquisa constitutiva da presente dissertação pudesse ser desenvolvida, elegemos como objeto de estudo a construção do perfil interacional de alunos dos cursos de Letras Vernáculas e Modernas, e professores em formação, em sala de aula, através dos eventos interacionais que se materializam a partir do agenciamento da palavra e no entorno desta, em interlocução com sujeitos-colaboradores provenientes dos cursos de licenciatura em Letras, também integrantes de um grupo de iniciação à docência, da linha de pesquisa de Letras Inglês-Português.

Dito isso, buscamos, na pesquisa, tratar da palavra como um dos mais caros e essenciais recursos na e para a interação entre sujeitos, a partir da seguinte questão de pesquisa:

- Que tipo de aspectos integram um perfil interacional de sujeitos de linguagem e quais desses aspectos parecem ser mais constitutivos dos lugares sociais/enunciativos de um grupo de aluno(a)s da licenciatura em Letras e futuro(a) professor(a) de línguas?

Dessa forma, a partir deste questionamento inicial, nos deparamos, naturalmente, com os entrelaces teóricos e com os parâmetros metodológicos que contribuíram no/para o norteamento e princípios de desenvolvimento da pesquisa.

Assumimos, aqui, os seguintes princípios como ponto de partida para elaboração da pesquisa:

- A sala de aula é um espaço institucional de convivência intersubjetiva e de uso da palavra, uma espécie de microcosmo da sociedade, um contexto interacional e institucional onde se aprende a ser sujeito de linguagem (MODL, 2015, p. 117);
- A sala de aula é um lugar constituído por indivíduos cujas identidades relacionais e os perfis interacionais são constituídos consoante à maneira como suas visões de mundo e bagagens culturais (não)se colidem e como coatuam nos lugares interacionais de falantes e ouvintes, tendo em vista a restrição ou não do acesso à palavra, outorgado a eles pelo professor;
- A aula é compreendida aqui como um gênero discursivo, um espaço interacional em que representações sociais e em que práticas sócio-

históricas institucionais de ensino/aprendizagem materializam-se essencialmente por meio de intercâmbios dialógicos (MATENCIO, 2001; MODL, 2015);

- Aquilo que (não)é dito em sala de aula, pode fornecer informações valiosas sobre os traços culturais apreendidos institucionalmente e sobre os componentes subjetivos que integram a identidade relacional de cada sujeito integrante da cultura escolar;
- O programa institucional de iniciação à docência se constitui como uma espécie de entre-lugar, isto, é, um entre-meio. Trata-se de uma fronteira, pois ao mesmo tempo em que separa e circunscreve os sujeitos que compõem tal programa, possibilita com que o contato entre esses sujeitos e o outro lado se torne mais íntimo. Em outras palavras, o entre-lugar se constitui como tal, pois os sujeitos (não)estão no lugar de professores, exercendo a docência no interior do Programa, mas também ainda são professores em formação inicial, isto é, ainda estão na graduação, co-construindo uma bagagem vasta de conhecimentos científicos para que possam exercer a docência num momento posterior à licenciatura. Portanto, é um lugar que causa, inicialmente, um estranhamento, mas, ao mesmo tempo, se constitui como um espaço estimulante e intensificador para a constituição e consolidação de identidades.
- Um curso de graduação é um cais onde o sujeito aporta com o seu barco abastecido por uma série de concepções pré-estabelecidas provenientes de vivências que precedem a convivência intersubjetiva no nível superior de ensino, geralmente advindas do senso comum, e de lá desancora com um novo tipo de bagagem: um conjunto de saberes científicos legitimados institucionalmente por aquela comunidade, que os permitem desabotoarem e (res)significarem as vestes do senso comum.

Desse modo, a pesquisa desenvolvida através deste trabalho de investigação qualitativa e discursiva, tem como objetivo geral, identificar os aspectos que integram o perfil interacional de sujeitos de linguagem, professores em formação, para suscitar percepções sobre a relação entre perfil interacional e desenvolvimento do estilo interacional do eu professor(a), no interior de um minicurso com os sujeitos-colaboradores da pesquisa.

Além disso, adotamos os seguintes parâmetros: mobilizar, a partir de estudos linguísticos, discursivos e sociológicos, aspectos que componham uma grade analítica para se traçar um perfil interacional; além de atualizar, no interior de encontros formativos, discussões relativas às funções cardinais do professor (informador, avaliador e animador - Matencio 1999, 2001; Modl, 2015), vinculando-as a comportamentos em aulas e ministrar um minicurso que funcione como uma formação teórica para uma (re)significação conceitual das noções de sujeito e interação por parte dos sujeitos-colaboradores da pesquisa, promovendo uma (auto) e (alter)análise do perfil interacional e desses sujeitos.

Consideramos aqui a palavra como ferramenta mais cara para a construção e constituição do perfil interacional dos sujeitos que compõem este espaço institucional de convivência intersubjetiva (COELHO, 2011; MODL, 2015) que é a sala de aula de graduação de um curso de Letras, enquanto integram e vivenciam uma espécie de entre-lugar no interior de um grupo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em uma universidade estadual do interior baiano.

As razões que motivaram a construção da pesquisa originam-se das experiências acadêmicas vivenciadas ao longo do período de 5 (cinco) anos de experiência acadêmica como aluno do curso de Letras Modernas de uma universidade estadual, no interior da Bahia. Tais razões também encontram origem no período de atuação como bolsista de iniciação à docência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), logo no princípio da experiência como professor em formação, além de ter como norte, também, um olhar mais atento lançado para a realidade interacional não só de turmas de graduação, mas também de turmas de ensino médio, durante o período em que atividades docentes com disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa foram desenvolvidas.

Admitimos a inevitabilidade em lançar um olhar mais curioso e científico na e para as relações sociais estabelecidas na a sala de aula de línguas da educação básica e de nível superior, de modo a focalizar a força e a importância de um enquadre mais discursivo para a (re)construção de perfis interacionais. Posteriormente, a convivência com a realidade diária escolar durante desempenho de atividade docente de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Língua Inglesa, em um colégio da rede estadual de ensino localizado no sudoeste baiano, também

pôde proporcionar momentos de aprimoramento e (res)significação de habilidades docentes preciosas e do traquejo ao lidar com tantas e caras questões intrínsecas à sala de aula e ao fenômeno de constituição dos perfis interacionais através do intercâmbio da palavra em espaço institucional, seja de nível básico quanto de nível superior.

A ideia para a pesquisa que o leitor encontrará publicizada ao longo deste documento se deu a partir do momento em que inquietações e provocações foram suscitadas a partir da observação de como alguns professores regentes, em determinados contextos institucionais, pareciam orientar as suas práticas metodológicas em sala de aula e como os seus estilos interacionais influenciavam, também, nos estilos interacionais dos alunos. O estilo interacional de alguns desses sujeitos integrantes da realidade escolar e acadêmica, que atuam e constroem suas identidades relacionais face a face no dia a dia interacional de determinada realidade social, sempre suscitaram ressonâncias e inquietações. Sem dúvidas essas ressonâncias tiveram um papel crucial na motivação da construção da pesquisa.

Além disso, o trabalho também parte da curiosidade pessoal a respeito de fenômenos subjacentes ao uso da linguagem pelos sujeitos interactantes em sala de aula, sobretudo, a respeito de como alunos e professores se colocam nesses lugares sociais/enunciativos. Sempre foi possível perceber que alunos se mostravam mais participativos e colaborativos em relação aos assuntos tematizados nas aulas, por exemplo, nos momentos em que a oportunidade de realização de uma interação mais direta entre alunos e professores lhes era ofertada, por meio do franqueamento de turnos de fala.

Dessa forma, experiências docentes anteriores suscitaram a percepção, mesmo que ainda muito intuitiva, de que o estilo e perfil interacional dos sujeitos que participam da realidade escolar sofrem influências, também, dos traços culturais, quanto daquilo que se espera culturalmente e institucionalmente do sujeito-professor e, intuitivamente, do sujeito-aluno, em termos de comportamento. Também foi possível construir a percepção de que, à medida que a distribuição da palavra em sala de aula aumenta, cresce, também, o interesse e a curiosidade dos alunos a respeito dos assuntos pertinentes a cada disciplina, desse modo, aumentando, também, o interesse desses em se colocarem no interior de contextos conversacionais e interacionais e situações dialógicas de naturezas diversas.

Além disso, no interior das experiências docentes, escolares e acadêmicas, sempre foi possível perceber variações discursivas em certas nuances intrínsecas ao modo como os sujeitos integrantes do evento *aula* se colocavam na posição psicofonatória de falantes e ouvintes ao se colocarem nos lugares sociais/enunciativos de professores e alunos. Tais experiências reforçam a crença de que há certos aspectos e traços comportamentais que partem do estilo interacional dos sujeitos envolvidos na realidade escolar/acadêmica que são orientados, guiados institucionalmente através do que se espera de certos traços sociais e culturais impostos aos lugares sociais e psicofonatórios que esses sujeitos ocupam. Tais reflexões suscitaram o interesse e a urgência por desvendar e analisar de maneira mais íntima os traços que compõem o estilo interacional de um grupo de colaboradores da pesquisa.

Portanto, postuladas as referidas considerações, defendemos que uma pesquisa ancorada na investigação a respeito de como sujeitos, que estão estudando para se tornarem docentes, se colocam e se percebem nessas posições sociais/enunciativas de alunos ao longo das aulas de graduação, num curso de licenciatura em Letras, e de projeção e aprimoramento dos seus perfis interacionais como (futuros)professores, através do programa de iniciação à docência, bem como a respeito do agenciamento e oportunização do uso da palavra para os alunos por parte do professor, é de extrema importância para as pesquisas e investigações pertinentes ao campo de estudos da Linguística Aplicada, uma vez que esse tipo de análise possibilita o estímulo de mais estudos e pesquisas baseadas nessas temáticas e perspectivas e, permitem, assim, a construção e o aperfeiçoamento de estratégias que auxiliem no desvendamento dos fenômenos pertinentes aos perfis interacionais dos sujeitos e ao fenômeno da interação em sala de aula, que incluam sempre mais o aluno discursivamente no contexto da aula e de tematizações discursivas que possibilitem uma formação docente cada vez mais socialmente relevante, movente e responsiva.

Ademais, esse tipo de pesquisa também pode contribuir para uma melhor compreensão a respeito do papel institucional do professor e do aluno, das nuances que compõem o intercâmbio dialógico e os mais variados contextos conversacionais que se materializam por meio da interação entre sujeitos em sala de aula, bem como a complexidade dos métodos subjetivos de que o aprendiz lança mão no momento de atribuir (ou não) relevância às nuances que compõem os seus perfis interacionais

como alunos e professores e a importância desses aspectos para a consolidação de seus estilos interacionais a partir desses lugares sociais que ocupam, no âmbito do contexto institucional de formação inicial de professores nos cursos de licenciatura.

No decorrer das páginas do capítulo metodológico, o leitor encontrará as ancoragens teórico-metodológicas essenciais que elegemos para agenciar o desenvolvimento da pesquisa.

Ao longo deste processo, lançamos um olhar crítico para determinados preceitos teóricos a respeito do espaço discursivo e intersubjetivo da sala de aula, sobre o gênero aula, sobre o agenciamento da palavra em sala de aula, sobre a formação de professores, sobre o intercâmbio dialógico entre sujeitos e os diversos aspectos que compõem o fenômeno da distribuição e uso da palavra nesse espaço institucional de convivência intersubjetiva que é a sala de aula, bem como sobre nuances comportamentais e interacionais.

Tal movimento nos permitiu notar que é praticamente inviável a produção e elaboração de uma pesquisa de natureza discursiva e qualitativa, diretamente imbricada nos estudos da Linguística Aplicada, sem empregar à referida pesquisa uma abordagem de cunho etnográfico, já que o núcleo da pesquisa é composto pela observação do comportamento, das variáveis e características que compõem os perfis interacionais dos sujeitos, bem como a discursivização das variáveis que compõem e operacionalizam os processos de interação entre esses sujeitos em contexto educacional.

Desse modo, é essencial ressaltar que a presença em campo era indispensável para que pudessemos realizar a observação da cultura de um grupo através do trabalho com um minicurso, distribuição de questionários, a catalogação e posterior cotejo e análise dos dados pertinentes aos fenômenos subjacentes à convivência intersubjetiva que se materializam preponderadamente em torno da palavra, neste espaço de convivência. A realização de uma pesquisa de natureza discursiva implica necessariamente na legitimação da busca por aspectos intrínsecos subjacentes ao uso que se faz da linguagem, aspectos estes que não são tão facilmente identificáveis e entrevistados assim através de uma observação superficial inicial que se faz em torno do uso da linguagem. Portanto, a importância de se realizar generalizações e análises discursivas mais aprofundadas em torno de um objeto é essencial para que esses fenômenos possam ser submetidos a (re)avaliações apropriadas.

Entretanto, a presença física em sala de aula de graduação como espaço para a realização da pesquisa foi inviabilizada devido às mudanças de cenário e às restrições governamentais impostas institucionalmente em decorrência da pandemia da Covid-19, que se tornou uma realidade mundial a partir de meados do ano de 2020. A presença no espaço físico da sala de aula de graduação era imprescindível para que esta pesquisa pudesse ser viabilizada do modo como planejada inicialmente. Contudo, devido à pandemia, esse espaço norteador para a realização da pesquisa qualitativa de natureza discursiva e de cunho etnográfico, que propomos aqui, foi deslocado para uma espécie de espaço virtual de convivência intersubjetiva, no qual tivemos a oportunidade de nos conectarmos discursivamente com o grupo em questão, já que, desde o início da pandemia até o momento em que os primeiros passos da presente pesquisa começaram a ser desenhados, todas as aulas, tanto de nível fundamental, médio e superior, estavam sendo ministradas virtualmente pelos professores das instituições públicas e privadas, por meio de ferramentas atualizadas para este propósito. Deste modo, os brios, intervenções, delimitações e operacionalizações metodológicas que norteiam nossa pesquisa também sofreram deslocamentos.

Deste modo, o conjunto de operações norteadoras empreendidas nos levou a organizar o presente trabalho da seguinte forma: começamos pela introdução, apresentada desde a primeira página até o momento. Aqui, apresentamos brevemente os aportes teóricos-metodológicos que norteiam o desenvolvimento da pesquisa, bem como o lugar onde anunciamos os percursos metodológicos e a natureza da pesquisa que se pretende desenvolver.

Na introdução, apresentamos, ainda, o objeto de estudo da pesquisa, as ideias, as reflexões, as razões, as perguntas e os princípios que motivaram a existência dela, bem com os objetivos específicos e o objetivo geral do trabalho. Apresentamos, também, a justificativa, a motivação e o contexto que possibilitou o surgimento das ideias que nos levaram ao processo de construção deste trabalho e a estrutura organizacional deste documento.

A seguir, apresentamos o capítulo teórico, onde o leitor é apresentado ao emaranhado lógico de teias teóricas sobre os quais temos nos debruçado incisivamente ao longo desta produção científica, atravessadas pelas vozes interiores, para majoritariamente jogar luz sobre os dados gerados e analisados em fase inicial.

Posteriormente ao capítulo teórico, apresentamos o capítulo de metodologia, onde, como sugere o título, buscamos realizar uma contextualização discursiva e detalhada, a respeito dos aportes teórico-metodológicos para a realização do processo de agenciamento da pesquisa. Além disso, buscamos no referido capítulo, justificar todas as escolhas que tomadas ao longo dos trajetos metodológicos que percorremos na/para a realização da pesquisa, subsidiadas pelas concepções de Minayo (2001, 2012) e Flick (2004) a respeito da pesquisa social qualitativa de natureza discursiva e etnográfica.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Iniciamos o trabalho com uma percepção rudimentar e intuitiva de que o perfil interacional dos sujeitos que participam da realidade escolar sofre influências, também, dos traços culturais e daquilo que se espera culturalmente e institucionalmente do sujeito-professor e do sujeito-aluno, em termos de comportamento. Também lidamos com a percepção de que à medida que a distribuição da palavra aumentava, crescia, também, o interesse e a curiosidade dos alunos a respeito dos assuntos pertinentes a cada disciplina, desse modo, aumentando, também, o interesse desses em se colocarem no interior de contextos conversacionais e interacionais e situações dialógicas de naturezas diversas.

Além disso, no interior das experiências docentes, escolares e acadêmicas, sempre foi possível perceber variações discursivas em certas nuances intrínsecas ao modo como os sujeitos integrantes do evento *aula* se colocavam na posição psicofonatória de falantes e ouvintes ao assumirem os lugares sociais/enunciativos de professores e alunos. Tais experiências reforçam a crença de que há certos aspectos comportamentais que partem do estilo interacional dos sujeitos envolvidos na realidade escolar/acadêmica que são orientados, guiados institucionalmente através do que se espera de certos traços sociais e culturais impostos aos lugares sociais e psicofonatórios que esses sujeitos ocupam. Tais reflexões suscitaram o interesse e a urgência por desvendar e analisar de maneira mais íntima os traços que podem compor um grupo de sujeitos-colaboradores da pesquisa, para, assim, generalizar sobre a temática.

2.1 Os construtos teóricos localizados no interior do campo de estudos da Linguística Aplicada

Assumindo como norte os principais construtos teóricos pertinentes aos estudos realizados no interior do campo de estudos da Linguística Aplicada, ciência intimamente imbricada com outras disciplinas relativas à área de estudos linguísticos, e tem como objeto as implicações da linguagem em uso. De acordo com Almeida Filho, a Linguística Aplicada é uma “ciência aplicada autoconsciente,

preocupada em encaminhar soluções sistemáticas para questões reais de uso da linguagem” (FILHO, 1991, p. 7). Nesse sentido, é de fundamental importância que a Linguística Aplicada proponha provocações de cunho reflexivo, apresentando resultados expressivos e relevantes para a estrutura social.

2.2 A aula como um gênero discursivo e um espaço institucional de convivência intersubjetiva

Uma quantidade considerável de autores empreendeu inúmeras investigações a respeito dos fenômenos pertinentes à cultura escolar e ao espaço sociodiscursivo interativo da sala de aula, como o agenciamento da palavra e os turnos de fala. Tomamos aqui a aula como um gênero discursivo, um espaço interacional em que representações sociais e em que práticas sócio-históricas institucionais de ensino/aprendizagem materializam-se essencialmente por meio de intercâmbios dialógicos (MATENCIO, 2001; MODL, 2015). Desse modo, fica claro que a aula é um gênero predominantemente assimétrico, compreendido como prática engendrada sócio-historicamente.

Ao revisitarmos as memórias provenientes de experiências docentes vivenciadas no âmbito da educação básica, torna-se viável vislumbrar a sala de aula como um “lugar de convivência intersubjetiva e de uso da palavra” e como “contexto interacional e institucional de formação de sujeitos de linguagem” (MODL, 2015, p. 117), constituída por indivíduos cujas identidades são construídas, consoante à maneira como suas visões de mundo e bagagens culturais se colidem e como coatuam nos lugares interacionais de falantes e ouvintes, tendo em vista a restrição ou não do acesso à palavra, outorgado a eles pelo professor.

A sala de aula, assim, se constitui como um

[...] contexto de interação institucionalizado em que indivíduos reconhecidos como professor e alunos constroem suas identidades relacionais face a face, no dia a dia escolar, a partir de direitos e deveres interacionais. (MODL, 2015, p. 121)

Dessa maneira, fica claro que, “ao intercambiar a palavra, os sujeitos aprendem a participar de contextos dialógicos diversificados, o que fazem

(re)construindo identidades em uma rede de relações sociais e pessoais que se efetivam, preponderantemente, em torno da palavra” (MODL, 2015, p. 123).

Pensando, então, na sala de aula como um espaço de convivência intersubjetiva, a interação entre professor e alunos, que agem enquanto falante(s) e ouvinte(s) dentro desse espaço, está implicada dentro do gênero aula. Nesse sentido, é inviável teorizar a respeito da sala de aula sem adentrar o campo teórico da interação (BAKHTIN, 1997, 2002, 2006; LEFFA, 2006; KERBRAT-ORECCHIONI, 2006; MATENCIO, 1999, 2001), vinculadas às noções de sujeito (FOUCAULT, 1995, 1996, 2002, 2004, 2006, 2008).

2.3 Discursivização a respeito dos conceitos de Interação

Para que a construção do presente capítulo teórico pudesse se desenvolver de maneira coerente, primeiramente realizamos uma discursivização a respeito dos principais definições teóricas a respeito do conceito de interação (BAKHTIN, 1997; KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, 1992, 2005, 2006; LEFFA, 2006; MARCUSCHI, 2010). A partir daí, evoluímos gradualmente nas definições sobre interação até chegarmos às definições primordiais a respeito do conceito de sujeito (FOUCAULT, 1987, 1995, 1996, 2002, 2004, 2006, 2008, 2013).

A proposta de hierarquizar a apresentação dos conceitos deve-se ao fato de que assumirmos que o sujeito se constitui como tal a partir da interação verbal, que ocorre no interior dos eventos comunicativos, no interior das relações interpessoais que ocorrem nesses espaços de convivência intersubjetiva ao longo de sua vida. No nosso caso aqui, considerando a sala de aula como espaço institucional de convivência humana intersubjetiva, terreno fértil pra que o sujeito se constitua como sujeito de linguagem e aprimore seu traquejo social por meio das convenções pertinentes aos eventos conversacionais, levando em consideração, também, os princípios da comunicação e da interação verbal. Portanto, consideramos que os sujeitos se colocam nessas formações discursivas e nesses papéis sociais de sujeitos e alunos a partir dos lugares psicofonatórios de falantes e ouvintes que eles ocupam.

Consideramos, também, que a forma como os sujeitos se comportam enquanto professores e alunos é orientada por expectativas, normas e parâmetros

institucionais e culturais que são colocados sobre esses sujeitos. Então, o aluno ele se comporta de forma diferente do professor, e essa diferença da qual levamos tratamos aqui, leva em conta, em primeira instância, aspectos verbais e lexicais, porque existem certos dizeres que são próprios do sujeito aluno e certos comportamentos e discursos que são próprios do sujeito professor e eles agem enquanto tal, guiados por normas culturais e institucionais que utilizam, muitas vezes inconscientemente, para se comportarem como sujeitos-alunos e sujeitos-professores.

2.4 O conceito de interação baseado na ideia de reciprocidade

De acordo com Leffa (2006),

A interação, na medida em que se baseia na idéia de reciprocidade, é sempre um processo que envolve dois ou mais elementos, sejam eles partículas, corpos ou pessoas. Não existe interação de elemento único. A interação, na sua essência, parte, portanto, da idéia de contato, podendo ser definida como um contato que produz mudança em cada um dos participantes. (LEFFA, 2006, p. 175)

Ainda neste campo teórico, identifica-se, então, terreno fértil para postular que a sala de aula é um ambiente propício para, através da interação, se construir a identidade social de aluno. Dessa maneira, de acordo com Kleiman (1998), a identidade é construída socialmente, através da interação, sobretudo, entre professor e aluno, que validam este espaço como uma espécie de microcosmo da sociedade (COELHO, 2011; MODL, 2015).

Nesse sentido, os alunos “iniciam suas carreiras ainda crianças, desenvolvem-se cognitivamente e se instituem sujeitos sociais, o que fazem à medida que (re)conhecem seus papéis e funções interacionais nesse espaço institucional” (COELHO, 2011, p. 102). Assim, o professor é imbuído de uma série de responsabilidades e papéis, como o de agenciador da palavra e o de construtor de um espaço interacional adequado, pautado no dialogismo, pois é ele quem distribui a palavra e predominantemente a toma (MODL, 2015). Portanto, a palavra é uma das ferramentas essenciais do professor para que ele tenha acesso ao aluno, também envolvido no contexto interacional.

2.5 A TEORIA DA INTERAÇÃO VERBAL (BAKHTIN, 1997, 2002, 2006): Uma abordagem teórica para se pensar numa formação autoconsciente, consistente e responsiva de professores de línguas

Na presente subseção do capítulo teórico, discursivizaremos a respeito do trabalho de um dos maiores filósofos da linguagem humana: Mikhail M. Bakhtin, buscando discursivizar a respeito de suas principais contribuições deixadas no que toca a linguagem humana, ou seja, a Teoria da Interação Verbal e quais são as variantes implicadas ao se pretender adotar a referida teoria para o ensino de línguas, visando uma formação mais autoconsciente, movente e responsiva de professores de línguas.

2.6 A crítica Bakhtiniana ao subjetivismo idealista e ao objetivismo abstrato como preâmbulo necessário à Teoria da Interação Verbal

Para discursivizarmos a respeito da Teoria da Interação Verbal, proposta por Bakhtin (1997), primeiramente, julgamos fundamental propormos algumas considerações a respeito da crítica realizada por Bakhtin (1997), no que toca à crítica realizada pelo autor ao objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista.

Desse modo, ao questionar o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista, com vistas a um desenvolvimento mais sólido da sua Teoria da Interação Verbal, Bakhtin (1997), então, apresenta uma crítica ao Subjetivismo Idealista e ao Objetivismo Abstrato. Para o autor, a resposta para se pensar em termos de filosofia da linguagem não reside nem no subjetivismo idealista fantasioso nem no objetivismo abstrato estruturalista como pensava Saussure, uma vez que o subjetivismo idealista se delimita a partir daquilo que se considera como uma enunciação monológica da língua, no ato essencialmente individual como forma de expressão daquilo que está no âmbito da consciência, enquanto o objetivismo abstrato, defendido por Saussure, não reflete ou pondera a língua como um fato social, e sim como um objeto puramente abstrato idealizado, que desconsidera as produções orais individuais e estipula um sistema abstrato de recursos linguísticos. Assim, ele detecta fissuras e imperfeições no sistema que estabelece uma relação dicotômica entre língua-fala, sincronia-diacronia, e ressalta que a fala não é de caráter individual, e sim, é essencialmente de natureza social, estando

inevitavelmente conectada com as condições de comunicação subjacentes às relações do Eu com o Outro.

De acordo com o pensamento filosófico de Bakhtin (1997), o Objetivismo Abstrato descarta totalmente a natureza social da linguagem, além de pressupor que a matéria ideológica pode ser arrebatada das condições psíquicas individuais. Além disso, o Objetivismo Abstrato compreende a enunciação monológica como origem e condição primordial para a existência do diálogo e não considera a sua essência social. Dessa maneira, fica claro que os contrastes entre a substância subjetiva, presentes na consciência humana e objetiva, experienciada e denotada no mundo real, do construto teórico proposto por Saussure, são resgatadas como elementos essenciais de da crítica proposta por Bakhtin (1997), por não contemplarem a essência mais fulcral e genuína da realidade linguística, a comunicação, que se estabelece e se completa a partir da interação verbal.

Desse modo, ao propor a superação argumentativa e discursiva das ponderações dicotômicas realizadas pelos estudos linguísticos convencionais, Bakhtin (1997) apresenta um modo de pensar a linguagem como um elemento de natureza viva, passando a considerar que a língua é de natureza essencialmente social, atravessada por vivências, experiências, histórias e ideologia. Sendo assim, fica claro que a linguagem não se trata de um dom individual, distintivo e próprio, uma expressão do pensamento, nem um veículo ou um instrumento utilizado pelos falantes com o objetivo de irradiar uma mensagem ao alocutário. A linguagem se trata, pois, de um elemento que permite a concretização das interações sociais, um elemento de esforço coletivo que favorece as relações e comunicações interpessoais, que se materializa a partir das práticas sociais, em grupos e contextos sociais distintos, em todos os modos dos quais os sujeitos se valem para se comunicar um com o outro.

Ao propor tal crítica ao objetivismo abstrato e ao subjetivismo idealista, Bakhtin (1997) nos mostra que a linguagem é, naquilo que ela tem mais de essencial, um recurso basilar para que as relações individuais e sociais sejam articuladas, por funcionar de maneira fundamentalmente complexa, heterogênea e multidimensional, nos múltiplos e infindáveis eventos sócio-interacionais, culturais e comunicacionais. Dessa forma, ao estabelecer que toda atividade linguística se organiza no bojo do meio social, Bakhtin (1997) despreza a ideia de signo enquanto apenas um indício ou um sinal que está totalmente dissociado do contexto sócio-

histórico no qual ele é produzido e se materializa, uma vez que o que transforma o material linguístico em signo não é a sua proporção enquanto sinal, e sim a sua capacidade e natureza flexível, do mesmo modo que aquilo que faz com o que o material linguístico seja decodificado não é a aclamação do signo enquanto sinal, mas sim o entendimento do sentido específico da palavra, ou seja, a compreensão do direcionamento que é outorgado à palavra por meio de um contexto situacional específico, um direcionamento no sentido de avanço e desenvolvimento, e não da inércia e da fixidez da palavra (BAKHTIN, 2002).

Dessa forma, a partir das ponderações Bakhtinianas, fica evidente que o signo pode ser tomado como uma partícula material integrante do meio social e da realidade que a reflete, como veículo para atravessamento de ideologia e, sobretudo, como fundamento e consequência dos atritos que estabelecem no meio social. Nota-se, então, que a consciência é dotada de signos que anovelam signos constantemente, sem que haja qualquer lacuna ou possibilidade de vacuidade, construído uma teia ideológica consolidada nos modos como os sujeitos atribuem significado e compreensão ao contexto sócio-histórico do qual fazem parte.

Como consequência, podemos depreender, das duas linhas de pensamento mencionadas anteriormente, que anulam e aniquilam completamente o sujeito, desmentindo a sua participação na linguagem, portanto. Todavia, o subjetivismo idealista coloca este sujeito como protagonista atuante na linguagem. Com isso, fica claro que sem a participação do sujeito, sem a sua atuação, não se pode ter linguagem, uma vez que esta acontece no sujeito e através deste, uma vez que o subjetivismo idealista toma a linguagem como uma espécie de diretriz macroestrutural, e esta definição se distingue totalmente da perspectiva bakhtiniana, uma vez que, para Bakhtin (1997), o discurso se relaciona intimamente à palavra, enquanto a palavra se relaciona de maneira estreita à enunciação.

Dito isto, fica claro que Bakhtin (1997) pleiteou teórico-discursivamente por um modo de estabelecer uma moderação, um equilíbrio em relação a essa questão. Ora, pois a linguagem não pode ser desvinculada do mundo, como defende o objetivismo abstrato, e a impossibilidade da dissociação entre sujeito e meio social é uma realidade, é um fato, pois o sujeito atua no meio social, como define o subjetivismo idealista, dado que o sujeito opera consoante à linguagem e ao espaço social que integra.

Neste ponto, julgamos necessária a retomada de pontos cruciais a respeito da proposta de Bakhtin (1997) no que concerne à natureza dialógica da linguagem, com vistas a uma compreensão mais abrangente da concepção bakhtiniana a respeito daquilo que é mais constitutivo em termos de interação verbal. Nesse sentido, lançamos luz à uma proposta interacionista da linguagem enquanto um mecanismo de deslocamento constitutivo de caráter dialógico, cuja materialização se realiza entre dois ou mais sujeitos locutores que se organizam no interior de uma mesma situação social e a teoria proposta por Bakhtin (1997) tem como objetivo primordial inspecionar os aparatos de atuação e materialização do discurso a partir de conjunturas, estruturas e categorias materiais de produção e das articulações enunciativas da teoria bakhtiniana, que compreende a linguagem enquanto um processo constante que se concretiza na e pela interação verbal. Desse modo, fica claro que Bakhtin (1997) considera o discurso como produto social da língua e não dissocia a linguagem do sujeito e do meio social em que este atua.

É necessário ressaltar que o termo *interação* exige uma discursivização a partir de uma perspectiva teórica bem delimitada, para que não haja entraves ou confusão em relação à sua compreensão. No caso da nossa pesquisa, tomamos como referência a concepção proposta por Bakhtin (1997, 2002) sobre interação verbal, para realizar ponderações e generalizações sobre os mecanismos através dos quais os sujeitos interagem no meio social, considerando a linguagem a partir de sua dimensão dialógica.

Dessa forma, consideramos que um estudo a respeito da interação verbal, pautado nas concepções teóricas de Bakhtin (1997, 2002, 2006), é fundamental para que possamos alcançar compreensões a respeito dos meios e parâmetros de utilização do discurso através dos exercícios e práticas sociais. Assim, seguir o emaranhado teórico proposto pelo autor é um dos caminhos profícuos para que possamos pensar a linguagem a partir de uma dimensão interativa.

Como mencionado nas subseções anteriores, discursivizaremos a respeito de como funciona a Teoria da Interação Verbal, proposta por Bakhtin (1997). De acordo com Bakhtin (1997), a referida teoria consiste basicamente no Dialogismo, isto é, na relação que se estabelece entre o Eu e o Outro. Nesse sentido, a teoria da interação verbal tem como principal objetivo a busca por privilegiar a Ação do Nós em detrimento da Ação do Eu. De acordo com essa assertiva, para se pensar nesta questão, Bakhtin (1997) propõe que tomemos como norte, alguns axiomas basilares.

Nesse sentido, o axioma trata-se de uma “evidência cuja comprovação é dispensável por ser óbvia; é um princípio evidente por si mesmo” (AXIOMA, 2021); o axioma pode ser considerado, ainda, como uma “expressão que contém um sentido moral ou geral; um provérbio, máxima ou sentença” (AXIOMA, 2021). Desta maneira, Bakhtin (1997) propõe o primeiro axioma como suporte para a explicação da sua Teoria da Interação Verbal, listado a seguir:

- O pensamento é condicionado pela linguagem e esta passa a estruturá-lo;
- A Linguagem é preponderadamente atravessada pela Ideologia. Nesse sentido, a Linguagem e a Ideologia se determinam mutuamente;
- A Linguagem e a História Oficial e não-oficial são aparentadas e diretamente influenciadas pela Ideologia;
- O sujeito integra um Horizonte Social que influencia diretamente a linguagem;
- A Cultura é aquilo que designa, estipula e precisa a Linguagem, a Ideologia, a História Oficial e não-oficial e o Horizonte Social.

Tomando, então, como ponto de partida os axiomas propostos por Bakhtin (1997) é imprescindível que, antes de adentrarmos o campo teórico da Teoria da Interação Verbal, resgatemos três essenciais concepções de linguagem formuladas ao longo da história, sendo que uma dessas concepções é essencial para que possamos chegar a um entendimento mais claro e coerente a respeito da Teoria da Interação Verbal proposta por Bakhtin (1997).

Sendo assim, consideramos que há três concepções de linguagem essenciais para que o entendimento a respeito da Teoria da Interação Verbal se construa de maneira mais nítida. Desse modo, as três principais concepções de linguagem são “[...] Linguagem como expressão do pensamento, Linguagem como ferramenta (instrumento) de comunicação, Linguagem como forma (lugar) de interação” (KOCK, 1997, p. 9). Assim, nesse processo consideramos a Linguagem enquanto “[...] forma (lugar) de interação” (KOCK, 1997, p. 9), pois tal concepção está intimamente imbricada à proposta que Bakhtin (1997) faz acerca da Teoria da Interação Verbal.

Deste modo, refletimos que, se o pensamento é condicionado pela linguagem e atravessado pela ideologia, logo, a linguagem é aquilo que estrutura o pensamento, uma vez que o pensamento é condicionado, subordinado à linguagem

e a linguagem é subordinada à ideologia, ou seja, ambos, pensamento e linguagem, são determinados pela ideologia. Então, nesse sentido, conforme Kramer (1994, p. 73):

[...] para Bakhtin não é a atividade mental que organiza a expressão, mas a expressão que organiza a atividade mental. Dessa forma, ele se opõe a uma concepção mecanicista que aparta a língua da história e se opõe também, ao racionalismo que não capta a língua nos seus fatos vivos. Supera, então, de um lado, o subjetivismo idealista que só leva em consideração a fala e que tenta explicá-la a partir da vida psíquica individual do falante, mas ultrapassa, de outro lado, o objetivismo abstrato que rejeita a enunciação por ser individual. [...] Assim, a atividade mental só existe a partir de uma orientação social de caráter apreciativo. O pensamento não existe, portanto, fora de sua expressão potencial, nem fora da orientação social dessa expressão.

Dessa forma, a proposta de Kramer (1994) é suportada por Freitas (1996, p. 138), ao estipular que:

[...] O centro organizador e formador da atividade mental não está no interior do sujeito, mas fora dele, na própria interação verbal. Não é atividade que organiza a expressão, mas é a expressão que organiza a atividade mental, modelando e determinando a sua orientação.

Então, desse modo, confirmamos com amparo em Faraco (2001, p. 118) aquilo que já foi afirmado:

[...] gostaríamos de dizer que não nos incluímos ente aqueles que entendem o dialogismo como um olhar compreensivo e abrangente do ser do homem e de seu fazer cultural. Um olhar que não está mirando apenas aspectos desse real, mas pretende captá-lo numa perspectiva de globalidade; que pensa a cultura como um vasto e complexo universo semiótico de interações axiologicamente orientadas, e entende o homem como um ser de linguagem (e, portanto, impensável sob a égide do divórcio homem/linguagem), cuja consciência, ativa e responsiva (e não mero reflexo do exterior, nem origem absoluta da expressão, mas lócus dinâmico do encontro dialógico do externo e do interno), se constrói e se desenvolve alimentando-se dos signos sociais, em meio às inúmeras relações sociointeracionais, e opera internamente com a própria lógica da interação sociossemiótica, donde emergem seus gestos singulares.

Fica claro que Faraco (2001) preserva tudo que foi dito anteriormente. Entretanto, precisamos ressaltar que não se pode deixar de considerar a linguagem, a consciência e o sujeito dissociados, destituídos do meio social do qual eles são participantes. No entanto, mesmo antes das proposições apresentadas por Faraco (2001), Bakhtin (1997), em toda a sua obra, já atentava para a importância de considerar o aspecto social da linguagem, do diálogo e da necessidade da presença do Outro. Diante disso, é extremamente necessário e importante que tratemos agora

dos elementos os quais, conforme Bakhtin (1997), consolidam uma Teoria da Interação Verbal autêntica e genuína.

Assim, é a Bakhtin (1997, p. 112-113) que recorreremos para que possamos alcançar uma compreensão mais ampla a respeito dos aspectos que constituem uma Teoria da Interação Verbal e quais elementos estão contidos no bojo e na essência desta Teoria. Primeiramente, devemos que, independente de qual configuração da expressão-enunciação seja considerado em primazia, tal aspecto será condicionado pelas condições reais e sociais em questão, ou seja, qualquer consideração a ser feita, é necessário evidenciar que o aspecto da expressão-enunciação considerado será condicionado pela situação social mais urgente. Desse modo, Bakhtin (1997) ressalta que, de fato, a enunciação é aquilo que surge como produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, ou seja, a enunciação acontece no momento em que os sujeitos se apropriam da língua e a colocam em funcionamento.

Desse modo, fica claro que, mesmo que não haja um interlocutor real, este interlocutor pode ser tranquilamente comutado pelo sujeito ou representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. Trocando em miúdos, a palavra sempre é dirigida a um interlocutor. Dessa forma, a palavra e a forma como ela é endereçada vai variar caso se trate de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver relacionada e conectada ao locutor por parâmetros sociais menos ou mais íntimos, como pai, mãe, marido etc.

No caso da pesquisa desenvolvida ao longo do corpo deste documento, tomamos como sujeitos de linguagem o professor e o aluno. Passamos a observar e a considerar que a forma, o modo como o aluno se dirige ao professor e vice-versa é diferente. O modo como o coordenador de um Departamento Acadêmico se dirige a algum outro funcionário que está abaixo dele no interior da hierarquia social, é institucionalmente orientada, é diferente do modo como esse funcionário vai se dirigir ao coordenador ao tratar de questões institucionais. Ambos se comportam linguística e discursivamente de acordo como o que se espera socialmente, culturalmente e institucionalmente desses dois sujeitos.

O professor na educação básica, por exemplo, é aquele que, hierarquicamente e institucionalmente está autorizado a distribuir a palavra no interior do evento *aula*, ou seja, o professor, outorgado pelo papel institucional e pelo lugar social que ele ocupa, tem autorização para realizar a cassação da palavra ou

não, para permitir com que um aluno faça uso da palavra ou não, e partimos do pressuposto de que a forma com a qual o professor faz uso da palavra, o campo lexical que ele mobiliza, ou falando de um jeito mais popular, a *linguagem* que ele utiliza pra se dirigir ao aluno, é diferente da linguagem utilizada pelos alunos ao interagirem uns com os outros e ao interagirem com o professor também.

Então, é basicamente sobre isso que Bakhtin (1997) discorre. A forma como o professor vai dirigir a palavra ao coordenador do Colegiado ao qual ele está lotado, por exemplo, é diferente também, e de acordo com as definições de Bakhtin (1997), conseguimos chegar ao entendimento de que os parâmetros lexicais que o sujeito mobiliza variam de acordo com o contexto social em que ele se encontra. Então, numa entrevista de emprego, por exemplo, aquele que está pleiteando a vaga, geralmente precisa se valer de uma linguagem mais formal, diferente da linguagem coloquial e popular utilizada por tal sujeito quando este está interagindo no interior de contextos conversacionais em que seus amigos estão inclusos.

Sendo assim, Bakhtin (1997) aponta-nos para a existência de cinco elementos inevitáveis e indispensáveis para a constituição da Teoria da Interação Verbal. São eles: a enunciação, os participantes imediatos, a situação social na qual os participantes se encontram, o signo ideológico manifestado através da palavra (orientada em função do locutor) e o diálogo.

A enunciação seria o ato ou efeito de enunciar, trata-se do momento em que os interlocutores se apropriam da língua e a colocam em funcionamento, uma vez inseridos em um determinado contexto social, ou seja, não há enunciação sem dois interlocutores e ainda sem que estes estejam inseridos num meio social do qual são participantes, por isso, a enunciação depende, a rigor, de dois fatores principais: dois interlocutores e do meio social. Sem estes dois fatores, não haveria enunciação, pois, como assevera Benveniste (1989): os enunciados produzidos pelo sujeito deixam rastros, marcas e pegadas de si mesmo.

Em relação à situação imediata, Bakhtin (1997) ressalta que para que todo enunciado seja plenamente realizável, ele teria que estar imanentemente conectado com a realidade social da qual o sujeito que o produz faz parte. Por conseguinte, de acordo com Bakhtin (1997), toda palavra comporta em seu bojo duas faces, a saber, toda palavra por si só apresenta uma dicotomia: ela se determina pelo fato de proceder de alguém e de se dirigir a alguém. Dessa forma, a natureza da palavra é compreendida pelos estudos da LA como dialógica, histórica e ideológica (BAKHTIN,

2006), devido ao fato de ser, em primeira instância, consolidada em relação ao outro e por abarcar uma quantidade incontável de significados que são construídos ideológica e historicamente em relação à conjuntura em que é produzida. Postula-se, ainda, que a palavra é de natureza bivalente, no sentido de que ela advém de um sujeito e é dirigida a outro.

Já o diálogo, este constitui um dos aspectos mais importantes da Interação Verbal. Aliás, é importante destacar que sem o diálogo, não haveria Interação Verbal. Portanto, é a Interação Verbal que, realmente, determina e fundamenta a linguagem. Sendo assim, a atividade mental estaria, intrinsecamente, relacionada com a tomada de consciência do sujeito, ou melhor, a tomada de consciência se configuraria como a ação de duas execuções distintas, a diligência ou atividade mental do Eu e a do Nós, e neste momento, é importante destacar este elemento para que possamos compreender como se dá a interação por meio da expressão verbal.

Em sua filosofia sobre a expressão, Bakhtin (1997, p.12) nos mostra que:

A teoria da expressão que serve de fundamento à primeira orientação do pensamento filosófico-lingüístico é radicalmente falsa. O conteúdo a exprimir e sua objetivação externa são criados, como vimos, a partir de um único e mesmo material, pois não existe atividade mental sem expressão semiótica.

Desse modo, destacamos a importância de demandar certo fôlego enunciativo no sentido de resgatar os pressupostos de Ferdinand Saussure (1995), um dos mais pioneiros e estudiosos da linguagem, que nos apresenta a primeira orientação do pensamento filosófico-lingüístico e confere à Linguística o status de Ciência da Linguagem humana. Dessa forma, a doutrina postulada por Saussure condicionou de maneira incisiva e decisiva todo o pensamento científico no século XIX. A influência de Saussure, tanto no campo das Ciências Humanas, quanto no das Ciências Naturais foi indiscutivelmente relevante. Entretanto, julgamos primordial destacar que possivelmente um dos maiores equívocos de Saussure (1995) tenha sido o de realizar uma dissociação entre língua e mundo.

Saussure (1995) atribui uma relevância enorme à fala em seus estudos linguísticos e a considera como manifestação individual da língua. Entretanto, o autor atribui maior relevância à língua, ou seja, ao sistema em si. A língua é considerada para Saussure (1995) como um sistema abstrato angariado pelos

falantes, porque, de acordo com o autor, mesmo a língua sendo considerada como um elemento social, ela não poderia ser modificada. No máximo, o que poderia acontecer com a língua, de acordo com Saussure (1995), é ser apreendida de maneira lenta e gradual pelas crianças e pelas pessoas que se debruçassem de maneira incisiva e dedicada ao estudo das línguas.

Saussure (1995), sendo categoricamente estruturalista, buscou preservar uma perspectiva sobre a linguagem como sendo um elemento abstrato e objetivo, angariado e repassado através das gerações, sem qualquer possibilidade de influência do sujeito sobre esse sistema. Dessa maneira, embora a teoria de Saussure (1995) seja considerada extremamente imprescindível, imperiosa e significativa para a compreensão da linguagem humana, Bakhtin (1997) apresenta certo desconforto em relação à sua teoria e passa a denominá-la de Objetivismo Abstrato. Portanto, a língua, enquanto sistema, se constituiria como um sistema de natureza essencialmente monológica, no que tange à enunciação, e posterga, dessa forma, a ideia de que a expressão seria determinada, condicionada, estruturada pela atividade mental, e essa ideia não era considerada e não fazia sentido no bojo dos estudos estruturalistas saussurianos.

Contudo, Bakhtin (1997) nos aponta justamente para o caminho oposto: é a expressão que regula, delimita e estrutura a consciência, visto que não há atividade mental sem expressão semiótica, significativa, previamente determinada. A expressão semântica-semiótica é considerada por Bakhtin (1997) como o fator que influencia a consciência, uma vez que a consciência exerce influência sobre a atividade mental. Desse modo, a atividade mental está diretamente relacionada com a sua orientação social que engendra todas as possibilidades de variações e tipos de enunciação: desejo, pedido, ordem, solicitação etc. Então, mais uma vez percebemos os esforços de Bakhtin (1997) para reforçar aquela ideia de que a palavra se configura como tal de maneira ambivalente, quando ela é dirigida a um interlocutor e a forma como ela é dirigida se constitui, se apresenta de acordo com o contexto social em que esses interlocutores estão inseridos.

Outrossim, a partir da relação que se estabelece entre a atividade mental com um ouvinte latente (conjeturado) ou real, é que se distinguem dois pólos para a tomada de consciência e a elaboração ideológica intimamente relacionadas com os dois extremos mencionados: a atividade mental do Eu e atividade mental do Nós. Conforme Bakhtin (1997), a atividade mental do Eu é simplicista, uma vez que a

enunciação, neste caso, não sofre influência da natureza social sobre a qual a expressão está entalhada. Dessa forma, por exemplo, seria facilmente comparado a um ruído alto emitido por um animal, que descontextualizado socialmente, não teria valor de expressão, por isso, tal ruído seria considerado puramente fisiológico. Apesar disso, o movimento e exercício mental do Nós, pode ser considerada a expressão lídima e genuína, posto que sofre influência do contexto social da qual se envolve, sem esquecer que é a expressão que influencia, estrutura a consciência e toda atividade mental, em primazia, a atividade mental realizada por nós.

Agora, no que diz respeito à segunda orientação filosófico-linguística, Bakhtin (1997) enfatizava que a linguagem deveria ser engendrada e arquitetada como uma dinâmica e perpétua elaboração humana, por isso, é imprescindível que se enfatize que o falante faz uso da língua em toda a sua complexidade de possibilidades, utilizando um conjunto perecível de regras e normas, ou melhor, o falante com um grupo de regras efêmeras, produz um grupo estável, constante e duradouro de enunciados.

2.7 A interação verbal pensada a partir da dimensão social da linguagem

Como discutimos anteriormente, consideramos neste trabalho a perspectiva da linguagem enquanto fenômeno social da interação verbal. Bakhtin (1997) propõe uma reflexão a respeito da interação e das funções distintivas e características da linguagem como propósito e objeto de uma inspeção científica a partir de situações discursivas e enunciativas que se concretizam a partir da atuação de dois ou mais indivíduos organizados no meio social. Dentro dessa perspectiva, fica nítido o objetivo de demonstrar que todos os elementos e fenômenos concernentes às materializações dos esforços humanos coletivos se realizam mutuamente na e pela dimensão social das quais os sujeitos fazem parte. Nesse sentido, os usos que os sujeitos fazem da língua estão implicados nas diversas formas de materialização da atividade humana, isto é, todo tipo de interação social e relação dialógica realizada pelos sujeitos se materializa preponderantemente em torno da palavra, considerando que a enunciação é condicionada pela língua.

As especificidades de determinada enunciação, situada no interior de um contexto dialógico específico, estão diretamente relacionadas ao evento interativo,

tanto de natureza verbal, quanto de teor não verbal, integrando um escopo mais amplo com características que ora se localizam num momento temporal anterior ao da situação em curso, ora as lançam para um momento temporal posterior. Sendo assim,

a enunciação enquanto tal é um produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições da vida de uma determinada comunidade linguística. (BAKHTIN, 2002, p. 121).

Desse modo, Bakhtin (2022) evidencia que é esta relação que nos coloca no interior de uma situação interacional mais imediata uns com os outros, bem como conosco mesmo, levando-nos a agir com e sobre o outro, fazendo com que o outro acate aquilo que é proveniente da nossa enunciação e fazer aquilo que é solicitado por nós. Assim, partindo desse objetivo de agir sobre o outro, levando-o a realizar aquilo que se solicita, enquanto sujeitos que se apropriam da língua e a colocam em funcionamento, produzindo discurso, nós buscamos o máximo possível elaborar tal discurso com maior rigor e critério. Assim, essa extensão e grandeza peculiares da língua pode ser percebida na maneira como elaboramos e produzimos o discurso no campo semântico que criamos com tal discurso, no modo como o locutor reage e responde àquilo que foi dito. Fica claro, então, que o modo como o nosso discurso e as nossas palavras são percebidas pelo interlocutor é considerado no interior desse processo perpétuo, além de nos levar a uma compreensão mais ampla de como as respostas e as réplicas são elaboradas também e qual a influência que as práticas, os hábitos e os traquejos sociais exercem na maneira como interagimos.

Desta maneira, fica evidente que para que haja interação, é necessária a presença de dois ou mais sujeitos em constante processo de produção discursiva, no qual um fala e o outro responde àquilo que foi dito e vice-versa. Entretanto, a interação verbal também implica na ausência do outro, também comporta a falta do outro, pois aquilo que se diz e aquilo que se responde, pode ser produzido por um só sujeito, a partir do diálogo que tal sujeito produz com ele mesmo, uma vez que, de acordo com Bakhtin (1997, 2002, 2006), não é possível a existência do Outro sem o Eu e vice-versa, pois o silêncio também se configura como uma forma de enunciação. Assim, Bakhtin (1997, 2002) busca relacionar linguagem com a dimensão social ocupada pelo sujeito, a partir de uma bem-sucedida tentativa de lançar uma perspectiva Marxista sobre a linguagem humana.

2.8 O signo avaliado sob a égide de uma nova perspectiva

Discorreremos um pouco sobre como o exercício mental é condicionado e delimitado pela linguagem e como a enunciação, portanto, como o discurso e o signo não podem ser desvinculados do meio social, ao passo que a linguagem é atravessada por ideologia é delineada e estipulada pela ideologia, deixando claro, dessa maneira, que tudo aquilo que possui um significado é, naturalmente, ideológico, pois sempre que é possível detectar o signo no interior da interação e da comunicação verbal, é possível, conseqüentemente, identificar algo que é de ordem do ideológico ali. Quando se relacionam no interior das interações sociais e interpessoais, os sujeitos estão pondo em construção uma rede enorme de signos que se inter-relacionam constante e perpetuamente e são dotados de matéria e viés ideológico, à medida que os sujeitos vão atribuindo significado àquilo que é dito.

Isto posto, percebemos que, para transformar o campo semântico de um signo em algo cristalino e nítido, é necessário que se realize um movimento de deslocamento desse signo novo em direção a signos que já são de nosso conhecimento, porque “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN, 2002, p. 112). Então, fica claro que essa é uma das principais características de uma enunciação sólida e objetiva, além, claro, do fato de que tal enunciação é parametrizada no e pelo âmbito das relações sociais. Bakhtin (2002), então, ressalta que a palavra é de natureza bivalente, sendo duplamente facetada, tendo dois lados. Além disso, não é o significante e o significado que delimitam a palavra, como vimos nos estudos estruturalista de Saussure (1995), mas o que delimita a palavra é o “[...] fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém.” (BAKHTIN, 2002, p. 113). Então, chegamos mais próximos de compreender a palavra como algo que tem suporte no outro, servindo como um meio de conexão entre dois ou mais sujeitos, entre locutor e interlocutor.

Ademais, a perspectiva de Bakhtin (1997, 2002, 2006) mostra que a palavra é de natureza ideológica, ela acompanha o exercício de entendimento e decodificação da vida humana, recorrendo à dimensão social como ponto de apoio principal. A palavra, então, no interior do borbulhão e da corrente contínua da interação verbal, no frenesi das relações sociais, é dotada de ideologia, logo, ela se realiza como

signo ideológico por excelência, e a palavra também vai ganhando sentidos e apresentando distintas possibilidades de sentido e de largura interpretativa de acordo com o contexto social em que ela está inserida. Por exemplo, enquanto que em algumas regiões do Brasil, se referir a uma pessoa mais velha pelo pronome “tu” é considerado falta de respeito, em outras regiões do país e até em outros países onde a língua portuguesa é amplamente falada, é educado, polido, respeitoso e apropriado se referir a uma pessoa mais velha utilizando o pronome “tu”, ganhando uma conotação mais formal nesses outros contextos. Então, percebemos que a palavra trata-se de uma dimensão, de um lugar onde os elementos e as principais características de um determinado meio social ganham vida e se revelam, ao passo que estão o tempo todo em atrito e em rota de colisão, possibilitando oportunidades de interpretação e de atribuições distintas de significados.

Desta forma, a palavra, a enunciação e o discurso são elementos que fazem com que o sujeito se depare e se confronte com o mundo que ele imagina, engendra e concebe no seio das relações sociais, tanto nos seus elementos mais tacanhos e canhestros, quanto na sua dimensão mais arrojada e inovadora. A palavra é, então, suscetível à abstração e vulnerável a distintas maneiras de se interpretá-la, uma vez que ela se realiza somente a partir do momento em que é incorporada a determinado contexto e dimensão social em que é concebida. Dessa forma, para que a palavra seja compreendida, é preciso levar em conta o contexto em que ela é produzida e os contextos podem ser opostos e distintos, ou seja, a língua não é algo que já está determinada e consolidada, pronta para que os sujeitos a utilizem; pelo contrário, nós constituímos e arranjamos a língua no interior de nossa enunciação, de acordo com o contexto social, até porque a enunciação, tal como abordamos, também é de natureza social. Sendo assim, podemos dizer que a enunciação é o espaço legítimo de/para organização da língua.

Fica evidente, então, que o escopo social no qual o sujeito está inserido é de fundamental importância para que o discurso possa ser organizado, isto é, a depender do contexto e do lugar em que o indivíduo se encontra, ele necessariamente vai e precisa (caso queira ser compreendido) organizar o discurso de maneiras diferentes. A enunciação, então, é resultante da interação verbal, ao passo em que o contexto social em que o sujeito está colocando a língua em funcionamento determina, também, a natureza da comunicação, isto é, a forma e o

estilo como o sujeito vai produzir a enunciação serão condicionados ao objeto, ao contexto social, ao assunto e à matéria da interação.

Além disso, acrescentamos que a enunciação objetiva concreta da palavra abre margem para distintas possibilidades interpretativas. Por isso, os indivíduos são responsáveis, sim, pelo que falam e, embora o interlocutor seja responsável pela compreensão que ele constrói daquilo que é falado, aquele que enuncia também é responsável por isso, pois a enunciação objetiva e concreta não pode se realizar sem que haja um movimento subjetivo mental anterior ao momento da enunciação, e esse movimento subjetivo é diluído em meio à enunciação concreta e objetiva. O interlocutor internaliza aquilo que é enunciado por meio de um processo também subjetivo. Contudo, para que o processo de compreensão seja plenamente realizado, é preciso considerar o contexto social em que determinada enunciação é produzida, e não só o estilo ou a forma como a palavra é enunciada pelo outro. Situar a palavra num contexto específico, é a chave para uma subjetivação mais plena daquilo que é enunciado.

2.9 A interação verbal como função primordial da língua

Na presente subseção, buscamos tratar da interação verbal como objetivo e função mais primordial e imprescindível da língua. Consideramos, primeiramente, que o ato de interação verbal é executado de maneiras distintas pelos sujeitos, gerando possibilidades plurisemióticas e interpretativas distintas. Além disso, uma vez que assumimos a concepção bakhtiniana da linguagem como sendo um elemento que possui natureza dialógica por excelência, é preciso, também, reconhecer que esse dialogismo trata-se justamente de um *locus de/para* acesso ao outro, isto é, trata-se de um lugar genuíno para favorecimento de interação entre os sujeitos.

Dessa forma, ao produzir discurso e enunciação, um sujeito está entregando ao mundo rastros profundos de quem ele é, de suas ideologias, pegadas que mostram os valores da sociedade em que vive, suas vivências etc, além de considerar, também, o contexto sócio-histórico do interlocutor para ponderar a respeito daquilo que é necessário ou não ser dito. Assim, os indivíduos são, sim, totalmente responsáveis por aquilo que produzem em termos de enunciação e

discurso no interior de suas relações pessoais e sociais, que também implicam a participação de outros indivíduos que também são responsáveis pelo que dizem e pelo que compreendem. Assim, de acordo com Bakhtin,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2002, p. 123)

Então, pode-se dizer que os sujeitos são uma soma de suas experiências, um agrupamento daquilo que já vivenciaram, uma soma daquilo que ouviram, o resultado constante daquilo que apreendem dos discursos e palavras de outros indivíduos. Nós somos a soma daquilo que vemos e ouvimos, daquilo que nos falaram. Sendo assim, aquilo que ouvimos e recebemos do outro em forma de discurso acaba sendo empurrado através do véu da nossa racionalidade e dos nossos discursos e processos internos, ganhando uma significação específica. Tal processo nos auxilia na construção dos nossos próprios discursos e, conseqüentemente, esses discursos são externalizados de maneira responsiva em relação ao que é dito por outros sujeitos. Dessa maneira, os outros sujeitos, afetados pelo nosso discurso, acabam construindo outros discursos e nos devolvendo em forma de réplica, que vão gerar outras réplicas no interior do ciclo interacional.

Dentro desta concepção, é imperativo compreender, também, que a interação verbal é constituída por amostragens de sentidos, pelo campo semântico que envolve aquilo que se diz. Além disso, na noção de interação não está somente implicado o modo como organizamos o discurso, mas também o contexto sócio-histórico e cultural em que determinado discurso é produzido, os lugares sociais e ora porque não dizer institucionais também que os sujeitos que produzem determinado discurso ocupam (BAKHTIN, 1997). Assim, fica mais evidente ainda que, a forma como professores e alunos se comportam em sala de aula, o modo como eles organizam os seus discursos e os próprios discursos em si são de natureza ideológica, claro, mas também são regidos e construídos com base naquilo que se espera institucionalmente, culturalmente, historicamente e socialmente desses interlocutores. Não só importam os parâmetros gramaticais e linguísticos com que os discursos são construídos, mas também as condições sociais em que os

discursos são produzidos são de extrema importância para a elaboração dos mesmos, até mesmo porque “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema abstrato das formas na língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 2002, p.124).

À vista disso, no interior da concepção de Bakhtin (2002) sobre o dialogismo e a linguagem vinculada à dimensão social, onde os elementos intrínsecos ao processo de interação verbal são de natureza dialógica, ideológica, bivalente, e social, encontramos suporte para afirmar que os sujeitos são dotados de habilidades sociais e comunicativas e preenchidos por convicções, preceitos, princípios morais, sociais e culturais provenientes da sociedade em que vivem, sendo, produtores de enunciado e de discurso. Dentro dessa perspectiva, Bakhtin (2002) considera o sujeito como um elemento que vive e atua no e sobre o meio social em que vive. Sendo assim, os indivíduos se constroem enquanto sujeitos por meio das relações que estabelecem com o mundo e com a sociedade da qual fazem parte e das interações verbais que estabelecem uns com os outros, a partir do momento que se colocam perante o outro no interior de contextos dialógicos e verbo-interacionais diverso. Nesse sentido,

A interação [...] é condicionada pela situação pessoal, social e histórica dos participantes e pelas condições materiais e institucionais – imediatas e mediatas – em que ocorre o intercâmbio verbal. Todos esses elementos condicionam o discurso, tanto por meio da interdiscursividade [...] como por meio da relação dialógica entre os sujeitos do discurso. (SOBRAL, 2009, p. 44)

Isso significa que a troca de enunciação, o intercâmbio de construções verbais entre os sujeitos são condicionadas não só pelas circunstâncias materiais e pelas conjunturas institucionais às quais tais sujeitos estão conectados, mas também pelo momento contexto social mais abrangente e o momento sócio-histórico em que estes sujeitos se encontram. Dessa forma, fica claro que a teoria da interação verbal e social de Bakhtin (1997, 2002) é fundamentada a partir de alguns parâmetros e critérios indispensáveis, como na ideia do sujeito social que é historicamente atravessado por ideologia e se coloca no interior de contextos conversacionais e interacionais com o outro, a partir da enunciação; na compreensão da linguagem como algo de natureza heterogênea, determinada pela participação indispensável do sujeito, que ocupa um lugar social específico; as posições sociais e institucionais dos sujeitos interlocutores e a forma como se

colocam em relação aos papéis e lugares sociais uns dos outros e em relação aos valores da sociedade em que vivem, bem como na produção de discursividade, na produção de discurso, e compreendemos o discurso como um agrupamento basilar de natureza dialógica, atravessado por ideologia, valores morais, sociais e políticos.

A partir dessa discursivização (que realizamos a respeito da língua como um movimento que se concretiza a partir e através das relações sociais, sobre as características mais essenciais que parametrizem a proposta de uma teoria da interação verbal pela maquinaria de funcionamento do discurso), fica claro que a linguagem deve ser situada no bojo das interações verbais e discursivas e é, portanto, de natureza dialógica. A partir desta perspectiva, conseguimos perceber o sujeito que atua na, pela e sobre a linguagem como um ser social, deixando claro que o eu não existe sem o tu e vice-versa, independente de qual seja a situação conversacional e o contexto interacional a que estão vinculados; que a forma como os sujeitos se colocam uns em relação aos outros, no interior das relações sociais e das interações verbais, é condicionada ao contexto social sobre o qual atuam, isto é, os sujeitos determinam a sua participação na linguagem de acordo à conjuntura social existente.

Dessa maneira, a concepção de Bakhtin (1997, 2002, 2006) acerca da dimensão dialógica da linguagem como um processo vinculado ao escopo social é uma das abordagens que mais fizeram sentido adotar no desenvolvimento da pesquisa, uma vez que partimos do pressuposto de que a sala de aula é um espaço institucional de convivência intersubjetiva e de uso da palavra, um contexto interacional e institucional onde se aprende a ser sujeito de linguagem (MODL, 2015, p. 117), e também porque compreendemos a aula, no interior da pesquisa, como um espaço interacional em que representações sociais e em que práticas sócio-históricas institucionais de ensino/aprendizagem materializam-se essencialmente por meio de intercâmbios dialógicos (MATENCIO, 2001; MODL, 2015), além de identificar os aspectos que integram o perfil interacional de sujeitos de linguagem, professores em formação, para suscitar percepções sobre a relação entre perfil interacional e desenvolvimento do estilo interacional do eu professor(a), no interior do minicurso com os sujeitos-colaboradores da pesquisa.

Nesse sentido, Bakhtin (1997, 2002), com a sua Teoria da Interação Verbal, nos mostra que um dos requisitos para que o processo do diálogo se materialize se relaciona diretamente com a existência de ao menos dois interlocutores, dois

sujeitos falantes. Ainda que o diálogo se materialize por meio de um monólogo, ainda assim configura como um diálogo protagonizado por dois sujeitos falantes, pois é fato que todo locutor sempre estará lidando com um interlocutor, ainda que esse outro eu só exista dentro da sua mente de forma imaginária e inventada. Desse modo, compreendemos que o encontro do eu com o outro de cada interlocutor é intermediado por meio do signo, na contínua superfície distintiva da linguagem.

No interior de sua abordagem teórica, Bakhtin (1997, 2002) realiza, ainda, uma crítica incisiva e profícua ao objetivismo abstrato, apontando a direção para uma concepção de signo enquanto artefato de natureza social e atravessado por ideologia, cujos sentidos são atribuídos pelos sujeitos à medida que ocorre a produção de discurso por meio da enunciação, seja através da interação verbal, seja por meio de todos os outros âmbitos de elaboração, disseminação, recepção e admissão das enunciações.

A partir desta concepção, podemos vislumbrar uma abordagem que a ideia da língua como um sistema estrutural de signos desvinculados da estrutura social e do sujeito, e sim uma concepção que coloca a linguagem como um processo essencial inerente às relações sociais, como algo que constitui o fundamento primordial das interações sociais, sendo constituída como a área de domínio legítimo da pluralidade de sentidos, dos atritos e dos confrontos, como um dispositivo inerente aos sujeitos inseridos constante e continuamente nos mais diversos contextos sócio-interacionais e verbais.

Ademais, acreditamos que uma proposta teórica que considera a dimensão dialógica da linguagem como algo constitutivo das relações e das interações sociais encontra respaldo na conjectura propagada por Paulo Freire (1976), acerca do processo de Ensino e Aprendizagem, isto é, a Aprendizagem é considerada como um elemento constitutivo de uma atividade e um movimento mais largo e abrangente da educação, e, nesse sentido, o processo de educar jamais deverá ocorrer de maneira injusta, tendenciosa e unilateral, porque caso ocorresse dessa maneira, a educação deixaria de ser libertadora e seria algo docilizado. Todavia, como defendido por Freire (1976), o processo de Aprendizagem deve ser um movimento bivalente, deve ser plurilateral, assim como é a linguagem, a palavra e a enunciação, pois dessa forma, os fenômenos de ensinar e aprender deixam de ser algo somente da alçada do professor e do aluno, respectivamente, e ambos passam a realizar os dois processos.

Desse modo, a proposta de Freire (1976) encontra respaldo na Teoria da Interação Verbal propalada por Bakhtin (1997, 2002), principalmente quando falamos a respeito do ensino e aprendizagem de línguas (tanto materna quanto estrangeira), já que esse movimento da aprendizagem enquanto um processo bivalente está inevitável e imanentemente relacionado à concepção de Bakhtin (1997, 2002), demonstrando ser uma proposta bastante benéfica, profícua e frutífera, uma vez que a linguagem é aquilo que organiza o pensamento, condicionando-o, sendo atravessada pela ideologia, expressando nossos valores, nossos sentimentos, queixas, frustrações e visões de mundo, além de expressar também o nosso contexto sócio-histórico. Aliás, nesse sentido, o objetivo principal da Teoria da Interação Verbal é apontar um caminho profícuo para o aprendizado de qualquer língua natural por meio do dialogismo e de uma aceção da linguagem que não a desvincule do meio social, e isto encontra suporte na proposta de Ensino e Aprendizagem defendida por Freire (1976), até porque os indivíduos se expressam por meio da linguagem, sem anular a produção de enunciação, a ação do Nós em detrimento do Eu, como a linguagem e as enunciações são atravessadas por ideologia e estão vinculadas ao contexto social que as cercam.

2.9.1 Outras proposições teóricas para se pensar a respeito do conceito de interação

Na presente subseção deste capítulo teórico, debruçamos sobre as discussões e proposições realizadas por Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 2005, 2006) e Marcuschi (2010) a respeito do conceito de interação. Para dar continuidade à discussão acerca da noção de interação, primeiramente, é importante ressaltar que, para a linguística textual, tal fenômeno já é considerado algo completamente estático. Nesse sentido, nos cabe a tentativa de evidenciar que a Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 2005, 2006) e Marcuschi (2010) já discorreram a respeito da larga diversidade de práticas comunicativas existentes, práticas estas que estão intimamente relacionadas à estrutura da interação.

Primeiramente, buscamos desatar o debate produzido por tais autores sobre a noção de interação, para que possamos chegar à compreensão da existência de múltiplas abordagens a respeito deste conceito. Acreditamos que essa proposta

pode complexificar a discussão em torno do termo “interação” e pode resgatar noções teóricas importantes e incorporar perspectivas outras para os estudos voltados às diversas maneiras de produzir sentido no interior das práticas interacionais.

Partindo do pressuposto de que há contribuições maiores a serem atribuídas aos estudos à respeito do conceito de interação, o nosso objetivo nessa subseção é discutir justamente sobre as definições propostas pelos dois autores supracitados a respeito deste tema. Em vista disso, tomamos como ponto de partida duas concepções teóricas que buscam estabelecer alguns critérios e orientações para descrever e caracterizar de maneira mais abrangente a dimensão da interação, estudada do ponto de vista dos eventos comunicativos. Como Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 2005, 2006) e Marcuschi (2010) se debruçaram de maneira ostensiva sobre os estudos que evidenciam as características dos processos comunicativos, tanto do ponto de vista da oralidade quanto do ponto de vista da escrita, eles acabaram estabelecendo, também, alguns parâmetros para que pudéssemos pensar de maneira mais irrestrita e totalizante o conceito de interação e com esse processo se realiza no interior das práticas sociais e dos eventos comunicativos.

Tanto Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 2005, 2006) quanto Marcuschi (2010) propuseram discussões que contribuíram significativamente para o alargamento dos estudos voltados para os processos interacionais. Inicialmente, abordaremos tais contribuições para que possamos compreender num sentido macro o que ambos os autores pensavam a respeito deste fenômeno, iniciando as discussões a partir da perspectiva da autora Kerbrat-Orecchioni (1980, 1990, 1992, 2005, 2006) sobre este fenômeno.

2.9.2 A interação em Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 2005, 2006): estabelecendo parâmetros

Kerbrat-Orecchioini (2006) estipula que as relações interpessoais, as práticas comunicativas e os eventos interacionais, que se estabelecem em âmbito presencial, face a face, são constituídas por parâmetros de natureza verbal, não-verbal e paraverbal. A autora se refere aos aparatos verbais como “unidades que derivam da língua (unidades fonológicas, lexicais, morfossintáticas)” (p. 36). As interações de

materialidade verbal são “interações em que a troca se realiza essencialmente, pelo menos na aparência, pelo viés dos significados verbais” (1990, p. 137), e são compostas por elementos de natureza morfossintática, fonológica e elementos lexicais. Os elementos de natureza não-verbal, se constituem por manifestações e gestos de interação cuja materialidade verbal não pode ser verificada, como é o caso dos soluços, por exemplo.

Além disso, as interações são constituídas por um conjunto de elementos de natureza paraverbal. Tais elementos são compostos por nuances prosódicas e vocais, onde “[...] se inscrevem todas as unidades que acompanham as unidades propriamente linguísticas e que são transmitidas pelo canal auditivo: entonações, pausas, intensidade articulatória, elocução, particularidades da pronúncia, características da voz” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 36). No que tange o matéria não-verbal, a pesquisadora assevera que

diferente das unidades paraverbais, as unidades não-verbais são transmitidas pelo canal visual. Distinguem nesse conjunto: (i) os signos estáticos, ou seja, tudo o que constitui a aparência física dos participantes: características naturais, adquiridas (rugas, bronzeamento...) ou acrescentados (roupas e acessórios, maquiagens, decorações etc). As unidades desse tipo fornecem à interação numerosos ‘índices de contextualização’ (sobre a idade e o sexo dos participantes, sua aparência étnica e sociocultural etc). (ii) Os cinéticos lentos, ou seja, as distâncias, as atitudes e as posturas. (iii) Os cinéticos rápidos: jogos dos olhares, das mímicas e dos gestos (ORECCHIONI, 2006, p. 37).

Dentro dessa questão, Kerbrat-Orecchioni (2006) também apresenta uma série de proposições a respeito do papel do material paraverbal e do não-verbal. Nesse sentido, ela adverte que

alguns comportamentos não-verbais devem ser considerados como condições de possibilidade da troca, condições que devem ser reunidas para que esta possa se abrir/prosseguir/se encerrar; os fatos mais pertinentes nesse nível são a distância proxêmica, a orientação do corpo e o olhar:

- No começo do encontro, é preciso se deslocar em direção ao outro, aproximar-se dele suficientemente, virar-se em sua direção, e estabelecer um contato visual.
- Durante a sequência da troca, a condição proxêmica da ‘boa’ distância deve ser mantida, bem como a postura; os interlocutores devem, além disso, trocar regularmente olhares, produzir elementos fáticos e reguladores e sincronizar suas respectivas atividades, verbais e não-verbais.
- Para que a troca possa se encerrar, os parceiros em presença devem produzir signos inversos aos anteriores: afastarem-se um do outro se desviarem da conversação.
- O material paraverbal e não-verbal desempenha, além disso, um papel importante nos mecanismos que permitem tomar, manter ou dar a palavra. No que diz respeito ao conteúdo do diálogo, as entonações e os gestos intervêm, sobretudo, pela determinação das significações implícitas: alusões, usos irônicos, atos de fala indiretos (assim: quando, por ocasião de

um pedido, o enunciado ‘você pode me passar o sal?’ é regularmente acompanhado de um movimento da cabeça e/ou de um gesto de indicação. Os dados paraverbais e não-verbais são ainda indicadores muito eloquentes do estado afetivo dos participantes: as entonações, os olhares, as mímicas e, sobretudo, a voz são vetores privilegiados para a expressão das emoções; indicadores também do estado da relação interpessoal (proximidade ou distância, igualdade ou hierarquia, consenso ou conflito...) (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 40-41-42).

A autora também explica que

a mímico-gestualidade tem para o emissor uma função de facilitação cognitiva, ou seja, ela o ajuda a efetuar as operações de codificação, como o testemunham o fato de que se gesticulam mesmo telefonando, ou que quando se recita um texto sabido de cor, a atividade gestual é geralmente bem mais pobre do que quando se produz um trabalho criativo de elocução. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 42)

Com isso, fica clara a importância da mímico-gestualidade para a composição de um evento comunicativo cognitivamente mais eficiente, porque os gestos são operadores empreendidos pelo enunciador funcionam como operadores de suporte discursivos, que ajudam o interlocutor a atribuir um significado e uma compreensão mais coerente daquilo que está sendo dito pelo sujeito que detém o turno de fala.

Desse modo, lembramos o novo cenário para materialização de interações e eventos comunicativos que foi instaurado em meados de 2020, logo no início da pandemia. Esse evento catastrófico mundial instaurou na sociedade a necessidade de realizar suas práticas interacionais à distância. Com isso, a Educação também foi impactada, de maneira que, diante deste novo cenário, professores do mundo inteiro tiveram que se reinventar e passar a dar aula de suas casas, por meio de ferramentas e recursos virtuais, por muito tempo. Sabemos que as práticas comunicativas que se realizam no âmbito presencial, face a face, são muito mais eficientes para que se tenham uma dimensão mais eficiente e uma compreensão maior do diálogo, pois, como bem apontou Kerbrat-Orecchioni (2006), as interações face a face são instauradoras de parâmetros e elementos que reforçam uma prática comunicativa mais eficiente.

Partindo dessa perspectiva, o elemento mímico-gestual presente nas interações ficou extremamente prejudicado com as aulas à distância, visto que nem todos os alunos ligam suas câmeras no momento de tomar o turno de fala e fazer uso da palavra, logo, todos os outros interlocutores ficam limitados no que diz

respeito a uma compreensão mais eficiente de aspectos discursivos que seriam mais facilmente entrevistados caso a interação estivesse ocorrendo face a face.

Então, pra concluir essa questão, Kerbrat-Orecchioni (2006) assevera, ainda, que “a comunicação oral é multicanal e pluri-semiótica” (p. 42), ou seja, nós falamos com nossos órgãos vocais, mas é como todo o corpo que conversamos. Dessa forma, o aspecto pluri-semiótico sofre um impacto negativo ao longo das interações promovidas virtualmente, produzindo, como foi observado, muitas vezes, falhas na comunicação.

Desse modo, a autora explica que

esses diferentes canais (auditivo e visual, sem falar das comunicações tátil e olfativa) e esses diferentes tipos de unidades semióticas (verbais, paraverbais e não-verbais) são complementares. Enquanto a função referencial tende a ser assegurada, sobretudo, pelo material verbal, bem como a função meta-comunicativa, as funções expressiva e fática repousam principalmente sobre os elementos paraverbais e não-verbais. Na sua diversidade, esses diferentes materiais são igualmente necessários à comunicação, porque cada um deles possui propriedades e virtudes específicas, com as quais os interactantes não cessam de jogar (explorando, se for preciso, a possibilidade que essas diferentes unidades têm de se contradizer umas às outras), para o maior proveito possível da interação. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 42).

Assim, nota-se que o aspecto meta-comunicativo, as funções expressiva e fática se relacionam com o material paraverbal e não-verbal, e esses elementos são tão importantes para a configuração das práticas conversacionais quanto os aspectos verbais, pois cada elemento desse possui atributos e qualidades muito particulares, explorados à exaustão pelos interactantes no interior dos eventos interacionais. Com isso, fica clara a importância dos aspectos não-verbais e paraverbais para a constituição das práticas comunicativas e para a ocorrência de um processo interacional mais dinâmico, mais incisivo, abrangente, lúdico, coerente e completo.

Vimos então, exemplos relevantes que compõem um conjunto vasto de material semiótico de ordem paraverbal, como as pausas, as entonações, a intensidade articulatória, as particularidades da pronúncia, a prosódia, as especificidades da voz dos interlocutores; de natureza não-verbal, vimos alguns aspectos importantes também, como os aspectos físicos dos interlocutores. Então, o que conseguimos observar é que a Kerbrat-Orecchioni (1990, 2006) estabelece de maneira detalhada uma série de parâmetros e aspectos que parecem compor os

eventos interacionais e esclarece, também, que tais aspectos se manifestam nas interações orais presenciais, face a face, de maneira integrada, constitutiva, entrecruzada, em uma conformidade e uma disposição majoritariamente heterogênea, multifacetada e complexa.

A descrição proposta serve para esclarecer, também, que a concepção de interação e práticas comunicativas sugeridas por Kerbrat-Orecchioni (1990), se ampara nos eventos comunicativos materializados primordialmente e determinadamente a partir do intercâmbio de turnos de fala que se estabelece no âmbito das interações sociais presenciais. Assim, percebemos que a estrutura dos eventos interacionais e das práticas comunicativas é de natureza complexa, uma vez que a autora estabelece uma série de parâmetros para se pensar em termos de organização sequencial e clara do material conversacional, além de servir para esclarecer as particularidades do desempenho e da condução das práticas comunicativas.

Nesse sentido, é muito comum observar essas características em atuação no âmbito de nossas práticas interacionais diárias. O discurso autocentrado e a monopolização da palavra por parte do professor é muito recorrente em sala de aula, principalmente quando não se tem a consciência de que a Educação e o Aprendizado devem ser de natureza bivalente, de tal maneira que ensinar e aprender devem ser atribuições tanto do professor quanto do aluno. Desse modo, é possível verificar de modo mais evidente o funcionamento de aspectos próprios do princípio da responsividade, em sala de aula.

2.9.3 INTERAÇÃO: uma problematização acerca da configuração dos diferentes modos de interação (MARCUSCHI, 2010)

Marcuschi (2010) tem por finalidade sugerir uma discussão a respeito das relações que se estabelecem entre fala e escrita, propondo um viés argumentativo que busque estabelecer alguma relação de concordância entre esses dois modelos de uso da língua. A noção de interação não é uma questão não abordada de maneira muito abrangente e vasta por Marcuschi (2010). Talvez essa falta de dedicação em relação à noção de interação se deva ao fato de que, para Linguística Textual (LT), a interação seja um conceito predominantemente estabilizado. Dessa

forma, não há uma problematização suficientemente profunda a respeito do fenômeno da interação. Desse modo, acreditamos que a falta de discussões que transpareçam as nuances intrínsecas a este complexo fenômeno, pode acarretar numa dificuldade de fazer com que haja uma ampliação das discussões a respeito das noções de texto, de gênero textual e da noção de coerência.

Dessa forma, fica claro que discutir sobre os fenômenos que subjazem aos usos da linguagem e sobre práticas comunicativas como suportes para a construção de uma noção de linguagem e uma abordagem minuciosa a respeito das diversas formas e modelos de uso da linguagem, incorre, necessariamente, que a interação está intrinsecamente conectada a este movimento de composição teórica. Na verdade, diga-se de passagem, a interação é a noção norteadora que leva o autor a evidenciar o Letramento e a oralidade como parâmetros essenciais para compreender mais largamente as diversas nuances implicadas nos diferentes tipos de práticas comunicativas. A respeito de letramento e oralidade, Marcuschi (2010) que tais noções podem ser compreendidas como “atividades interativas e complementares, no contexto das práticas sociais e culturais” (p. 16), e ambas são divididas e atuam de maneiras múltiplas e diversificadas nas práticas comunicativas que se materializam por meio da esfera social.

Em disputa com a modalidade do Letramento e da oralidade, aparecem as categorias de produção textual discursiva fala e escrita, esta intrinsecamente conectada ao letramento e aquela, mais conectada à oralidade. Dessa forma, uma das situações de interação que presume o exercício da escrita, é um trabalho acadêmico que, além de se apresentar sob um formato criterioso e atravessado por particularidades que definem o gênero “trabalho acadêmico”, também encontra uma série de especificidades atreladas a ele, como por exemplo, o total desconhecimento entre o leitor do trabalho e aquele quem o produziu; a distância geográfica e discursiva que existe entre eles, bem como o total desconhecimento da existência de um sujeito em relação ao outro, além, claro, da capacidade que o texto escrito tem de atingir uma vasta quantidade de sujeitos. A prática de construção discursiva escritural encontra nessas características os seus parâmetros norteadores.

Na concepção de Marcuschi (2010), existem pontos de interseção entre as materialidades faladas e escritas, e isso decorre do fato de que a atividade comunicativa se configura como um processo repleto de complexidades. Dito isto, fica claro que o processo de escrituralidade e de oralidade não são descritas como

práticas dissociadas uma da outra. Pelo contrário, elas se complementam numa série de acontecimentos sequenciais e ininterruptos, fazendo com que se estabeleça uma relação de continuidade entre um ponto preambular e um ponto derradeiro.

Dessa forma, assim como existem contextos comunicativos interpostos e apresentados sob a forma de um texto escrito, mas que guardam certas características da oralidade em seu bojo, também existem conjunturas em que a oralidade possui parâmetros caracterizadores próprios do texto escrito, como num discurso de formatura, por exemplo. Com isso, percebemos que ambas as modalidades, tanto a escrita quanto a oralidade, resguardam características uma da outra, a depender do gênero discursivo pelo qual qualquer uma das duas se realize.

2.9.4 Reflexões teóricas para se pensar a respeito dos diversos tipos de interação

Como discutimos nas subseções anteriores, a Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 2005, 2006) considera interação toda prática comunicativa que se materializa nas relações presenciais, face a face, na dimensão social. Contudo, o ato de interagir pode se manifestar e ocorrer de maneiras diferentes e apresentar características diversas, podendo produzir tipos e maneiras variadas de interação.

Desse modo, as discussões construídas por Marcuschi (2010) sugerem que a existência de uma pluralidade e uma gama variada de gêneros está diretamente relacionada com a existência de formas diferentes de interação. Os elementos que permitem a existência dessa multiplicidade de gêneros estão intimamente vinculados à maneira como o discurso é concebido e o contexto pelo qual o gênero se materializa. Todas as particularidades relacionadas ao modo como os discursos são concebidos é essencial para que possamos estabelecer uma rede de parâmetros caracterizadores dos tipos de interação.

Marcuschi (2010) descreve esses fundamentos como primordiais para que se possa compreender os diferentes tipos de interação. Com isso, percebemos que há um agrupamento diversificado de fatores e critérios que devem ser levados em conta no processo de construir uma perspectiva mais abrangente sobre o conceito de interação. Tais critérios se conectam diretamente ao que Kerbrat-Orecchioni (1990, 2006) chamou de material semiótico, além dos papéis sociais desempenhados pelos

interlocutores participantes do evento comunicativo, bem como o grau de paralelismo ou concorrência e o modo como as vozes são administradas no interior da interação.

Ao refletir sobre o material semiótico, Kerbrat-Orecchioni (1990) se refere aos agrupamentos comunicativos que atuam a serviço da linguagem, como as próprias dimensões gestual, sonora, escrita, oral e imagética. O material semiótico oral se configura como uma estrutura que se relaciona a tudo aquilo que pode ser verbalizado por meio do aparelho natural fonador, podendo ser revelado tanto em situações interacionais cujos sujeitos estejam interagindo face a face na presença um do outro, quanto em práticas comunicativas em que os interlocutores não estejam situados no mesmo espaço físico. Nas práticas comunicativas realizadas no interior de grupos de amigos, com membros da família e no interior do evento aula, o material semiótico oral se manifesta física e presencialmente por meio dos sujeitos participantes da interação.

Entretanto, em áudios enviados através das redes sociais, o agrupamento semiótico oral se revela num contexto em que os sujeitos não estão compartilhando o mesmo espaço físico. Contudo, como a dimensão social do espaço intersubjetivo da sala de aula ganhou uma nova configuração em virtude da situação de pandemia, o material semiótico oral passou a ser manifestados em aulas virtuais também, cujos interlocutores não compartilharam um mesmo espaço físico. Mesmo que um evento interacional como uma aula seja possível por meio da materialização do conjunto semiótico oral, os modos de interação são diferentes dos operados caso a aula estivesse acontecendo presencialmente com a coexistência dos sujeitos numa mesma localização espacial.

Um dos fatores determinantes e essenciais na estruturação dos modos de interação é o nível de sincronicidade. Por exemplo, nas interações sociais que ocorrem por meio de mensagens no *WhatsApp* ou das mensagens trocados via e-mail, o grau de sincronicidade é incerto, pois o sujeito pode responder tanto no mesmo momento em que recebe a mensagem, quanto em um momento posterior, por motivos pessoais diversos, seja por desejo ou não de responder o interlocutor, seja pela quantidade reduzida de vezes que o sujeito checa as redes sociais etc.

Outro aspecto fundamental para o estabelecimento e distinção de diferentes modos de interação, é o agenciamento de vozes, e esse aspecto diz respeito ao modo como o sujeito escolhe administrar aquilo que está sendo produzido em

termos discursivos, se ele o faz de modo mais poligerido ou monogerido. Isso implica no modo como o interlocutor gerencia o dizer. Em um contexto interacional mais monogerido, por exemplo, o locutor agencia aquilo que será dito, ele seleciona aquilo que será discursivizado e o delineamento que ele dará ao texto. Nas situações interacionais em que as vozes são administradas de maneira mais poligerida, os sujeitos participantes da interação se constroem tanto como locutores quanto como interlocutores, materializando uma discursivização em relação ao que está no texto, considerando a possibilidade de estabelecer um diálogo com o que está sendo dito.

Vimos, então, que, enquanto Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 2005, 2006) apresenta uma série de critérios e aspectos que, segundo a autora, compõem a estrutura das práticas comunicativas e interacionais, considerando a interação presencial entre interlocutores, evidenciando que há uma variedade vasta de modos de interagir, Marcuschi (2010), por outro lado, apresenta um quadro de gêneros discursivos que apresentam particularidades e propriedades que os aproxima tanto da oralidade quanto da escrita.

Desta maneira, mesmo não tendo se preocupado em estabelecer uma concepção profunda acerca do fenômeno da interação, o autor nos apresenta uma infinidade de gêneros e práticas comunicativas que são permeadas por elementos que compõem a corporatura das interações. Fica claro, assim, que ambos os autores admitiam existir uma variedade enorme e extensa de modos de interagir, nos levando a compreender aspectos distintos e caros para configuração das interações. Em vista disso, percebemos que é, sim, possível estabelecer uma descrição mais densa e profunda a respeito da noção de interação, ancorada em fatores que evidenciam a índole e a disposição dos gêneros, estudados a partir de suas dimensões textual e discursiva.

2.9.5 Movimentação de concepções teóricas para se pensar a respeito das noções de construção do sujeito em Michael Foucault (1970, 1995, 2002, 2004, 2008)

Uma vez superadas as discursivizações a respeito das concepções sobre interação verbal, de acordo com uma perspectiva dialógica, que considera a

linguagem como um processo atravessado por ideologia e realiza através das relações humanas, numa dimensão social, apresentamos na presente subseção deste capítulo teórico, uma série de proposições teóricas para refletirmos a respeito da construção da noção de sujeito, em Michel Foucault (1970, 1995, 2002, 2004, 2008). Sendo assim, para que possamos discutir a noção de sujeito, primeiramente, é necessário que elucubremos a respeito da concepção de discurso em Foucault (2013).

Dessa forma, vimos que, para Foucault (2013), os discursos se configuram como um agrupamento de enunciados verificáveis materialmente, isto é, o discurso é uma projeção enunciativa materialmente existente e um acontecimento histórico que se materializa na e pelas práticas sociais exercidas pelos sujeitos. Desse modo, Foucault (1995) esclarece que os sujeitos se constroem a partir e por meio dos discursos e os discursos são produzidos a partir de uma série de impulsos, de ânsias, maneios, arroubos e interesses, além de serem atravessados e parametrizados por relações de poder, possibilitando a construção dos sujeitos, além de propor uma problematização a respeito de como tais discursos são refletidos na e pelas práticas sociais dos sujeitos.

Deste modo, propomos uma série de reflexões a respeito de como ocorre o processo de construção do sujeito através dos discursos construídos ao longo da história. Primeiramente, realizamos uma proposição a respeito da noção de discurso em Foucault, atribuindo uma perspectiva analítica de como as relações de poder permeiam a construção dos discursos. Posteriormente, apresentaremos uma problematização discursiva e analítica sobre como o sujeito é construído no e pelo discurso.

2.9.6 A noção de discurso em Foucault

Foucault resgata uma vasta parte dos trabalhos de Nietzsche para construir a sua noção de discurso e de sujeito. Advindas de Nietzsche, estão os princípios da arqueologia, de genealogia e das tecnologias relacionadas ao Eu, desenvolvendo tais princípios e noções nas pesquisas que o autor faria posteriormente.

No interior de seus trabalhos, Foucault nos mostra como os itens e objetos pertinentes ao discurso se localizam no interior da história. Nesse sentido, o autor

ressalta que os discursos não permanecem inertes e estatizados. Os discursos estão em processo de transmutação, formação e transformações constantes, sendo sustentados por argumentos, matérias e conteúdos históricos, descontinuados ao longo do tempo. As obras de Michel Foucault “abordaram temáticas relacionadas à formação dos saberes, dos discursos de verdade, das relações de poder, da construção da subjetividade e do governo de si” (RABINOW, DREYFUS, *apud* SILVEIRA, 2005, p. 13).

Desta maneira, ao tomar para si o discurso como objeto de estudo, Foucault propõe uma série de reflexões a respeito da constituição do sujeito, considerando o emaranhado completo de elementos acidentais, imprevistos, infrequentes, casuais, aleatórios e dispersos na história, “buscando a problematização de fatos, práticas e pensamentos que colocam e levantam problemas para as diferentes epistemologias” (SILVEIRA, 2005, p.13). Assim, fica evidente que os discursos constroem objetos, que estão em constante e contínuo processo de transformação, caracterizados pela irregularidade, intermitência e descontinuidade.

Tendo em vista que Foucault angaria o discurso como objeto de estudo e análise, primeiramente, julgamos importante, então, percebermos como Foucault compreende e atribui significado ao discurso. Com isso, Foucault (2013) entende o discurso como práticas sociais casuais, contingentes e descontínuas que, às vezes entram em atrito, se chocam, se cruzam e, às vezes, ignoram-se e excluem-se umas às outras. Além disso, a materialização, a performance, a condução, o modo de funcionamento e os mecanismos de produção dos discursos são fortemente impactados pelas imagens.

Outro fator crucial a ser considerado é que a própria concepção de discurso para Foucault (2013), por si só já é um acontecimento histórico, porque o autor produziu essas concepções por meio de um discurso atravessado por ideologia, que se materializou em um determinado momento da história. Desse modo, ao refletir acerca do discurso, Foucault (2013) não o faz partindo de princípios de continuidade, de estrutura ou da consciência de signo, e sim, o pensa a partir da consciência e da perspectiva do acontecimento. Com isso, Foucault sugere que os discursos, considerados como acontecimentos, dispersam os sujeitos “em uma pluralidade de posições e funções possíveis” (2013, p. 58), assim como o emaranhado de fundamentos e princípios inerentes aos sujeitos, com a dependência, a transformação, a causalidade, a regularidade e a descontinuidade.

Como vimos, Foucault salienta que os discursos precisam ser percebidos enquanto processos distintos de acontecimentos, e essa noção nos permite incorporar no bojo do pensamento da análise do discurso três princípios de análise, como o descontínuo, a materialidade e o acaso. Dessa forma, percebemos que a materialidade se configura como o princípio mais complexo proposto por Foucault, pois diz respeito ao entendimento de como os discursos são materializados e concretizados nas e pelas práticas sociais dos sujeitos. Assim, Foucault (2013) propõe que devemos analisar o discurso a partir do encadeamento daquilo que os sujeitos pensam, dizem e fazem. Isso nos possibilita visualizar de maneira mais nítida as razões pelas quais o autor concebe os discursos como acontecimentos históricos.

Ao direcionar uma abordagem reflexiva sobre as concepções de discurso em Foucault (2013), Fischer (2001) ressalta que a análise do discurso rejeita definições, sentidos e significações e até mesmo qualquer agrupamento de signos que se relacionam a matérias e conteúdos específicos. A autora explica que os signos devem ser compreendidos levando em conta os enredamentos, especificidades e complexidades nas quais os signos estão envolvidos. Nesse sentido, fica evidente que

a primeira tarefa para se chegar a isso é tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que [...] nos faz olhar os discursos, apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto [...] distorcido, intencionalmente [...] (FISCHER, 2001, p.198).

Isso significa que a análise do discurso deve, necessariamente, transversalizar os contextos e as relações históricas, bem como as práticas sócio-históricas observáveis atuantes nestes discursos, mesmo que de maneira implícita, através das práticas sociais dos sujeitos, ou seja, o analista não pode prestar atenção somente ao discurso em si, ele não pode desvincular o discurso do sujeito que o produz e o seu contexto sócio-histórico. O analista deve obrigatoriamente observar e problematizar os sujeitos que atuaram na produção de tais discursos, pois estes sujeitos que possuem o poder de produzir tais discursos, não atuam ou falam desprovidos de interesse, de anseios e arroubos, mas estão vinculados a um polo muito específico de produção discursiva, estão conectados e condicionados a um contexto social, às instituições e a órgãos específicos e a um momento histórico muito bem delimitado.

Desse modo, Foucault (2013) propõe uma série de procedimentos cujo objetivo é monitorar a produção desses discursos nas mais diversas sociedades. O autor explica, então, que o sistema de produção dos discursos é controlado por sujeitos que detém esse poder. Sendo assim, os discursos podem, ainda, ser percebidos a partir das posições e dos lugares sociais que tais sujeitos assumem quando os produzem. Isso se relaciona intimamente com o núcleo reflexivo norteador da pesquisa, uma vez que partimos do pressuposto que os sujeitos sem comportam, agem, atuam e falam no meio social que ocupam outorgados de direitos e deveres sociais e institucionais, a partir daquilo que se espera socialmente e culturalmente desses sujeitos, considerando os lugares e os papéis sociais e enunciados de onde eles falam. Logo, podemos conjecturar que os lugares sociais que os sujeitos ocupam orientam aquilo que eles dizem e produzem em termos discursivos e enunciativos.

Por conseguinte, Fernandes (2012) nos atenta para o fato de que Foucault percebe o discurso como um agrupamento de enunciados permeados e embrenhados em meio à estrutura e à organização do poder. Com isto, percebemos que o discurso está cercado de construções de saberes e de poderes, pois ele está diretamente implicado nas relações entre os sujeitos. Nesta concepção, o discurso aflora num momento sócio-histórico e em um tempo fadado a se anular e deixar de existir em algum momento.

Refletimos, ainda, a respeito da concepção de determinados discursos. Isso significa pensar em como determinado discurso aparece, ao invés de outro no lugar dele. Nesse sentido, Foucault (1995) adverte que os discursos devem ser denotados e compreendidos em seus processos sócio-históricos legítimos, a partir da reflexão que se realiza sobre os mecanismos que levam à construção de determinado discurso, e tal discurso deve ser destacado por meio de uma sequência de circunstâncias, ocorrências e incidentes discursivos. Nesse sentido, Fernandes (2012) assevera que

trata-se de compreender a singularidade da existência do enunciado, suas condições de produção [...] busca-se verificar, a partir do enunciado produzido em determinada época e lugar, as condições de possibilidade do discurso que esses enunciados integram. Isso equivale dizer que as transformações históricas possibilitam a compreensão da produção do discurso, seu aparecimento em determinados momentos e sua dispersão (ROBIN apud FERNANDES, 2012, p. 20).

Nesse sentido, compreendemos que Foucault busca nos alertar para a importância de prestarmos atenção no contexto social e histórico em que determinados discursos são concebidos. Assim, fica nítido que o ponto de partida para que o discurso possa ser compreendido é justamente as particularidades intrínsecas aos eventos de construção e produção dos discursos em determinados momentos históricos, já que, para Foucault, toda produção discursiva deve estar necessariamente conectada com o contexto histórico em que ela surge, e tal contexto “pede” pelo surgimento de determinado discurso, na medida em que o contexto histórico e social faz com que a necessidade de se produzir determinado discurso naquele momento específico seja urgente.

Em outras palavras, cada discurso surge no período e contexto sócio-histórico necessário e apropriado para a produção desse discurso. Todavia, apesar dos discursos se materializarem nas práticas sociais dos sujeitos, eles não devem ser percebidos enquanto algo material, enquanto uma realidade imutável e imóvel. Pelo contrário, os discursos devem ser compreendidos enquanto um objeto quimérico e imaginoso, enquanto um objeto de propósito e natureza sócio-histórica.

2.9.7 Reflexões acerca das noções de sujeito e poder, de acordo com Michel Foucault

Vimos que Foucault considera que o discurso está direta e imanentemente relacionado ao poder. O filósofo ressalta que, para observar as relações de poder que existem na sociedade, basta prestarmos atenção nas relações sociais que integram os diversos campos da sociedade. Desse modo, para Foucault, o poder é, necessariamente, um agrupamento de forças que aparecem nesses lugares sociais. Todavia, o poder em si, para Foucault, não existe; o que existe são relações de poder, observáveis, que permeiam todas as camadas da esfera social. Assim, fica claro que essas relações de poder são relativas a todos sobre todos. Desse modo, o poder não é nem unicamente verticalizado e nem somente verticalizado, ele se realiza e se relaciona em todas as direções.

Por conseguinte, compreendemos que o sujeito, então, terá um desígnio, um propósito, uma intenção, uma posição e um papel constitutivo no interior desses discursos. Contudo, é importante ressaltar que este caminho de relação de poderes e

de construção dos discursos não unilateral, e está pavimentado de extremidades, núcleos e focos de micropoderes que se expande por toda a sociedade, tomando forma em mecanismos de dominação, através das relações sociais realizadas pelos diversos produtores de discursos.

Dessa forma, alguns discursos se configuram como ecos, ao passo que reverberam ou rematam e consomem outros discursos. Os discursos ora reproduzem ora arrematam domínios de alçadas disciplinares, que detêm o poder de legitimar as verdades, os axiomas existentes que se constroem sobre alguma área ou objeto específico. Já outros discursos, têm por objetivo estabelecer uma contraposição ora completa ora restrita e inacabada em relação a tais verdades e axiomas. Desta maneira, Foucault compreende que a própria concepção e organização dos objetos no interior dos discursos são diretamente afetadas e condicionadas pelas relações de força e poder estabelecidas entre os discursos.

Foucault (2013) propõe, ainda, uma expansão da concepção de poder e passar a relacionar o poder ao desejo que determinado grupo de sujeitos tem ou almeja ter em relação aos discursos de uma área específica. Desta forma, Foucault (2013) evidencia que deter os axiomas e as produções discursivas consideradas como “verdades” no interior de alguma disciplina, ciência ou algum setor do conhecimento específico é a mesma coisa que ser detentor do poder, uma vez que os sujeitos que detêm o poder sobre determinada área do conhecimento podem administrar, regular, restringir e dominar toda a produção discursiva realizada sobre aquela área específica do conhecimento.

Assim, é essencial destacar que o poder que permeia as relações sociais nas mais diversas instâncias da sociedade vem de todos os lados e de todas as direções, sendo proveniente de sujeitos distintos. Além disso, tal poder é ativo, diligente e vigoroso, pois a sua existência, localização e influência dependem do entrosamento com discursos distintos, advindos de diferentes áreas do conhecimento e de diferentes lugares. Alguns exemplos de instâncias detentoras de discursos e verdades, logo, de poderes, são a Educação, o Direito, a Medicina e o Estado. Assim, o controle de toda e qualquer produção discursiva que é realizada no interior de cada instância, é de competência apenas dessa instância específica. Por exemplo, a produção discursiva que ocorre no interior da Educação é de competência e de domínio único e exclusivo dessa instância. Entretanto, os discursos e processos enunciativos produzidos no interior dessas instâncias sofrem

influência e, frequentemente, entram em atrito com outros discursos produzidos por outros setores e domínios muitas vezes não legitimamente fundamentados e reconhecidos. Isso explica de maneira ainda mais clara porque que o poder por si só não existe e o que existe é somente a relação de poder, bem como, ele não se origina de algum lugar específico ou delimitado, o poder simplesmente procede

de um determinado ponto, algo que é um poder, me parece baseada em uma análise enganosa e que, em todo caso, não dá conta de um número considerável de fenômenos [...] o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado. Portanto, o problema não é de constituir uma teoria do poder [...]. Se o objetivo for construir uma teoria do poder, haverá sempre a necessidade de considera-lo como algo que surgiu em um determinado ponto, em um determinado momento, de que se deverá fazer a gênese e depois a dedução. Mas se o poder na realidade é um feixe aberto, mais ou menos coordenado [...] de relações, então o único problema é munir-se de princípios de análise que permitam uma analítica das relações do poder (FOUCAULT, 1996, p. 141).

Dentro desta concepção, o poder estar intrinsecamente ligado ao cotidiano das relações sociais que ocorrem entre os sujeitos na sociedade, logo, o poder não advém do Estado ou de setores e instâncias dominantes e operantes na produção discursiva. Deste modo, considerando as reflexões propostas por Foucault a respeito da concepção de poder, é válido ressaltar que “é problemático buscar em Foucault uma teoria geral do poder. Assim, ao invés de teoria, o melhor termo a ser utilizado é analítica do poder” (SILVEIRA, 2005, p. 43).

Por outro lado, outros autores vão ressaltar que as relações de poder, segundo o pensamento foucaultiano, contribuem na construção, organização e estruturação dos modos de pensar, dos sistemas de pensamento que se assentaram e se compuseram através dos discursos. Desse modo, Barros (2004) adverte que “a ideia de que esse poder está por toda a parte, inclusive sob a forma de micropoderes” (p. 144) possibilita o alargamento dos campos investigativos para os pesquisadores que decidam se debruçar sobre estes estudos, ao tornar possível o resgate de um manancial de fundamentos e fontes à reboque disso. Barros (2004) acrescenta para a questão de que tais relações de poder deve ser examinadas e perscrutadas nos lugares menos óbvios e mais casuais e inesperados possíveis.

Além disso, Foucault adverte que as relações humanas são perpassadas e atravessadas por relações de poder. A relação de poder é parte fundamental das relações humanas, logo, as relações humanas são continuamente construídas por relações de poder, e estas relações de poder se apresentam nos aspectos mais

triviais, prosaicos e comuns do cotidiano. Como os poderes não são unilaterais e são tanto horizontalizados quanto verticalizados, advindo de todos os lados, tanto aqueles que dominam quanto aqueles que são controlados e dominados são detentores de poderes diversos, uma vez que Foucault (1995) nos esclarece que todas as relações entre os indivíduos na dimensão social são perpassadas e orientadas pelo poder. As relações de poder fazem parte de toda e qualquer relação e interação social entre indivíduos numa sociedade.

Dessa forma, o que motiva Foucault (1995) a desenvolver uma série de proposições a respeito da constituição do sujeito não é o estudo do poder por si só, e sim desenvolver uma série de reflexões a respeito de como os indivíduos, de como os seres humanos se constituíram enquanto sujeitos ao longo da história. Nesse sentido, o filósofo nos mostra que “uma das formas de constituição dos indivíduos em sujeitos seria através da identificação e oposição” (FOUCAULT, 1995, p. 234) aos poderes superiores, ou de “grandeza maior” que constroem a sociedade, que são projetados através da produção dos discursos, cujo objetivo é transformar o sujeito num “corpo dócil”, de modo a condicioná-lo a desenvolver posturas e comportamentos admiráveis, maneiras e condutas almejavéis e pleiteáveis por outros sujeitos.

A essas lutas, Foucault (1995) chama de lutas contra o “governo da individualidade” (FOUCAULT, 1995), contra a regalia da detenção dos saberes e do conhecimento e contra as atribuições disformes, nodosas e ludibriadas impostas aos indivíduos em nossa sociedade. Tais lutas tem por objetivo a busca pela constituição de uma identidade, a busca pelo reconhecimento de nós mesmos e por algum lugar passível de ocupação na sociedade, pois esse senso de identidade aparentemente nos dá a sensação de controle sobre nós mesmos, sobre nossos arroubos, anseios e desejos, rejeitando a etiqueta e os lugares-comuns que determinados pelas instâncias de poder na busca incessante por designar quem somos ou deveríamos ser no meio social. No bojo deste combate, desta contenda, existe a construção em curso do poder aplicável à vida corriqueira e ordinária do indivíduo e na identidade através da qual somos admitidos e percebidos por outros indivíduos.

Outra questão primordial sobre a qual Foucault se debruça ao longo de seus estudos e reflexões, relaciona-se diretamente à busca por explicar como as práticas sociais também podem ser úteis para a concepção de determinadas áreas do conhecimento e domínios específicos de saber, mostrando como tais práticas

conseguem não somente engendrar novos mecanismos, objetos, novas técnicas e novos conceitos, mas como através das práticas sociais os sujeitos se constroem e como as práticas sociais pode servir para a construção de tipos imprevisíveis e diferentes de sujeitos.

No entanto, apesar de acreditar que o sujeito é resultado das relações de poder que se materializam e se inter-relacionam a partir das relações sociais e da relação existente na construção entre os discursos, Foucault (1995) deixa claro que isso não quer dizer que o sujeito é assujeitado e está previsivelmente fadado a vir a ser e a ter um horizonte onde ele inevitavelmente se constituirá como tal. Isso significa que é um equívoco pensar que o sujeito é preestabelecido e dado previsivelmente. Além disso, também é equivocado compreender que as relações de poder sublimam-se desses sujeitos preestabelecidos inexistentes. A reflexão caminha num sentido totalmente oposto: os sujeitos são constituídos e estabelecidos nas e a partir das relações de poder, sendo o resultado de uma produção discursiva, de uma construção social e histórica, podendo ser considerado como um enunciado social, ou seja, o sujeito é uma construção social concebido e constituído como tal por meio das relações de poder.

Além disso, percebemos que o sujeito não pode ser considerado igual, similar, uniforme e homogêneo, uma vez que a sua identidade está em constante processo de transformação por meio das relações sociais, pois o meio social que o sujeito ocupa é caracterizado como um espaço repleto de valores conflitantes, visões diferentes de mundo, marcado por conflitos e atritos sociais, logo, pode-se dizer que a dimensão social é de natureza heterogênea por excelência. Desta maneira, torna-se acessível a compreensão de que a identidade dos sujeitos é construída a partir das relações que estabelecem um com o outro, a partir do momento em que se colocam perante o outro. Assim, a identidade dos sujeitos é construída no seio dos aspectos exteriores da sociedade nos quais o sujeito está inserido.

Ademais, no interior das concepções de Foucault, o enunciado pode ser compreendido enquanto uma produção discursiva cuja realização ocorre no âmbito social, podendo denunciar o status e o lugar social de onde o sujeito enuncia. Isso automaticamente permite situar o sujeito numa complexa rede de relações de poder. Assim, o discurso desses sujeitos representa práticas discursivas, uma vez que ele integra uma relação de conflitos, atritos, confrontos e alterações concernente à vida

dos sujeitos no escopo social em que estão inscritos e, para além disso, Foucault esclarece, ainda, que a força, o vigor e a resistência de tais sujeitos no interior dessas lutas também se configuram como uma forma de poder materializada pelos mesmos.

Dentre as diversas práticas discursivas que podem ser detectadas em nossa sociedade, Foucault destaca o ato de governar. Para o filósofo, o ato de governar configura-se como a expressão máxima de poder que um sujeito pode estabelecer sobre o outro e ressalta, ainda, que esta conjuntura só é possível devido à existência da liberdade, até porque o poder só pode ser exercido em relação a homens que exercem a sua liberdade, sobre sujeitos livres cujo contexto social e histórico em que vive lhes outorga a oportunidade de realizarem toda sorte de comportamentos e condutas.

Desse modo, o sujeito é livre para se inserir e materializar a conduta que ele desejar, desde que esteja localizado no cerne de acordos e contratos que são social, historicamente e institucionalmente aceitáveis perante a lei. Entretanto, se comportar da maneira desejar implicada em abnegação, irresistência, docilidade e subordinação. Assim, compreendemos que o sujeito só pode ser constituído enquanto tal a partir das relações de poder. Logo, admitimos que a existência de uma sociedade sem relações de poder trata-se apenas de uma utopia, uma abstração, um sonho de uma noite de verão, uma vez que no cerne das relações de poder está situada a resistência à docilidade e à subordinação, bem como a inflexibilidade e incomplacência da liberdade. Justificamos, dessa maneira, que a existência das relações de poder se configura como uma prerrogativa indispensável para a existência de qualquer construto social e, no processo de se colocarem na posição de resistência à subordinação, de resistência ao controle e às dominações, os sujeitos acabam desenvolvendo e aprimorando mecanismos e táticas de contraposição, de discordância, de polarização e de atrito, se constituindo enquanto sujeitos sociais inscritos num momento histórico através deste processo.

Para retomar alguns pontos essenciais a respeito do que foi proposto por Foucault para se refletir a respeito da produção discursiva e a sua relação com a construção do sujeito, vimos que o discurso é estabelecido e composto por enunciados que possuem natureza de verdade, produzidos ao longo da história, através das relações de poder, para refletirem uma série de arroubos, anseios, ímpetos, impulsos e vontades pertinentes a um momento histórico específico. É

nesse contexto que o discurso é compreendido como um processo permeado por relações de poder e saber, pois isto pressupõe a existência de diretrizes de construção discursiva, isto é, as instituições, como o poder judiciário, a escola, a medicina, outras polo científicos de construção discursiva, que permitem a produção de discursos considerados como verdadeiros, de acordo com o poder que os sujeitos que integram tais instituições detêm para dominar e atestar a veracidade destes discursos, sendo capazes de delimitar tais discursos como normas de conduta e “leis” a serem obedecidas, devido ao grau de veracidade dos mesmos.

Entretanto, como discutimos ao longo do capítulo, a produção desses discursos na dimensão social não é realizada de maneira indiscriminada e aleatória pelos sujeitos que produzem esses discursos, pois são construídos a partir de uma série de mecanismos e costumes que visam regular a produção discursiva. Ademais, refletimos, também, sobre como os discursos, para Foucault, são permeados e atravessados por ideologia e a construção dos mesmos só é possível através/na/a partir das relações de poder inerentes ao processo de constituição de uma estrutura de pensamento que se transformam em discursos, pois não há um sujeito predeterminado, predefinido, de onde as relações de poder são propagadas e exaladas. É o oposto disso. Os sujeitos são constituídos como tal a partir dos discursos que propagam e produzem por meio das relações de poder.

2.9.8 Reflexões e vozeamentos para sustentar a noção de sujeito em Michel Foucault

Para que a noção de sujeito em Foucault possa ser compreendida de maneira mais clara e coerente, existem algumas concepções e noções basilares que precisamos compreender para que resvalem no conceito de sujeito. A partir dos estudos mobilizados das obras mencionadas anteriormente de Michel Foucault, fica claro que a noção de sujeito é diferente da noção de indivíduo. Por mais que estas noções estejam muito próximas uma da outra, a filosofia vai debater o indivíduo a partir da construção do conceito de indivíduo ao longo da história. Dessa forma, o indivíduo não é aquele possuidor de subjetividade. O sujeito, para Foucault, é aquele que se torna sujeitável, é ele quem possui a inclinação à subjetividade, enquanto

que o indivíduo refere-se ao ser individual, é aquele que exerce sua individualidade, no ato de sua consciência individual, se diferenciando da noção de sujeito.

Anteriormente à noção de sujeito, precisamos tratar, também, das noções de objetivação e subjetivação. A objetivação encontra a sua origem no termo “objeto”. Dessa forma, o conceito de objetivar se refere ao ato de transformar aquilo de que se trata em objeto. A partir disso, nos deparamos com uma especificidade: o objeto não se refere à coisa em si, então, temos uma distinção clara entre o que é o objeto e o que é a coisa. A título de exemplo, podemos eleger uma xícara como objeto. A xícara se constitui como um objeto porque há a construção social de uma objetivação do que ela realmente é, e a xícara não é apenas uma coisa moldada de porcelana, ela é um objeto, porque nós construímos a ideia de que aquilo é uma xícara, de que é um recipiente em que uma substância líquida é inserida. Então, passamos a construir uma ideia sobre a coisa. Esse é o processo de objetivação, é a transformação da coisa em objeto.

Por outro lado, quando pensamos no indivíduo em particular, estamos nos referindo à questão física mesmo, sobre a questão do corpo físico, sobre a construção da construção ideológica e histórica do indivíduo. Compreendendo esses detalhes, fica mais nítida a discussão realizada por Foucault acerca das noções de sujeito. A noção ideológica de sujeito é construída em Foucault a partir de diversos momentos distintos ao longo da sua obra. A construção da ideia de sujeito em Foucault é algo complexo e ele a constrói a partir de vários pontos e de vários momentos e campos das suas discussões. No livro “Vigiar e Punir”, Foucault aborda a ideia da construção do indivíduo como alguém que, gradualmente, é dominado a partir das relações de poder. Dessa forma, o indivíduo é o corpo condenado.

Tal ideia parte do princípio de que se um indivíduo apresenta uma conduta moralmente condenável e errada, ele precisa, necessariamente, passar por um processo punitivo. Então, essa é a ideia do indivíduo que pratica algo moralmente errado, é punido e, mesmo sabendo que a sua conduta é moralmente questionável e mesmo ele sendo punido, ele se lamentará por isso, e, para explicar essa consciência, essa conduta e esse lamento, Foucault resgata um pouco da era medieval, abordando a questão do súdito que obrigatoriamente precisa obedecer ao Rei. Tudo que ele faz ou deve fazer é por obrigação e por ordem de um Rei soberano que manda, dá ordens e determina o que é certo e o que é errado no interior daquela sociedade. Nesse sentido, compreendemos a problemática do

domínio pelo medo, que é uma questão mais focada na punição física: qualquer indivíduo que apresentasse algum comportamento moralmente errado e condenável perante o rei, seria chicoteado, condenado à guilhotina ou enforcado, nesse período histórico específico.

Desse modo, no livro “Vigiar e Punir” (1987), a punição é direcionada a uma questão física. De acordo com as problematizações realizadas por Foucault, existe uma mudança de paradigma no período moderno, onde se abandona essa questão na qual o indivíduo é punido fisicamente e ele passa a ser punido de outra forma. A partir deste momento, entra os elementos do sistema jurídico, do Direito e das leis entram em cena, que passam a rejeitar a ideia da punição física. Dentro dessa nova perspectiva, a punição não é mais atribuída ao indivíduo direta e fisicamente, até porque o julgamento acerca de uma atitude moralmente condenável não é mais julgado por um Rei. A lei passa a determinar que, a partir do momento em que o indivíduo adquire uma postura e uma conduta condenável e moralmente errada, ele não está apenas agredindo outro indivíduo especificamente, e sim a sociedade como um todo. Com isso, o Direito Penal modifica o foco da punição e esta deixa de ser física. A partir disso, percebemos o desenvolvimento da questão do domínio de um homem sobre o outro, do controle social e Foucault (1987) passa a debater essa questão a partir da ideia de disciplina.

A ideia da disciplina é extremamente essencial na construção da dominação sobre o sujeito, pois a disciplina nada mais é, nesta concepção, do que o domínio sobre o corpo. Essa questão do controle sobre o corpo é profundamente debatida por Foucault, que passa a propor a ideia de que o corpo precisa ser dócil para aquele que domina o outro e esta ideia se relaciona à ideia de que o indivíduo útil é o indivíduo dócil. Dentro dessa perspectiva, Foucault (1987) apresenta a ideia de governo, mas não necessariamente uma ideia de governo enquanto uma questão política, como um presidente, um governador, um senador etc, e sim a ideia de governo que estabelece a existência de um indivíduo que governa o outro, que governa a ação, as condutas e os comportamentos do outro. O outro, então, se materializa a partir desse princípio do controle da ação, onde um indivíduo será moldado a atuar e fazer somente aquilo que outro indivíduo quer que ele faça, do jeito que ele quer e no momento que ele quer.

A referida ideia também está em vigência nas escolas, na igreja, nas prisões, nas fábricas, no exército, nos hospitais e em diversas outras instituições integrantes

da instância social. Na escola, por exemplo, o indivíduo tem um horário para chegar, um horário para se movimentar, um horário para comer, para sentar, para se levantar, para fazer uso da palavra e um horário para ir embora. Nesse sentido, a vida passa a ser controlada e completamente dominada, logo, o corpo é um corpo obediente, dócil, que realiza aquilo que deve ser feito, aquilo que se espera dele e isso implica na ampliação do controle sobre o corpo, mas a ideia não se trata apenas de controlar o corpo e o que o indivíduo está fazendo, e sim controlar o que ele pensa também. Esta questão entra num ponto crucial da obra de Foucault, que é a questão da divisão da ação, na qual o indivíduo que age acredita que possui autonomia, acredita que é livre e que tem o pensamento e ação livres, que acredita fazer tudo que ele quer, porém, Foucault (1987) mostra que não é bem isso que acontece.

Desta maneira, existe um mecanismo de governo das ações. No “Vigiar e Punir” (1987), por exemplo, somos apresentados à ideia onde tudo está sendo vigiado a todo momento. Desse modo, a disciplina funciona como um mecanismo de construção do sujeito, passando a construir e determinar o que o sujeito é. De acordo com esta concepção, é a disciplina que faz o sujeito ser aquilo que ele é, mas “ser o que ele é” não significa “ser o que ele quer”, mas sim se tornar aquilo que o controle daquele que governa determinar que você deve ser. Entretanto, essa perspectiva se difere da escravidão da seguinte forma: na escravidão, há um controle sobre o corpo, mas não há um domínio sobre a mente. O escravo não deseja estar naquela situação, ele não queria fazer parte daquilo, ele era truculenta e cruelmente obrigado a desempenhar determinada ação.

Assim, Foucault (1987) propõe a ideia de que o indivíduo inserido no interior de uma sociedade onde ele é dominado, não sabe que está sendo dominado e acredita possuir autonomia pra fazer o que quer. No entanto, este indivíduo faz o que deve ser feito, porque ele está sendo dominado de forma indireta. De modo que ele não sabe que está sendo dominado, de forma que ele acredita ter total liberdade e controle sobre suas escolhas e ações. Na questão da burguesia, isso tem uma relação muito grande com o capitalismo, com Karl Marx, porque a disciplina também serve para a acumulação de bens, então a burguesia exerce um controle no qual o acúmulo de bens é a base de tudo isso. Segundo Foucault (1987), toda essa submissão, todo esse controle está camuflado e dividido em três pontos primordiais: a vigilância, a normalização e o exame.

A vigilância hierárquica é extremamente importante para o funcionamento de um sistema de domínio, porque essa questão hierárquica e o controle sobre o que o sujeito deve se tornar, está presente em tudo. Em todos os setores da sociedade onde o sujeito esteja, existe alguém que é superior a ele hierarquicamente e existe alguém que é superior a este, outro indivíduo que é superior àquele, e assim por diante. Então, se o sujeito está numa empresa, é possível verificar a existência do escalão mais baixo e do escalão mais alto no interior do funcionamento hierárquico daquela empresa. Se você está num hospital, numa igreja e numa escola, por exemplo, esse sistema também está em funcionamento. Na escola mesmo existe o professor, que hierarquicamente responde a um coordenador pedagógico, que responde ao diretor e assim por diante. Assumindo que se tratam de funcionários públicos, existe a figura do Governador, que está acima deles na cadeia hierárquica.

Ao debater a questão do hospital, por exemplo, Foucault apresenta a ideia de que tudo possui uma hierarquia e essa hierarquia é controlada por um sistema completo de vigilância, onde um indivíduo está vigiando e monitorando o outro, para que todos façam corretamente aquilo que é preciso ser feito, onde um prejudica o outro, e isso resgata a ideia de punição tratada por Foucault, onde um sujeito exerce a vigilância e o monitoramento sobre o outro, porque um depende do outro. Dessa forma, fica nítida a ideia de que a sociedade é construída a partir da dependência de um ser para com o outro e, uma vez que um sujeito é dependente do outro, é necessário que todos cumpram obrigatoriamente com a sua parte, para que ele também não seja prejudicado. Sendo assim, há uma vigilância sobre o que, como e o porquê de um sujeito estar fazendo aquilo que ele está fazendo, e essa vigilância justifica-se por ser algo que ocorre em prol do bem-estar de todos, pois gira em torno da seguinte ideia: o que um sujeito faz de errado pode prejudicar outro sujeito, que pode prejudicar a todos.

A referida concepção faz parte, também, da ideia de unificação do indivíduo sob uma perspectiva social, e não no sentido particular, para que se possa individualizar todo mundo num todo. Então, um sujeito quer que todos cuidem uns dos outros para que tudo fique de acordo com as expectativas daquele que governa a todos. Enquanto alguns autores debateram a respeito da questão da sociedade, afirmando que um contrato social se constrói para que os indivíduos possam encontrar a paz, para encontrar a ordem e a garantia dos direitos naturais, Foucault discute justamente o oposto disso. O filósofo adverte que todo o controle serve

apenas para o domínio de um sujeito sobre o outro, para o domínio social como uma forma de fazer com que todos sigam um código específico e padrão de conduta, uma determinada forma de agir perante os outros, e isso tem a ver com a vigilância hierárquica, onde um indivíduo vigia o outro e todos vigiam a todos.

O próximo ponto debatido por Foucault (1987) é a normalização. A ideia de normalização se refere àquilo que é normal, ou seja, àquilo que está dentro das normas. Nesta perspectiva, a pessoa considerada “normal” é aquela que age conforme as normas estabelecidas socialmente. A normalização visa às brechas encontradas na lei, isto é, existe uma estrutura de regras e estas regras possuem lacunas que elas mesmas não dão conta de preencher. Então, fica claro que é impossível construir regras que abarquem e cuidem completamente da ação humana. Pensando nisto, a normalização existe e essa normalização se refere aos valores morais, que são pequenos pontos e contingentes que cuidam do cotidiano e do dia a dia humano, ou seja, o que é correto de se fazer como os sujeitos devem agir.

Dentro da questão da normalização, Foucault discute a questão da sexualidade também, que estabelece a “norma” de como os sujeitos devem usar o próprio corpo, que dita aquilo que é permitido fazer com o corpo, o que é permitido ao sujeito fazer com o corpo no interior da sociedade, e dentro disso, Foucault determina que não se pode fazer tudo com o próprio corpo dentro da sociedade, porque existem certos limites. Limites estes, impostos por outro sujeito, que determina que o outro não pode fazer tudo o que deseja. Foucault debate, ainda, a questão da liberdade no interior das discussões sobre normalização, e a normalização sugere justamente que o sujeito tome atitudes e realize ações tidas como normais dentro daquela sociedade, atitudes que se localizem no interior de um padrão.

Dessa forma, não basta apenas seguir a lei. O sujeito precisa seguir, também, as regras morais da sociedade (que não estão escritas, nem ditas), regras estas que delimitam aquilo que é certo e aquilo que é errado dentro de uma sociedade. Isso não diz respeito aos padrões impostos pela lei, é uma questão de padrão social, onde as pessoas dentro de uma sociedade determinam que “isso” ou “aquilo” é errado. Determinam, ainda, o que o sujeito irá comer, o que ele deve vestir, e essa estrutura é imposta por outros sujeitos. Sendo assim, essa questão da normalização pressupõe aquilo que é considerado normal dentro de uma sociedade, para além do

que está escrito nas regras oficiais, que não se localizam no interior das leis do Direito, e sim no interior das regras morais, dessa busca por uma tentativa de determinar o que é certo e o que é errado, estabelecendo o que deve ou não ser feito.

Por fim, considerando esse tripé da submissão, Foucault (1987) debate acerca do exame. O exame também é dividido em três partes: a primeira parte é o exame como inversão da visibilidade. A inversão da visibilidade está intimamente relacionada à noção de vigilância, porque nos informa que não há mais pessoas invisíveis dentro da sociedade, todas as pessoas passam a ser vigiadas, portanto, visíveis. Os sujeitos, então, passam a ser analisados, observados, monitorados e controlados a todo instante. Dentro dessa questão da vigilância, podemos trazer uma perspectiva bem atual, como é o caso das redes sociais. Se o sujeito está ativo nas redes sociais, ele mesmo está construindo esta vigilância a todo instante, logo, é o sujeito quem entrega a própria vigilância para o mundo, e essa questão ganha uma importância notável, principalmente quando o sujeito toma consciência, neste momento, de que o que importa para ele é ser o que o mundo quer que ele seja, construindo uma imagem dele mesmo para o mundo. Isso se relaciona intimamente com a questão da vigilância, com a ideia da inversão da visibilidade, que é onde o sujeito quer estar visível, quer estar sendo vigiado, porque ele quer demonstrar aquilo que ele é e aquilo que ele não é, quer expor isso para o mundo, deixando claro para o mundo aquilo que ele (não)é.

Desta maneira, entra uma questão que para Foucault (1987) também é fundamental: a questão das escolas e dos hospitais. A escola se configura como um sistema de vigilância específico também, onde o sujeito passa a frequentar desde os momentos iniciais da vida, ainda na infância, quando ela entra na escola, ainda muito nova, e passa a ser vigiada. Deste modo, aquele indivíduo específico passa a ser visível desde muito cedo. Nos hospitais, ocorre o mesmo, pois há o controle nas mãos de uma pessoa específica, e isso nos leva ao segundo ponto crucial do exame, que é o arquivo.

Os três pontos fundamentais do exame estão agrupados dessa forma justamente pelo fato de que eles se complementam. Há um sujeito que precisa ser vigiado e analisado a todo tempo e, para garantir que isso seja feito, cria-se o arquivo. O arquivo seria o momento de construção do histórico daquela pessoa. Aquela indivíduo não é apenas uma pessoa humana, como um indivíduo, ela é um

arquivo, ela é um mundo: agora ela tem RG, CPF, ela deixa de ser um sujeito humano subjetivo e passa a ser o arquivo, um objeto que é dominado, regulado, monitorado e controlado por um sistema do qual este indivíduo é integrante, passando a ser um objeto dele.

A partir deste ponto, é possível resgatarmos a ideia de objetivação. A objetivação se relaciona diretamente com essa questão do arquivo, porque no arquivo, um indivíduo, o sujeito humano, ele não é mais um ser, ele passa a ser um objeto, porque o objeto serve a alguma coisa, tem alguma utilidade. Qual seria o ponto de se fabricar um lápis se ele não tivesse uma utilidade, se ele não funcionasse para a escrita, se um sujeito não quisesse escrever? Nesse sentido, Foucault explica que o ser humano só faz as coisas porque elas são úteis. Então, a objetivação busca fazer a mesma coisa com o ser humano: vai transformar este ser humano num objeto de utilidade específica onde ele tem que servir para alguma coisa e ele tem que ser útil para alguma coisa. Então, se existe um arquivo sobre determinada pessoa, é necessário saber como utilizar este arquivo. Neste ponto, chegamos à individualização dos casos.

Percebemos que, primeiramente, há uma vigilância constante, no qual a pessoa fica visível ao longo de toda a sua vida e do seu processo histórico. Desse processo de vida realizado, constrói-se o objeto pessoa, com nome, RG, CPF etc. É aqui que entra a questão da individualização dos casos. Esse sujeito, que possui esse arquivo histórico, que foi vigiado e analisado durante todo esse tempo, vai possuir uma série de características úteis, pois através da construção do arquivo, catalogam-se as habilidades do sujeito, as suas particularidades, estabelecendo parâmetros para informar para quem esse sujeito é acessível e funcional. Por exemplo, se o sujeito estudou matemática, leu matemática, debate matemática, então ele é apropriado para ensinar matemática. Esta é a função do exame, analisar o indivíduo para construir a sua particularidade, para ter uma utilidade e uma funcionalidade para o sistema.

A individualização do caso também é possível de ser encontrada em outros setores, como por exemplo: de repente, o mercado de trabalho exige uma demanda alta de advogados. A partir daí, há um incentivo colossal para que as pessoas façam Direito e passa a haver uma procura muito grande pelos cursos de Direito. Caso o mercado de trabalho exija uma demanda alta de professores, aumenta a procura pelos cursos de licenciatura. Então, é nesse aspecto que Foucault (1987) propõe

que tudo é manipulado, controlado, monitorado, que os indivíduos são submetidos a um longo processo de preparação para serem aquilo que a sociedade necessita que eles sejam. Com isso, fica mais evidente o porquê que o sujeito é uma construção histórica. No interior do escopo social, o sujeito acredita que tá fazendo o que quer fazer, mas ele está apenas desempenhando atividades e fazendo aquilo que foi programado para ele fazer.

Dessa forma, Foucault constrói toda uma ideologia de um sujeito subjetivo inexistente e ao mesmo tempo existente, porque objetivação e subjetivação caminham lado a lado, estão interligadas, pois é necessária a subjetivação para que ela construa a objetivação. Esse processo inteiro é construído através da disciplina, onde existe um processo de dominação, onde há um controle sobre o subjetivo, sobre todas as ações, a partir de um processo estruturado, construído dentro dessas três etapas da vigilância, normalização e exame, onde o indivíduo se torna o objeto que outro indivíduo necessita. Para que um objeto específico seja desenvolvido, é necessário que ele passe por todo um processo disciplinar, para chegar ao objetivo específico que outro indivíduo deseja e necessita. Essa questão tem muita relação com a ideia dos jogos de verdade.

Foucault debate, então, a questão da importância de compreender a natureza do discurso, da linguagem, que o falar é um construir ideológico, onde a objetivação e a subjetivação possuem uma relação íntima com o discurso e, dentro desta perspectiva, Foucault esclarece que a verdade já não existe mais. Não existe uma verdade absoluta imutável, isso foi desmantelado com os filósofos contemporâneos. Então, Foucault compreende que a verdade é aquela verdade que é construída num momento específico.

Nesse sentido, a verdade será verdade que os sujeitos querem que seja verdade para que eles controlem outros indivíduos através daquilo que eles querem que seja verdade. Isso deve ao fato de a verdade possuir um poder muito grande, o discurso de verdade possui um domínio importante, exerce um controle enorme sobre os indivíduos. Refere-se a discursos que não se localizam mais no campo discursivo, e sim no campo prático, onde o sujeito vai construir a sua ação a partir daquilo que foi dito a ele que é verdade, que é certo, então, se o indivíduo faz ou deixa de fazer, é porque foi dito que aquilo deve ou não ser feito.

Desse modo, os paradigmas, as ideias e os conceitos são totalmente fundados e fundamentados no que é verdadeiro e isso também contribui na

construção do que o sujeito é. Ele passa a se construir a partir daquilo que foi dito a ele que precisa ser feito, a partir daquilo que é verdade ou não, até porque o sujeito não quer seguir por um caminho que é falso, ele vai querer seguir dentro do caminho que é verdadeiro. Com isso, fica claro que a verdade é extremamente importante. Entretanto a verdade é apenas um jogo de verdade, porque ela é manipulável, aonde os sujeitos jogam com o que é verdade e, jogando com o que é verdade, eles conseguem construir o sujeito que eles querem. Dessa forma, os sujeitos serão determinados a partir da verdade que foi criada e desenvolvida por outros sujeitos, para se chegar no objetivo que esses sujeitos necessitam, e assim se constrói o sujeito.

O sujeito, então, aquele que possui o lado subjetivo, tem a sua individualidade manipulada, controlada e, dessa forma, o sujeito é a construção de uma determinada coisa ou pessoa que governa aquilo que eles serão. Por isso, existem diversos sujeitos diferentes, em diversos períodos históricos distintos, onde ele é construído a partir do que outros sujeitos julgam necessário que eles sejam, e isso é verificável em todos os setores da esfera social. Necessita-se de um sujeito que reclame porque outro está precisando de mudança? Então, cria-se esse sujeito. Necessita-se de um sujeito que obedeça e abaixe a cabeça? Esse sujeito também é construído. É por isso que o sujeito se trata de uma construção social, uma manipulação da verdade, do controle da verdade. Essa é a ideia básica o sujeito para Foucault.

Deste modo, o sujeito, para Foucault, representa a ideia da construção de alguém, que não sou “eu”, mas acredito que “sou”, que “fui”, “eu” acredito que estou criando aquilo que penso, mas na verdade, o que existe é a relação de controle, monitoramento e governo por parte de outro sujeito em relação ao “eu”. E esse outro sujeito que governa, por sua vez, também é governado por outro. A partir disso, Foucault estabelece a ideia da libertação, que é aquele que, a partir do momento que percebe toda essa construção manipulatória, ele se torna um sujeito livre.

A liberdade, então, trata-se de uma determinação de como o sujeito irá agir. O sujeito não determina o que vai fazer, mas sim como ele vai fazer, porque ele pode fazer o que for, mas não é ele quem determina isso. A ação já está construída, já está determinado aquilo que é certo e aquilo que é errado. O sujeito escolhe fazer ou não aquilo que lhe é imposto, mas aquilo já é determinado. A verdade e o certo e o errado não dependem do sujeito. Ele pode escolher entre fazer ou não aquilo, mas

não é ele quem escolhe e determina aqui que deve ser feito, então, ele não tem essa liberdade.

3. O PERCURSO METODOLÓGICO: a indispensabilidade da fundamentação e operacionalização metodológica

Apresentamos, neste capítulo, o emaranhado estrutural das trajetórias metodológicas das quais nos valem no momento de operacionalizar, cotejar, discursivizar e atribuir significado e compreensão aos dados gerados ao longo do período de realização da pesquisa.

A trajetória metodológica é o momento em que tomamos certas escolhas e decidimos quais caminhos podemos e devemos percorrer na direção de uma operacionalização coerente das ferramentas que escolhemos para realizarmos uma pesquisa. São os movimentos metodológicos que norteiam a instrumentalização realizada com o objeto de estudo. A partir desta operacionalização, que é gradual e processual, (re)maneja-se o objeto de estudo, através da discursivização realizada no processo de análise e tratamento dos dados gerados e alocados no entorno do objeto. Deste modo, a partir de cada escolha argumentativa, discursiva e operacional, vamos moldando o objeto de estudo, atribuindo-lhe forma, substância, consistência, solidez e identidade.

A realização da pesquisa exigiu a utilização de uma abordagem de natureza argumentativa como ponto de partida metodológico primordial, agenciada por meio de uma pesquisa de campo de cunho etnográfico, discursivo e qualitativo (FLICK, 2004; MINAYO, 2001, 2012), de observação de um determinado grupo de aprendizes, situados no espaço institucional-educacional de nível superior, como campo discursivo legítimo para norteamo da pesquisa.

O processo de elaboração das etapas da pesquisa produzidas até aqui e das investidas teóricas que estão aqui discursivizadas mostraram, de maneira incisiva, que é inviável desvencilhar uma pesquisa dessa natureza teórica e argumentativa de sólidas amarras e apostas metodológicas de cunho qualitativo e discursivo. A abordagem metodológica de natureza etnográfica é essencial para uma realização e operacionalização satisfatória da pesquisa, uma vez que ela envolve aspectos caros à formação do professor, à representação que os alunos integrantes dessa espécie de entremeio institucional e discursivo manifestam a respeito dos seus lugares sociais de alunos e professores em formação e ao fenômeno de convivência intersubjetiva em sala de aula, que só podem ser observados através do empreendimento da matéria prima das análises qualitativas, compostas por um

apanhado de substantivos de sentidos complementares, como a experiência, a vivência, o senso comum e a ação (MINAYO, 2012).

A pesquisa abrangeu o tratamento quantitativo de determinados aspectos, pois foi necessário um investimento na realização da observação e análise do que ocorreu, isto é, o que foi episódico, e o que foi recorrente em relação às perspectivas que os sujeitos-colaboradores da pesquisa apresentaram sobre os seus perfis interacionais e comportamentais, como aprendizes e docentes em formação, no interior de determinado espaço institucional, para que se pudessemos construir generalizações sobre comportamentos e situações interacionais que se realizam por meio da palavra e em torno dela.

Na sequência, apresentamos uma série de informações de ordem estrutural, teórica e metodológica, a respeito da orientação argumentativa em que esta pesquisa está imbricada. Para isto, dividimos o presente capítulo em subseções. Na presente seção, buscamos dimensionar a relevância do capítulo de metodologia para o tipo de pesquisa que será desenvolvida, além de delimitar as escolhas metodológicas a serem realizadas ao longo da construção da pesquisa. Na primeira seção, explicamos, ainda, como as escolhas metodológicas podem contribuir para a construção e o aprimoramento discursivo do sujeito enquanto pesquisador.

Já na seção 3.1, apresentamos os enquadres metodológicos da pesquisa construída aqui ao longo do nosso período de atuação científica no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Na seção 3.2, apresentamos as interpretações realizadas a respeito das definições e percepções das nuances constitutivas da pesquisa qualitativa de natureza discursiva, argumentativa e etnográfica.

Na seção subsequente (3.3), discorreremos acerca dos sujeitos-colaboradores da pesquisa, bem como suas variáveis e características. Na seção 3.4, descrevemos os primeiros instrumentos de pesquisa escolhidos para agenciar a pesquisa realizada. A seção 3.5 é dedicada à apresentação do terceiro instrumento de trabalho que utilizamos no/para o agenciamento da pesquisa, qual seja: o minicurso formativo.

Na seção 3.7, apresentamos o conteúdo programático do minicurso, composto pelas concepções teóricas trabalhadas ao longo das aulas ministradas. Na seção 3.8, apresentamos os recursos digitais utilizados para estabelecer a

interlocução com os sujeitos-colaboradores da pesquisa. Apresentamos, ainda, na seção 3.9, o cronograma de aplicação dos instrumentos de pesquisa.

Logo em seguida, explicamos, na seção 3.9.1, os aspectos nucleares constitutivos da amostragem, buscando caracterizar tal ferramenta metodológica. Dedicamos a seção posterior, ou 3.9.2, à discussão a respeito de uma das etapas mais virtuosas do trabalho com a pesquisa qualitativa: a importância do trabalho de triangulação dos dados gerados, bem como o tipo de triangulação de dados do qual nos valem no trabalho realizado com e sobre os dados gerados. Para finalizar, dedicamos as seções 3.9.3 e 3.9.4 para discorrermos a respeito das categorias de análise empregadas na/para a triangulação dos dados.

3.1 ENQUADRES DA PESQUISA: O norte argumentativo sobre as teias metodológicas da pesquisa qualitativa de natureza discursiva

A inspeção discursiva etnográfica de natureza qualitativa e discursiva, aliada à abordagem argumentativa, foi de extrema importância para que o trabalho com o objeto de estudo pudesse ser operacionalizado, pois possibilitou a realização da análise dos traços comportamentais que compõem o perfil interacional dos sujeitos integrantes da sala de aula da educação de nível superior, que se materializam através/no entorno da palavra, permitindo com que instrumentalizássemos nossas reflexões a respeito do comportamento e dos perfis interacionais dos sujeitos-colaboradores da pesquisa.

Dessa forma, somos conduzidos à organização das análises realizadas sobre o modo como tais alunos se comportam em sala de aula e porque eles se comportam da forma como se comportam, buscando realizar a construção do perfil interacional deles e pensar sobre a influência que os lugares sociais que eles ocupam exercem sobre o comportamento desses sujeitos, sobre a consolidação de suas identidades relacionais e sobre a construção e (res)significação do estilo interacional desses sujeitos como alunos e (futuros)professores.

3.2 A PESQUISA QUALITATIVA E O CAMPO DE PESQUISA: as variáveis de uma abordagem etnográfica de natureza discursiva e argumentativa

Consideramos essencial, primeiramente, explicarmos que o investimento que empregamos a esta pesquisa partiu de uma observação, análise e discursivização de natureza essencialmente qualitativa e de cunho discursivo e etnográfico, sedimentada por uma abordagem argumentativa, pois consideramos tal abordagem essencial para que pudéssemos descortinar de maneira satisfatória o que pudesse haver de mais imperioso, preciso e urgente nos aspectos que subjazem aos usos da linguagem.

Deste modo, para que uma pesquisa de cunho etnográfico e qualitativo, com abordagem argumentativa e discursiva possa ser agenciada e instrumentalizada de maneira coerente, é necessário primeiramente conhecer os termos que compõem a estrutura de uma pesquisa de tal natureza. Assim, consideramos de vital importância ressaltar que a prerrogativa intrínseca a qualquer movimento de análise ou abordagem é constituída pela compreensão, pela interpretação e pela dialetização dos termos estruturantes que compõem a pesquisa (MINAYO, 2012). Em relação à experiência, esta se relaciona diretamente aos aspectos que o sujeito consegue enlaçar a partir de sua vivência e ação nos diversos espaços que ele ocupa no mundo. Dito isto, fica claro que “[...] o sentido da experiência é a compreensão: o ser humano compreende a si mesmo e ao seu significado no mundo da vida” (MINAYO, 2012, p. 622).

Além disso, considerando a experiência como parte vital para/da operacionalização de uma análise, fica evidente que,

[...] por ser constitutiva da existência humana, a experiência alimenta a reflexão e se expressa na linguagem. Mas, a linguagem não traz a experiência pura, pois vem organizada pelo sujeito por meio da reflexão e da interpretação num movimento em que o narrado e o vivido por si estão entranhados na e pela cultura, precedendo à narrativa e ao narrador. (MINAYO, 2012, p. 622)

Assim posto, é imperioso, nesta etapa do trabalho, argumentar que qualquer esforço de análise e investigação se ancora em três verbos, tais quais: compreender, interpretar e dialetizar (MINAYO, 2012), e que o êxito de uma investigação está intimamente relacionado ao labor e à capacidade que o investigador tem de se aprofundar no objeto que se propôs estudar (MINAYO, 2012).

Desta maneira, é necessário ressaltar e reiterar que, para que a presente pesquisa pudesse ser delineada com êxito, tomamos como ponto de partida metodológico uma abordagem de natureza discursiva e qualitativa (FLICK, 2004;

MINAYO, 2001, 2012), agenciada por meio de uma pesquisa de campo de cunho etnográfico de observação e interação com sujeitos em processo de formação inicial docente como contexto legítimo para norteamento da pesquisa (COELHO, 2011; MATENCIO, 2001). Ressaltamos, também, que esta pesquisa abrange o tratamento quantitativo de determinados aspectos, pois lançamos mão da observação e análise do que ocorre, isto é, do que é episódico, e do que é recorrente nas reflexões de cada sujeito colaborador da pesquisa sobre os lugares sociais que eles ocupam, sobre os conceitos que trabalhamos com eles ao longo da administração do minicurso discursivo e formativo e sobre os seus perfis interacionais como alunos de um curso de graduação com Licenciatura plena em Letras e como docentes no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), para que pudéssemos privilegiar a construção de generalizações sobre comportamentos com e no entorno da palavra e sobre o processo de construção dos perfis interacionais desses sujeitos, pois como bem esclarece Minayo (2012):

[...] os dados colhidos de forma padronizada e tratados com técnicas de análise sofisticadas oferecem ao pesquisador certa segurança quanto à fidedignidade de seu estudo. Uma segurança que a rigor deveria ser questionada. [...] (p. 622)

Assim posto, é importante salientar que nos lançamos na direção de um processo honesto e crítico de análise quanto à autenticidade da pesquisa, buscando o tempo inteiro nos questionarmos e (res)significarmos os métodos e os instrumentos que visamos utilizar para beneficiar a construção da pesquisa, nos questionando se os instrumentos dos quais lançamos mão foram suficientes e apropriados para chegar a um resultado satisfatório e coerente com os objetivos da presente pesquisa e com o tipo de dado que geramos a partir dela.

Assim, abrimos mão e nos desapegamos daquilo que pensávamos ser essencial no início e que, num momento posterior, não foi tão relevante e fundamental assim. Além disso, ao longo do percurso metodológico de elaboração da pesquisa, sempre mantemos em mente que é preciso ter cautela, responsabilidade e honestidade ao se trabalhar com geração de dados, independente do contexto social do qual eles forem extraídos, sempre considerando a possibilidade de reenquadres teóricos, metodológicos e técnicos, fazendo com que esses três elementos estejam imbricados de maneira que possam corresponder e interagir um com o outro, pois

[...] fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados. (MINAYO, 2012, p. 622)

Desta forma, compreendemos que, o primeiro passo, para que uma pesquisa de natureza qualitativa e discursiva possa ser delineada, é constituído pela compreensão de seus termos estruturantes. Nesse sentido, Minayo (2012) explica que a matéria prima da pesquisa qualitativa é “composta por um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação” (p. 622).

A experiência diz respeito àquilo que é detido pelo ser humano a partir do espaço e do lugar que ele ocupa no mundo e de como ele se comporta e age neste espaço, enquanto que a vivência “tem como suporte os ingredientes do coletivo em que o sujeito vive e as condições em que ela ocorre” (MINAYO, 2012, p. 622). Desse modo, fica claro que o sentido da experiência é totalmente norteado pela compreensão, de maneira que a compreensão não pode ser possível sem que haja a experiência, pois esta leva àquela.

Dito isso, é possível concluir que a condição humana pressupõe a experiência e somente a partir da experiência é possível se colocar no lugar de reflexão daquilo que se experiencia e a linguagem é a força motriz que impulsiona e materializa a reflexão. Entretanto,

[...] a linguagem não traz a experiência pura, pois vem organizada pelo sujeito por meio da reflexão e da interpretação num movimento em que o narrado e o vivido por si estão entranhados na e pela cultura, precedendo à narrativa e ao narrador. (MINAYO, 2012, p. 622)

A vivência, por outro lado, é resultado da reflexão que se faz a respeito daquilo que foi experienciado no mundo e é constituída por todos os traços e nuances apreendidos pelo ser humano ao longo deste processo. Assim, independente se a vivência seja a mesma para diferentes tipos de indivíduos e sujeitos, “a vivência de cada um sobre o mesmo episódio é única e depende de sua personalidade, de sua biografia e de sua participação na história.” (MINAYO, 2012, p. 622).

Isso significa que a vivência é pessoal, única, intransferível e peculiar a cada indivíduo e é construída consoante à maneira como ele lança o seu olhar sobre o mundo. Ora, a vivência de outros sujeitos que se dispusessem a realizar a

mesma pesquisa que apresentamos com este trabalho, no mesmo campo de pesquisa, no mesmo espaço, com os mesmos sujeitos-colaboradores com os quais trabalhamos e com as mesmas condições sociais, estruturais, institucionais e culturais, seria diferente desta pesquisa, pois cada sujeito tem sua personalidade, sua bagagem cultural, crítica, analítica, intelectual e seus próprios mecanismos subjetivos e caminhos interpretativos e metodológicos sobre um mesmo episódio, dado ou contexto. Contudo, é imprescindível considerar que “embora pessoal, toda vivência tem como suporte os ingredientes do coletivo em que o sujeito vive e as condições em que ela ocorre” (MINAYO, 2012, p. 622).

Partindo para outro ponto essencial apresentado por Minayo (2012) e que precede a pesquisa qualitativa, chegamos ao senso comum. Pode-se dizer que o senso comum é aquilo que representa a tradição, ele é construído pelos indivíduos ao longo do tempo a partir de suas vivências de suas maneiras de observar e atribuir sentido à experiência de ser humano. O senso comum também é constituído por conhecimentos práticos e funcionais, mas também está embutido de noções e pré-construídas que, muitas vezes, levam ao conflito e ao preconceito. É todo aquele conhecimento que se constrói popularmente. Em outras palavras,

[...] O senso comum pode ser definido como um corpo de conhecimentos provenientes das experiências e das vivências que orientam o ser humano nas várias ações e situações de sua vida. Ele se constitui de opiniões, valores, crenças e modos de pensar, sentir, relacionar e agir. [...] (MINAYO, 2012, p. 622)

Assim posto, é possível afirmar que o senso comum é constitutivo do modo de pensar dos indivíduos e esse modo de pensar abarca noções comumente admitidas pelos indivíduos e legitimadas pela sociedade por meio da linguagem. O senso comum nada mais é do que um conjunto de conhecimentos aos quais os indivíduos apreendem e atribuem significado a partir do mundo em que vivem e das conclusões que chegam por meio do que experienciam, observam, vivem e sentem.

Já a ação é compreendida “como o exercício dos indivíduos, dos grupos e das instituições para construir suas vidas e os artefatos culturais, a partir das condições que eles encontram na realidade” (MINAYO, 2012, p. 622). Assim posto, fica claro que a ação gira em torno da natureza do comportamento do ser humano no mundo em que ele vive. Tal comportamento, tal modo de agir, será sempre guiado, orientado, norteado e parametrizado a partir dos elementos culturais, sociais, linguísticos, morais e intelectuais que o ser humano se apropria ao longo da

vida para se constituir enquanto sujeito, enquanto cidadão e para agir e empreender qualquer tipo de transformação no mundo.

Ademais, ressaltamos aqui que os aspectos mais caros à pesquisa qualitativa se relacionam intimamente com a capacidade de escolher acurada e apropriadamente os métodos e as teorias mais apropriadas, na análise e na legitimação de múltiplas perspectivas e, sobretudo, “nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos” (FLICK, 2004, p. 20).

Além disso, reconhecemos que o fator decisivo para a seleção de um método é o objeto de estudo e nunca o contrário (FLICK, 2004). Dessa forma, fica claro que os objetos não podem ser circunscritos a uma única característica ou a definições unilaterais, “mas são estudados em complexidade e totalidade em seu contexto diário. Portanto, os campos de estudo não são situações artificiais em laboratório, mas as práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana. [...]” (FLICK, 2004, p. 21).

Imperioso destacar, também, que, ao se lançar no centro de uma pesquisa qualitativa, o pesquisador precisa ter em mente que a natureza da reflexão e sistematização qualitativa considera a interação do pesquisador com o campo de pesquisa e com os sujeitos que o compõem como etapa essencial da/para a produção de conhecimento, no lugar de ignorá-la. Também consideramos as subjetividades dos sujeitos-colaboradores da pesquisa e tal fator foi, também, parte fundamental para que a pesquisa pudesse ser delineada, pois os dados sobre os quais analisamos foram produzidos justamente a partir das posições discursivas, subjetivas e argumentativas que os sujeitos tomaram ao longo da aplicação dos instrumentos de pesquisa.

Ao entrar em campo, o pesquisador deve estar munido daquilo que o move: suas observações, subjetividades, as reflexões realizadas sobre determinado contexto e fenômeno social a partir de suas observações e ações, bem como “suas impressões, irritações, sentimentos, [...] tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação, sendo documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto. [...]” (FLICK, 2004, p. 22).

Também julgamos imperioso destacar que a pesquisa qualitativa lida, antes de qualquer coisa, com textos. Dessa maneira, os métodos empregados para a varredura dos dados como, por exemplo, entrevistas, gravações em campo para

detecção de aspectos caros ao funcionamento de um determinado contexto social produzem dados que ganham forma e se cristalizam a partir de produções textuais, como transcrições sistematizadas daquilo que se pôde depreender daquela realidade, por exemplo. Fica evidente, então, que uma interpretação consistente, honesta e coerente só foi possível a partir da sistematização textual daquilo que foi observado, registrado e gravado em campo. Isso é parte essencial do trabalho em campo.

Flick (2004) determina que,

caminhos diferentes conduzem aos textos do centro da pesquisa e também se afastando destes. De forma bem resumida, o processo de pesquisa qualitativa pode ser representado como uma trajetória que parte da teoria em direção ao texto, e outra de volta para a teoria. A intersecção dessas duas trajetórias é a coleta de dados verbais ou visuais e a interpretação destes em um plano de pesquisa específico. (FLICK, 2004, p. 27)

Uma característica destacável da pesquisa qualitativa é que esta trabalha, também, com dados verbais que são observados a partir do contato interacional e discursivo realizado em entrevistas semi-estruturadas a partir da convivência com indivíduos ou grupos de indivíduos. Além disso, resgatando o que foi apontado em parágrafos anteriores, o senso comum pode ser considerado como uma espécie de base e sustentáculo da/para a pesquisa qualitativa (MINAYO, 2012). Esta afirmação se relaciona com o fato de que os indivíduos, em pleno exercício e funcionamento de suas atividades cognitivas subjetivas, teorizam no dia-a-dia a respeito de como se dá o funcionamento da(s) realidade(s) que os cercam (FLICK, 2004). Assim, os seres humanos aplicam essas teorias em suas atividades profissionais e cotidianas, com o intuito de atestar a sua funcionalidade. Dito isto, podemos afirmar que

Nessas teorias, as suposições são organizadas de uma maneira interdependente e com estrutura argumentativa que corresponde à estrutura dos enunciados nas teorias científicas [...]. Esse tipo de pesquisa busca reconstruir essas teorias subjetivas.[...]" (FLICK, 2004, p. 35)

Um dos pontos fulcrais da pesquisa qualitativa é a busca pelo entendimento da opinião, da visão de mundo, dos fatores inerentes a situações sociais-conversacionais diversas, das normas sociais e culturais em funcionamento no interior de um determinado contexto onde se encontra(m) em ação o(s) sujeito(s) colaborador(es) da pesquisa. Deste modo, a maneira como os procedimentos metodológicos foram empregados e operacionalizados para expressar essa

interpretação e compreensão está intimamente relacionada ao escopo teórico que sustenta a pesquisa.

Dito isto, como pesquisadores, precisamos sempre nos atentar para o fato de que cada situação observada em campo é única e está delimitada e regulada não só por regras interacionais próprias daquele momento, mas, também, pelo tempo, pelo local, pelo contexto social e cultural em que ela ocorre. Já o modo de compreensão desse contexto depende da estrutura teórica empregada neste e através deste trabalho.

Por conseguinte, qualquer esforço de análise e investigação é amparado por três substantivos que se condicionam mutuamente, são eles: a compreensão, a interpretação e a dialetização (MINAYO, 2012). A compreensão pressupõe o exercício da empatia, isto é, da capacidade de se colocar no lugar do outro, neste caso, no lugar dos sujeitos colaboradores da pesquisa, considerando o contexto e as variáveis sociais, políticas, institucionais, culturais, intelectuais e emocionais em que esses sujeitos se encontram.

Desta maneira, salientamos que, para se chegar à compreensão, foi necessário ponderar e levar em consideração as peculiaridades e os traços que cada indivíduo trouxe consigo como ser humano, como sujeito, traços estes que são constitutivos de sua singularidade. Tais traços contribuem na/para construção da personalidade, subjetividade e individualidade de cada sujeito e é o que determina o que cada sujeito e indivíduo tem de diferente um do outro, já que “a sua subjetividade é uma manifestação do viver total” (MINAYO, 2012, p. 623).

Isto posto, é preciso, também, levar em consideração que a experiência e a vivência de cada indivíduo se realizam nos entremeios da existência e da trajetória humana, consolidando-se através da coletividade histórica e são atravessadas pelos traços intrínsecos à congregação cultural à qual o indivíduo integra. A compreensão claramente não é um elemento que carrega a limitação como traço constitutivo de si mesma e é consolidada parcialmente através da vivência de quem entrevista e observa e de quem é entrevistado e observado.

No que diz respeito à interpretação, pode-se dizer que esta vem logo após a compreensão, de modo que a primeira não pode existir sem a segunda, porque quem interpreta está (ou acredita estar) compreendendo aquilo que observa. Deste modo, fica claro que a interpretação está, ao mesmo tempo, embutida ao longo do processo de compreensão, de modo que “interpretar é elaborar as possibilidades

projetadas pelo que é compreendido” (MINAYO, 2012, p. 623), ou seja, é atribuir sentido e significado àquilo que é observado e compreendido daquela realidade, considerando todas as possibilidades envolvidas nisso, com bom senso e solidez reflexiva, para que a interpretação não se desgarre dos elementos constitutivos daquilo que é compreendido.

Ao nos inserirmos no bojo de uma dada realidade, de um dado contexto social, é necessário que seja direcionada uma atenção robusta para os detalhes mais relevantes que compõem aquela realidade. Os sujeitos que compõem aquela realidade traduzem parte daquilo que vivem através dos seus discursos, a partir do intercâmbio dialógico que se materializa a partir e no entorno da palavra. Assim, eles se constituem como sujeitos.

Dessa forma, é possível afirmar que a realidade e aquilo que dela se pode compreender só é possível ser traduzida através da linguagem, no cerne daquilo que pode ser chamado de interação social. Assim, os fenômenos que compõem aquela realidade são construídos por meio da interação e a interação é mediada e se constrói com e no entorno da palavra. Isto posto, Flick (2004) destaca que

[...] estruturas latentes de sentido e regras relacionadas contribuem para a construção de situações sociais com as atividades que geram. Portanto, a realidade estudada pela pesquisa qualitativa não é uma realidade determinada, mas é construída por diferentes ‘atores’[...]. (FLICK, 2004, p. 43)

Desta maneira, torna-se mais urgente a necessidade de ressaltar que produzir pesquisa qualitativa é trabalhar com aquilo que é de ordem do imprevisível, justamente pelo fato de a realidade ser construída por intermédio das (inter)ações dos indivíduos que a integram. Fazer pesquisa de campo e de natureza qualitativa pressupõe irmos a campo, munidos de hipóteses, teorias, perspectivas e reflexões pré-fabricadas e construídas através dos questionamentos que o pesquisador produz a partir da sua subjetividade, no arrojo de suas atividades intelectuais.

Entretanto, é fundamental que o pesquisador tenha ciência de que ao se inserir em determinada realidade – construída por meio da ação de outros sujeitos – ele se depara com uma série de elementos imprevisíveis que podem (ou não) conduzir os seus questionamentos e/ou suas reflexões e hipóteses pré-construídas na direção de outros caminhos teóricos, metodológicos e discursivos.

Desse modo, fica evidente que um dos combustíveis principais e favoráveis à construção de uma pesquisa qualitativa sólida é a interpretação (MINAYO, 2012),

pois é a partir dela que os contextos são (re)construídos e analisados. Então, podemos afirmar que a produção e a sistematização de textos com análises empíricas consistentes são as ferramentas mais adequadas para que qualquer movimento de interpretação e qualquer opinião que o sujeito tome como sua teoria subjetiva possam ser solidificados (FLICK, 2004; MINAYO, 2012).

Através desse tipo de operacionalização, a pesquisa qualitativa vai tomando forma, pois

o curso de uma interação é gravado e transcrito; reconstruções de estruturas latentes de significado só podem ser formuladas a partir de textos fornecidos com o detalhamento necessário. Em todos esses casos, os textos são a base da reconstrução e da interpretação. A categoria conferida ao texto depende da postura teórica do estudo. (FLICK, 2004, p. 43)

Logo, os textos são de importância colossal para as pesquisas qualitativas, pois, além de retratarem as descobertas realizadas pelo pesquisador por meio de dados nucleares, incisivos e essenciais que lhes saltam aos olhos, eles podem ser considerados como aquilo que atribui forma e sustenta todo movimento de compreensão e interpretação, já que os textos são o veículo principal das informações que são apresentadas graças às descobertas realizadas. O núcleo dos textos produzidos e situados no interior deste documento é o lugar discursivo onde o leitor encontrará os dados gerados e as compreensões, interpretações, generalizações e dialetizações realizadas com e sobre estes dados.

Além disso, ao longo do processo de realização da pesquisa, nos dirigimos ao campo de pesquisa para aplicar os instrumentos elaborados, nos colocamos no núcleo daquele contexto social, cultural e interacional e, posteriormente, realizamos o movimento de mobilização, interpretação e análise dos dados gerados. Contudo, a leitura desses dados não poderia ter sido tão consistente sem um aporte teórico e sem um igualmente sólido arsenal de habilidades interpretativas da realidade observada e, dessa forma, não seria possível a imersão nesse movimento arqueológico discursivo para a investigação de dados sem estarmos munidos de um punhado adequado de questionamentos igualmente coerentes e substanciais.

Assim, compreendemos que, para que se possa elaborar uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e de natureza discursiva com rigidez e coerência argumentativa, é necessário, primeiramente, que o sujeito pesquisador pense e elabore questões de pesquisa que possam, realisticamente, serem respondidas no

cerne de um trabalho científico. Tais perguntas e indagações iniciais nos colocaram em uma direção bem específica ao longo de toda a produção da pesquisa.

Desse modo, a elaboração de perguntas de pesquisa foi orientada com o propósito de tornarem evidentes os fenômenos mais particulares e importantes relacionados ao contexto social e cultural em que nos inserimos. Por isso foi importante nos atentarmos para manter o grau de solidez e coerência das perguntas de pesquisa, o que nos possibilitou a delimitação detectar com maior precisão em meio aos dados, aquilo que é mais caro para o nosso trabalho, nos conduzindo na direção de respostas que só puderam ser passíveis de serem encontradas a partir dos recursos e fenômenos que pudemos detectar em campo.

Tais reflexões são, também, de cunho analítico e devem levar o pesquisador a realizar um movimento discursivo que delimite o objeto de estudo adequadamente no tempo e no espaço e devem levar o pesquisador a tomar certos cuidados para que a amplitude e a abrangência exacerbadamente largas desse objeto não ocorram, uma vez que isso pode gerar uma visão muito vaga desse objeto. Entretanto, também não deve ser lacônico demais, pois isso pode limitar e dificultar a compreensão e as conexões que são realizadas com/atraves deste objeto.

Também compreendemos que a clareza sobre determinado objeto de estudo só se é alcançada a partir do momento em que se conclui a pesquisa. Todavia, uma pesquisa nunca está totalmente encerrada e a interpretação e dialetização que se realiza sobre o objeto de estudo não é definitiva, plena e acabada, encerrada em si mesma. Todo movimento de inspeção e pesquisa nada mais é do que uma tentativa de encontrar uma resposta às reflexões e questões que foram feitas inicialmente.

Para que qualquer pesquisa possa ser desenvolvida, é necessário que haja, obviamente, a delimitação de certas estratégias de campo por parte do pesquisador. É preciso considerar que os instrumentos utilizados na/para a operacionalização da pesquisa são resguardados por preceitos teóricos norteadores da investigação realizada em campo e cada um desses preceitos são “um tipo de conceito operativo pensado na teorização inicial” (MINAYO, 2012, p. 623).

Uma vez em campo, tomamos o cuidado de realizar a observação, a compreensão e a interpretação dos processos e aspectos que emergiram daquele espaço em que nos colocamos e do contato com os sujeitos-colaboradores da pesquisa. Esse movimento foi imprescindível para que pudessemos realizar

ponderações e generalizações a respeito daquilo que foi observado em campo, ainda que de maneira superficial, num primeiro momento.

Para que a observação e a geração dos dados pudessem ser realizadas em campo da maneira como planejamos, através dos instrumentos de pesquisa que erigimos para esta finalidade (*ver seção 2.4*), foi necessário primeiramente desenvolver certo grau de segurança em relação ao objeto de estudo e em relação aos instrumentos que utilizamos para a operacionalização da pesquisa. Isto certamente fez com que alcançássemos o campo de pesquisa metaforicamente de corações abertos e de maneira despreziosa, livres de amarras formais que pudessem interferir negativamente no processo de investigação etnográfica, discursiva, argumentativa e qualitativa.

Esse movimento honesto exige certa leveza, pois contribui para o “redesenho de hipóteses, pressupostos e instrumentos, buscando uma sintonia fina entre o quadro teórico e os primeiros influxos da realidade” (MINAYO, 2012, p. 623). Disto isso, é necessário salientar, também, a importância de se chegar a campo totalmente munido de um impulso analítico, porém, sem cair na armadilha da pretensão, para que decisões desajuizadas não sejam uma possibilidade.

Conforme nos ensina os pressupostos e prerrogativas da pesquisa qualitativa, se aproximar despreziosamente e de peito aberto do campo em que se pretende realizar a pesquisa, faz com que o pesquisador tenha mais boa vontade e honestidade para questionar as teorias, os princípios e as hipóteses que ele vem maturando ao longo de todo processo que precedeu a entrada em campo.

Como o nosso campo de pesquisa se deu a partir de um ambiente virtual, foi necessário que a entrada em campo fosse realizada com a consciência de que é possível, sim, encontrar ali não só as nuances e os aspectos prováveis e calculados, mas também os aspectos e informações imprevisíveis, inesperadas. Tal perspectiva enriqueceu, de diversas maneiras possíveis, o trabalho realizado com o objeto de estudo, pois permitiu reenquadres teóricos, instrumentais, técnicos, metodológicos, discursivos e argumentativos (FLICK, 2004), e não encaramos, sob hipótese alguma, tais reenquadres com frustração.

Ao longo do processo de investigação, estávamos cientes de que informações imprevisíveis poderiam vir à tona. Afinal, qual sentido ou entusiasmo haveria em realizar uma pesquisa em campo onde se detectam todas as informações e aspectos previstos e nada mais além disso? Considerar que a pesquisa pode tomar

um novo direcionamento é um passo essencial para que a frustração e o descontentamento não se materializem. É urgente e importante a necessidade de aceitar os novos caminhos que poderão ser tomados com o objeto de estudo, mas não de forma que ele seja negligenciado, e sim no sentido de que toda observação, ponderação e interpretação sobre ele sejam realizadas a partir daquilo que empiricamente, discursivamente e imprevisivelmente se destacar através da convivência intersubjetiva em campo (FLICK, 2004; MINAYO, 2001, 2012).

Para que fosse possível ir a campo, foi necessária a realização de uma série de procedimentos, de elaboração de instrumentos operacionais que nos levassem na direção do que pretendemos investigar com a pesquisa. Concluímos que não seria prudente ir a campo sem estar munido de ferramentas que auxiliassem no processo de operacionalização e instrumentalização da pesquisa. Além disso, é válido ressaltar que nos deslocamos a campo com a consciência de que precisaríamos estar atentos e receptivos às imprevisibilidades que poderiam emergir dali, para que, caso fosse necessário, pudéssemos abrir mão de nossas “[...] certezas a favor dos influxos da realidade” (MINAYO, 2012, p. 623).

Além disso, ao longo do processo de investigação científica e qualitativa de cunho etnográfico, é sempre urgente e extremamente importante lembrar que, durante o período de interlocução com os sujeitos colaboradores da pesquisa, é necessário estarmos sempre atentos e dispostos a realizar indagações e reflexões críticas que nos movimentem na direção da compreensão e da análise crítica dos aspectos subjacentes e dos detalhes mais sobressalentes constitutivos daquela realidade que nos dispomos a observar, vivenciar e compreender.

Este movimento foi de extrema relevância para que o nosso senso crítico, enquanto pesquisadores, fosse aprimorado concomitante à realização da pesquisa em campo. Ao longo da pesquisa de campo, através da estruturação sistemática dos instrumentos de pesquisa e da condução discursiva, dialógica e interacional com os sujeitos da pesquisa, nos nutrimos profundamente de todas as informações, aspectos e nuances que pudessem ser observados no interior daquele espaço.

Após a realização da pesquisa em campo, com todos os dados devidamente gerados, foi necessário investir tempo, fôlego enunciativo e energia discursiva e argumentativa para que um grau elevado de compreensão do material encontrado em campo pudesse ser atingido e dialetizado com cautela, subsidiado pelos aportes teóricos utilizados como suporte para nortear a pesquisa, atribuindo relevância e

valor a todas as informações que foram geradas durante o período de atuação e observação em campo.

Todavia, estávamos conscientes de que qualquer tentativa de realizar a análise dos dados gerados de maneira estritamente técnica poderia resultar em resultados escassos, falhos e frios, e a análise de dados advindos da interlocução com outros sujeitos de linguagem, com outros seres humanos, que pensam, participam, interpretam, compreendem e constroem suas vivências e bagagens no interior do mundo que vivem, jamais deve ser realizada de maneira puramente técnica e desprovida de sensibilidade.

Além disso, ao nos debruçarmos sobre a operacionalização de uma pesquisa qualitativa, é necessário sempre estarmos criticamente atentos aos métodos, técnicas e teorias que empregamos ao longo do percurso da produção científica, buscando estar preparados para as dificuldades que encontramos em campo e reconhecer que, apesar da imprevisibilidade dos dados gerados ao longo do processo de observação etnográfica, não entramos em campo desprovidos de intenção e totalmente desmunidos de pretensão. O que nos leva a campo é a indagação, a reflexão, as perguntas que fazemos constantemente em relação a um objeto de estudo ao longo de nossas vivências acadêmicas e científicas, com o objetivo de elucidar e clarear esse objeto, por meio da validação das informações e dos relatos que geramos durante a pesquisa em campo.

Esse movimento exigiu do nosso olhar, enquanto pesquisadores, um grau elevado de perspicácia, porque precisamos nos manter acutelados e vigilantes em relação aos elementos e dados que pudessem contradizer os nossos princípios científicos e hipóteses. Entendemos que a decisão metodológica, discursiva e operacional correta da nossa parte era jogar luz em cima dessas contradições e permitir com que elas fossem discutidas e dialetizadas ao longo do corpo do texto da pesquisa, ao invés de obscurecê-las e fingir que elas não existiram, pois, dessa forma, conseguiríamos atribuir certo grau de fidedignidade e realismo às compreensões e generalizações que foram realizadas sobre os fenômenos encontrados.

Outro ponto indeclinável e obrigatório que buscamos consolidar ao longo dos processos subjetivos e objetivos realizados, diz respeito à manutenção da fidedignidade dos diversos pontos de vista que pudessem surgir a partir da observação em campo, o que nos permitiu garantir “a diversidade de sentidos

expressos pelos interlocutores, fugindo à idéia de verdade única” (MINAYO, 2012, p. 625).

Dessa forma, fica claro que o êxito de uma investigação está intimamente relacionado ao labor e à capacidade que o investigador tem de se aprofundar no objeto de estudo que se propôs examinar. O papel e a capacidade investigativa do pesquisador são de extrema relevância para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa. A capacidade de se comunicar, o traquejo social e o modo como o pesquisador se insere nas mais diversas situações interacionais e conversacionais são as suas principais ferramentas de trabalho. Podemos afirmar aqui que a desenvoltura dialógica, oratória e textual do pesquisador, bem como o seu perfil interacional, são de suma importância para que ele consiga produzir um trabalho denso, consistente e relevante,

não podendo, por isso, adotar um papel neutro no campo e em seus contatos com as pessoas a serem entrevistadas ou observadas. Em vez disso, deve assumir certos papéis e posições ou são a estes designados- às vezes indiretamente e/ou a contragosto. Determinar a quais informações um pesquisador terá acesso e de quais ele continuará excluído depende essencialmente do sucesso na adoção de um papel ou uma postura apropriados. (FLICK, 2004, p. 70)

Diante do exposto, assumimos que foi importante considerar o processo interativo de negociação entre os participantes, pois é através deste processo que os pesquisadores, colaboradores e demais envolvidos na pesquisa negociam, assumem ou são designados a determinados papéis em campo, no momento da aplicação dos instrumentos da pesquisa e da sua realização como um todo. Todo o processo de negociação está situado no cerne da pesquisa qualitativa de natureza discursiva e etnográfica e é primordial para que a pesquisa encontre o seu funcionamento.

A Etnografia se constitui, assim, como um método teórico-metodológico cujo êxito depende das habilidades de observação do pesquisador, e as expectativas colocadas sobre o pesquisador se relacionam ao grau de astúcia e perspicácia intrínsecas às habilidades e técnicas que tal pesquisador emprega no movimento que realiza de observar a realidade posta ao seu redor, pois ao pesquisador compete uma tentativa de descortinar, revelar, “dar visibilidade às práticas diárias cotidianas” (DIXON; GREEN; ZAHARLICK, 2005, p. 28), que são automatizadas no

cotidiano contextual discursivo e interacional dos sujeitos de linguagem em observação.

Por consequência, acreditamos que a investigação qualitativa, de cunho etnográfico e de natureza discursiva, com abordagem argumentativa, nos permitiu, também, acessar as reflexões que os sujeitos-colaboradores apresentaram em relação à cultura escolar-acadêmica vivenciada por eles, à (não)importância que eles atribuíram ao lugar dos processos interacionais em sala de aula virtual para o desenvolvimento e constituição de seus perfis interacionais enquanto alunos da graduação e enquanto professores em processo de formação inicial e futuros professores em atividade profissional.

O tipo de dado que esperávamos gerar a partir do agenciamento da presente pesquisa é de natureza totalmente discursiva, argumentativa e o olhar que foi lançado sobre ele é de cunho qualitativo e quantitativo, uma vez que realizamos a análise daquilo que é mais nuclear na forma como os alunos se colocam e se posicionam a respeito das concepções e noções apresentadas ao longo do minicurso ministrado, no modo como eles puderam visualizar a importância do conteúdo programático do minicurso formativo para a agenda de formação de professores, bem como naquilo que foi recorrente e episódico, em relação ao modo como eles conduziram a interação ao longo dos encontros do minicurso e qual o papel desses elementos na constituição do perfil interacional desses alunos.

3.3 OS SUJEITOS-COLABORADORES DA PESQUISA: iluminando variáveis essenciais peculiares ao trabalho no/com o campo de pesquisa

Acreditamos que ao discursivizarmos a respeito da construção de uma pesquisa qualitativa de natureza discursiva e de cunho etnográfico, é extremamente necessário ressaltarmos que o seu arcabouço teórico está ancorado e situado no interior do campo de estudos da Linguística Aplicada. A pesquisa que foi desenvolvida em campo e sistematizada discursivamente ao longo das páginas deste documento tem por um dos objetivos, realizar uma análise qualitativa e quantitativa de aspectos intrínsecos a determinada realidade social e a determinado contexto interacional, intentando suscitar percepções de natureza movente, ética e responsiva, caras à agenda de formação de professores.

Nesse sentido, Flick (2004) explica que

o que determina o modo de selecionar as pessoas a serem estudadas é a sua relevância ao tópico da pesquisa, e não a sua representatividade. O objetivo não é reduzir a complexidade, fragmentando-a em variáveis, mas em vez disso, aumentar a complexidade, incluindo o contexto. Os métodos também devem ser apropriados ao assunto em estudo devendo ser escolhidos dessa maneira. [...] (p. 58)

Como a referida pesquisa aborda de maneira intrínseca em seu núcleo discursivo a relação entre o perfil interacional e o desenvolvimento do estilo relacional do(a) eu professor(a) em formação, houve a necessidade urgente de se pensar em instrumentos de pesquisa que privilegiassem a interlocução com um grupo diversificado de sujeitos-colaboradores, integrantes de determinado contexto social e cultural, como meio legítimo para desenvolvimento da pesquisa e como um caminho para se chegar às respostas para as questões de pesquisa.

Desse modo, para que tivéssemos êxito ao nos relacionarmos discursivamente com os dados que geramos - dados estes relacionados a um contexto de formação do sujeito professor e a constituição de seu perfil interacional-, consideramos indispensável e inevitável a proposta de uma interlocução e convivência intersubjetiva com alunos situados em meio ao processo de formação profissional, no ensino superior, que estão estudando para se tornarem professores e professoras de línguas.

Desse modo, buscamos nos beneficiar discursiva e metodologicamente do contato, da convivência intersubjetiva e da interlocução com um grupo de quinze (15) sujeitos-colaboradores, com idade entre 19 e 23 anos, alunos da graduação de um curso de Licenciatura plena em Letras Modernas e Letras Vernáculas. Os referidos alunos/sujeitos-colaboradores da pesquisa também são pesquisadores e integrantes ativos do grupo de Letras Português-Inglês, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), parte integrante de uma universidade pública do sudoeste baiano. A interlocução e o contato com esses sujeitos foram essenciais para o estabelecimento dos dados analisados ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

A convivência com os referidos sujeitos-colaboradores foi possível através do minicurso teórico-formativo ministrado com o objetivo de realizar uma série de procedimentos metodológicos para geração dos dados analisados. Este foi um dos instrumentos metodológicos que utilizamos para o desenvolvimento da pesquisa,

agenciada por meio da interlocução discursiva com esses alunos, da observação e interação com esses sujeitos em processo de formação inicial docente e esses encontros formativos ao longo do minicurso são considerados aqui como contexto legítimo para norteamento e agenciamento da pesquisa (COELHO, 2011; MATENCIO, 2001).

A escolha pelos referidos sujeitos-colaboradores se justifica pelo fato de eles se encontrarem na etapa de formação superior, num curso de Licenciatura em Letras, onde eles entram em contato com uma série de informações de natureza discursiva, teórica e metodológica, extremamente vitais para a construção e constituição dos seus perfis interacionais como alunos e (futuros)professores e que os permitem abrir mão de certos pré-construídos apreendidos na educação básica ao longo de suas vidas enquanto sujeitos de linguagem, através do senso comum, em prol de informações e conhecimentos coletivamente legitimados pela comunidade científica.

Além disso, os indivíduos foram escolhidos como sujeitos-colaboradores da pesquisa justamente por se encontrarem nessa espécie de entre-lugar, onde eles não se encontram mais tão atrelados assim a questões relacionadas ao ensino médio, mas também, uma vez que ainda se encontram um pouco distantes do exercício profissional enquanto professores graduados, ainda estão aprendendo a construir os seus perfis interacionais como professores de línguas e os conhecimentos necessários e obrigatórios para o desempenho desta atividade profissional.

Os referidos sujeitos-colaboradores se encontram nessa espécie de entre-lugar em suas formações profissionais, não só pela distância que se encontram do ensino médio e de questões vinculadas ao ENEM e a provas de vestibular, mas também porque, ao mesmo tempo em que são alunos do curso de graduação em Letras, onde estão aprendendo a serem professores de línguas, isto é, inseridos em um contexto institucional metalinguístico onde eles aprendem, com outros mestres, a lecionar, esses sujeitos também estão tendo a oportunidade de vivenciar uma experiência de iniciação à atividade docente, onde também constroem conhecimentos e atribuem significado e relevância a informações caras para o desempenho da profissão.

Sendo assim, consideramos esses sujeitos como elementos cruciais para a etapa de geração de dados para a pesquisa, pois este trabalho foi impulsionado pela

curiosidade em saber como esses sujeitos específicos atribuem significado e representam o lugar social de aluno ao longo dos momentos constitutivos da vivência acadêmica para se tornarem futuros professores regentes, ao longo das aulas da graduação de um curso de Letras e ao mesmo tempo enquanto integram e vivenciam esse entremeio no interior de um grupo de pesquisa do PIBID.

Dito isto, faz-se necessário retomarmos a nossa questão de pesquisa nesta seção, para que aspectos mais constitutivos e nucleares relacionados à questão sejam discursivizados nos próximos parágrafos. Sendo assim, pleiteamos, através da pesquisa, a busca por dados que deem conta de responder a seguinte questão: Que tipo de aspectos integram um perfil interacional de sujeitos de linguagem e quais desses aspectos parecem ser mais constitutivos dos lugares sociais/enunciativos de aluno(a) da licenciatura em Letras e futuro(a) professor(a) de línguas?

Ao tratar e analisar os elementos que integram o perfil interacional de sujeitos de linguagem, buscando compreender quais dessas nuances parecem ser mais constitutivas e nucleares dos lugares sociais/enunciativos que ocupam, estimamos certos aspectos e variáveis sociais indeclináveis e urgentes. Tais aspectos se relacionam com o fato de que foi fundamental ter entrado em campo munido de sensibilidade e empatia para acessar uma compreensão mais abrangente a respeito das variáveis que compõem os comportamentos desses sujeitos.

A proposta de pesquisa social de natureza qualitativa implica necessariamente que, enquanto pesquisadores, devemos estar atentos, também, às variáveis de trabalho, às razões que motivam os comportamentos dos sujeitos em campo, isto é, não devemos analisar friamente o comportamento e a interação em si, mas os fenômenos que motivam esses comportamentos e quais desses aspectos parecem ser mais constitutivos dos lugares sociais/enunciativos de aluno(a) de Licenciatura em Letras e de futuro(a) professor(a) de línguas. Dessa maneira, compreendemos que uma análise fria, calculista e desprovida de sensibilidade poderia fazer com que aspectos caros relacionados ao perfil interacional desses sujeitos – objeto de estudo da presente pesquisa – fugissem à compreensão e se perdessem.

Outra questão importante também lembrada ao longo do processo de aplicação dos instrumentos de pesquisa é que a sala de aula foi considerada aqui como um espaço de convivência intersubjetiva (MATENCIO, 1999; COELHO, 2011;

MODL, 2015), regido por normas institucionais norteadoras para o comportamento dos sujeitos que compõem os papéis interacionais e os lugares enunciativos que ocupam.

Desse modo, consideramos aqui este espaço institucional, transfigurado em espaço virtual onde os encontros formativos aconteceram, como um ambiente onde as diferentes bagagens culturais dos sujeitos-colaboradores pudessem se colidir para constituir este espaço de convivência intersubjetiva, propício para a construção de situações conversacionais e eventos interacionais diversos.

Assim sendo, é preciso considerar que cada sujeito que compõe tal espaço vem de uma realidade social distinta dos demais, logo, possuem bagagens culturais, visões de mundo e perfis interacionais diferentes: existem os alunos mais participativos, os mais calados e tímidos, os mais carismáticos e extrovertidos, também há aqueles que não acompanham o ritmo das aulas tão bem quanto outros e todos esses fatores é de extrema importância para a natureza do trabalho realizado, porque a intenção justamente foi analisar como as nuances que compõem os modos como eles interagem e se comportam contribuem para o aprimoramento e constituição de seus perfis interacionais como alunos e futuros professores de línguas.

Além disso, temos ciência de que ao longo da pesquisa, nós lidamos com inúmeros fatores de ordem do imprevisível. Além dos fatores mencionados anteriormente, de ordem do discursivo, pessoal e interacional dos sujeitos, também nos atentamos para a possibilidade de lidar com fatores negativos relacionados ao próprio funcionamento da tecnologia empregada para a aplicação dos instrumentos de pesquisa.

Como a pesquisa e os seus dados foram gerados a partir do trabalho virtual com/através dos instrumentos de pesquisa, ao longo da interlocução com os sujeitos-colaboradores, foi preciso considerar que nem todo mundo possui conexão estável com a Internet, logo, foi possível antever que a instabilidade e dificuldade de acesso à *internet*, por parte de alguns desses sujeitos, poderia ser uma possibilidade. O próprio funcionamento do aplicativo utilizado para o agenciamento dos encontros formativos também poderia ter sofrido algumas instabilidades.

3.4 INSTRUMENTO DE PESQUISA Nº 1 e Nº 2: o questionário discursivo pré e pós-minicurso como meio de acesso a percepções teórico-argumentativas e a deslocamentos conceituais vozeados textualmente pelos sujeitos-colaboradores (*Apêndices 1 e 2, respectivamente*)

Um dos pontos mais nucleares da pesquisa qualitativa de natureza discursiva e de cunho etnográfico se refere ao fato de que ao se inserir nesse tipo de pesquisa, ao ir a campo, o pesquisador está indo de encontro a uma realidade social e a um contexto cultural que é marcado e constituído por meio dos traços culturais, identitários e interacionais dos sujeitos que integram esse espaço (FLICK, 2004; MINAYO, 2001, 2012). Isto posto, fica claro que o campo é um ambiente imprevisível no qual o pesquisador entra munido de suas questões de pesquisa e buscando, naquele espaço, dados, questões outras, elementos e fenômenos que busquem colocá-lo na direção de reflexões, interpretações e compreensões que deem conta de responder aquelas questões iniciais.

Assim, o campo de pesquisa é um lugar de imprevisibilidades, marcado pela bagagem cultural, pelos traços sociais, subjetivos e culturais dos sujeitos que interagem naquele espaço, marcado pela forma como cada sujeito integrante daquele espaço se coloca em relação ao outro e em relação à realidade e, também, marcado pelo que cada sujeito traz de íntimo, pessoal e de mais constitutivo do seu perfil interacional, que orienta a maneira como ele se comporta naquele ambiente.

Portanto, para que pudéssemos ter acesso às diferentes concepções argumentativas a respeito das conceituações e nortes teóricos que subsidiaram esta pesquisa, bem como às respostas dos sujeitos sobre a forma como eles atribuem perspectiva ao perfil interacional deles mesmos enquanto sujeitos de linguagem e à forma como eles se colocam, do ponto vista interacional, nesse lugar social/enunciativo de alunos da graduação em Letras e futuros professores de línguas, adotamos uma série de procedimentos metodológicos e discursivos, como a aplicação dos questionários discursivos pré pós-minicurso (*apêndices 1 e 2*).

Dessa forma, os questionários foram dois dos instrumentos adotados, levando em consideração o fato de que o pesquisador deve se preocupar em ter acesso abrangente às concepções de todos os sujeitos-colaboradores da pesquisa, ao invés de tomar uma decisão orientada por questões hierárquicas. Então, para isto, acreditamos que os questionários tenham sido ferramenta funcionais e eficientes de

trabalho para se ter acesso às vozes e às concepções dos alunos em relação aos tópicos tematizados através deste instrumento.

Além disso, o pesquisador, ao elaborar as perguntas do questionário, deve ter sempre em mente a preocupação com o grau de intimidade das questões apresentadas no questionário com os “[...] objetivos de seu estudo. As questões devem ser enunciadas de forma clara e objetiva, sem induzir e confundir, tentando abranger diferentes pontos de vista” (GOLDENBERG, 2004, p. 86). Assim, consideramos que o questionário discursivo é uma das ferramentas mais caras da/para a pesquisa qualitativa, pois ele também pode ser compreendido como um mecanismo de escuta, como um meio de acesso ao outro e à discursivização das concepções do outro.

O questionário é um meio de acesso ao outro, na medida em que ele nos permite entender as concepções dos sujeitos sobre os conceitos propostos e a forma do outro de ver o mundo. Então, já que o questionário é um meio para discursivizar e agrupar as concepções dos sujeitos-colaboradores, pode-se dizer que ele também é um primeiro passo para se observar, interpretar, compreender e dialetizar a realidade, as malhas conceituais e o mundo que o sujeito carrega dentro de si.

Além disso, como as respostas dos alunos foram entregues digitalizadas discursivamente, o registro permitiu a criação de um banco de dados textual que foi acessado por nós quantas vezes julgamos necessário, ao realizarmos os movimentos de análise.

Isto posto, os questionários foram elaborados por meio de uma ferramenta da *Google*, conhecida como *Google Forms* e os sujeitos responderam aos questionários *online*, através dessa ferramenta, cujo acesso é gratuito e de usabilidade versátil e intuitiva. Buscamos reunir, no primeiro questionário discursivo, pré-minicurso, cerca de cinco (05) questões discursivas direcionadas aos sujeitos-colaboradores (sujeitos-professores em formação, discentes da graduação em Letras), a respeito dos conceitos mais fundamentais e nucleares do presente trabalho. A escolha por questões abertas tem por objetivo, também, facilitar o processo de acesso às vozes dos indivíduos, nos dando, assim, a oportunidade de escutá-los e ter acesso às suas perspectivas e ao entendimento deles sobre as noções tematizadas no questionário.

Então, nesse sentido, o objetivo com os questionários foi o de conhecer melhor os sujeitos de pesquisa, ter acesso às dúvidas, conflitos e concepções deles, fazendo com que os alunos pudessem refletir a respeito das razões pelas quais eles se comportam da forma como se comportam em sala de aula e se o lugar social que eles ocupam exerce alguma influência sobre os seus comportamentos, bem como acessar as perspectivas deles a respeito de como eles atribuem significado ao perfil interacional deles mesmos no interior dos diversos contextos conversacionais e interacionais e no intercâmbio da palavra em sala de aula; bem como perceber que há certos comportamentos desses sujeitos que são constitutivos desses lugares sociais/enunciativos que eles ocupam.

Além disso, buscamos acessar, através dos questionários discursivos, as concepções dos sujeitos-colaboradores acerca dos conceitos de interação e sujeito – conceitos nucleares da nossa pesquisa. Dessa maneira, aplicamos, primeiramente, um questionário inicial pré-minicurso, via *Google Forms* (apêndice 1), para que pudéssemos ter acesso às concepções dos alunos a respeito das noções que trabalhamos no minicurso posteriormente.

Esta sondagem inicial a respeito das noções teóricas norteadoras da pesquisa é essencial e de fundamental importância para que as respostas dos sujeitos a essa primeira aplicação do questionário pudessem nos orientar na direção de alguns ajustes intrínsecos à proposta didática do minicurso, buscando torná-lo mais preciso em relação às necessidades e demandas que podem emergir na/da turma.

Após a conclusão dos encontros formativos que tivemos no interior do minicurso, foi aplicado o questionário discursivo pós-minicurso (apêndice 2), porém, apenas com a repetição das questões sobre as noções de interação e sujeito e o acréscimo de duas questões, relacionadas à construção dos perfis interacionais dos sujeitos-colaboradores. O questionário pós-minicurso também é composto por questões abertas, a partir das quais os alunos responderam, de maneira discursiva, com o intuito de que pudéssemos verificar aspectos pertinentes e enriquecedores para a pesquisa, bem como averiguarmos se o minicurso exerceu algum deslocamento conceitual, alguma mudança nas concepções dos sujeitos-colaboradores em relação às noções relativas aos conceitos de sujeito e interação, tematizadas ao longo dos encontros formativos.

Acreditamos que este movimento possibilitou com que eles resgatassem suas concepções pretéritas a respeito dos conceitos tematizados e realizassem uma interlocução discursiva com as noções que lhes foram apresentadas no minicurso, permitindo, assim, um possível movimento de (res)significação daqueles conceitos.

Como contamos com a colaboração de cerca de quinze (15) sujeitos-colaboradores na pesquisa, o questionário pré-minicurso possui cinco (05) questões abertas, já o questionário pós-minicurso, apresenta quatro (04) questões abertas, sendo duas delas direcionadas à construção do perfil interacional dos sujeitos-colaboradores (discentes da graduação em Letras), sendo aplicado com o objetivo apenas de acessar as concepções dos alunos a respeito dos conceitos de *interação* e *sujeito* e verificar os aspectos que compõem os seus perfis interacionais, enquanto sujeitos alunos dos cursos de Letras e futuro(a)s professores de línguas.

Sendo assim, tivemos uma somatória total de 119 questões e respostas analisadas. Também é fundamental salientar que, apesar de solicitarmos os nomes dos alunos nos questionários discursivos, nenhum nome real foi utilizado ao longo do processo de análise e sistematização dos dados encontrados no corpo da dissertação.

3.5 INSTRUMENTO DE PESQUISA Nº 3: o minicurso formativo como instrumento didático de/para comunicação com os sujeitos da pesquisa, mecanismo de/para promoção de deslocamentos conceituais e ampliação de repertório teórico-discursivo

O minicurso teórico/formativo/discursivo foi pensado como um expediente para acessarmos as concepções, a visão de mundo, as tomadas de posição e as perspectivas que os sujeitos-colaboradores apresentam sobre as noções nucleares da pesquisa, como as noções de sujeito, interação, aula, funções cardinais do professor e, também, como uma ferramenta que privilegia o acesso às tomadas de posição e perspectivas dos alunos a respeito dos seus perfis interacionais e da forma como eles se colocam no lugar social de aluno(a) e futuro(a) professor(a) de línguas.

Sendo assim, com o intuito de alcançar os objetivos propostos, lançamos mão também da observação do comportamento discursivo e dos eventos interacionais

que emergiram ao longo dos encontros formativos. Além disso, ressaltamos, também, a utilização dos encontros formativos para nos colocarmos na posição de escuta das perspectivas dos participantes da pesquisa a respeito das noções que tematizadas durante o período das aulas expositivas, questões estas caras para a agenda inicial de formação de professores.

Trabalhamos as seguintes questões, relativas ao perfil interacional dos alunos, ao longo das discussões e socializações promovidas no interior do minicurso formativo, entretanto, como o tempo foi curto, não deu tempo de propor esses questionamentos oralmente durante as aulas. Sendo assim, concluímos que a tematização dessas questões seria mais produtiva e traria resultados mais fulminantes e satisfatórios se fosse realizada em forma de discursivizações textualizadas, via *Google Forms*.

Desse modo, solicitamos aos sujeitos-colaboradores construíssem o perfil interacional deles mesmos a partir das seguintes questões:

- I. Construa um perfil interacional sobre si mesmo(a), buscando realizar uma autoanálise, considerando o seu dia a dia interacional em sala de aula, na graduação em Letras, levando em conta a sua relação e a forma como você se comporta/interage com os colegas e professores em sala de aula. Para isto, considere as seguintes sugestões de questões parametrizadoras para se pensar acerca do seu perfil interacional: Você se enquadra no grupo de alunos mais participativos/extrovertidos/piadistas/bem-humorados/interacional e conversacionalmente ativos ou no grupo dos alunos mais calados/tímidos/introspectivos/reflexivos? Lembre-se que essas categorias/adjetivos são sugestões que você pode tomar como ponto de partida para construir o seu perfil interacional, mas sinta-se livre para trazer os adjetivos que achar mais pertinentes sobre o seu comportamento e a forma como você interage em sala de aula.
- II. Ao professor, são atribuídas três funções cardinais principais: a função de informador, animador e avaliador. Como informador, o professor, ao longo de uma aula, tem a função de informar os alunos quanto ao objeto de estudo. Como animador, ele tem a função a de animar a interação, no sentido de direcioná-la e mantê-la em contínuo movimento e, como

avaliador, ele tem a função de avaliar a produção dos alunos (MATENCIO, 1999). Sendo assim, qual/quais dessas três funções mais se aproximam das características que compõem o seu perfil interacional? Na sua concepção, qual/quais dessas três funções é mais relevante para o sujeito-professor?

Dessa forma, acreditamos que a tematização e problematização desses aspectos no interior do processo de construção do perfil interacional dos alunos, realizados por eles mesmos, contribuiu para que os participantes da pesquisa acessassem perspectivas, percepções e *insights* que os ajudassem a construir o próprio perfil interacional.

Após o minicurso, cada sujeito construiu (a partir dos critérios oferecidos dentro da nossa grade analítica e através das questões acima) o perfil interacional dele(a). Dessa forma, entregamos a eles a atividade didática acima, com enunciados orientadores para que conseguissem cumprir a atividade. Com isso, finalizamos o trabalho de aplicação dos instrumentos de pesquisa.

3.6 O acesso e a certificação dos sujeitos participantes do minicurso

Com o objetivo de não haver transtornos e maiores complexidades para acesso à chamada do *Google Meet*, foi solicitado o número de *WhatsApp* e os e-mails dos sujeitos-colaboradores da pesquisa para que pudéssemos compartilhar o link de acesso à sala de aula virtual com os participantes do minicurso.

Além disso, através do *WhatsApp*, foi possível, também, nos colocarmos à disposição para entrarmos em interlocução com os sujeitos para retirada de possíveis dúvidas em relação aos encontros, às entradas temáticas, ao material trabalhado ao longo das aulas, para discussões a respeito dos conceitos apresentados ou mesmo para comunicar possíveis imprevistos que pudessem ocorrer.

Diante do exposto, os participantes do minicurso tiveram direito a acesso a dois tipos de certificados: um certificado como ouvintes e outro certificado como participantes ao longo das aulas ministradas no interior do minicurso. Importante ressaltar que, para que o certificado de ouvinte pudesse ser disponibilizado, os

sujeitos teriam que estar presentes em pelo menos três dos quatro encontros promovidos ao longo do período de duração do minicurso.

Para realizar esse controle, verificamos a presença dos sujeitos-colaboradores de maneira visual, observando quem estava conectado na sala e quem não estava. Ao início dos encontros, a presença de todos foi verificada a partir da verificação dos seus nomes através dos seus *logins* no *Google Meet*. Apenas um aluno faltou em um dia de minicurso. Todos os outros mantiveram 100% de frequência.

3.7 CRONOGRAMA DE APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS: período de realização de cada etapa com cada instrumento de pesquisa

No quadro abaixo, apresentamos o cronograma com o período de realização de cada etapa com o trabalho que foi desenvolvido a partir dos instrumentos de pesquisa, bem como as demandas que cumprimos ao longo da produção e aplicação de cada instrumento, incluindo a entrega de certificados e análise dos dados.

Quadro 1 – Cronograma de disposições acerca da produção dos instrumentos

DEMANDA	INÍCIO	FIM
Elaboração do questionário discursivo	06/10/2021	06/10/2021
Preparação do minicurso formativo e elaboração de todos os recursos dos quais lançarei mão ao longo dos encontros	11/10/2021	29/10/2021
Realização do minicurso	30/11/2021	13/12/2021
Envio do questionário pós-minicurso	15/12/2021	_____
Entrega, aos alunos, da atividade com questões norteadoras para levantamento do perfil interacional de cada sujeito	15/12/2021	-----
Devolutiva dos alunos da atividade de construção dos perfis interacionais	23/12/2021	-----
Entrega dos certificados	08/12/2021	10/12/2021

Análise dos dados	10/01/2022	18/02/2022
-------------------	------------	------------

Fonte: quadro elaborado pelo pesquisador.

A partir da leitura do quadro, é possível perceber que a elaboração do questionário discursivo levou apenas um dia para ser concretizada. Também é possível depreender que nos alongamos por menos de um mês para prepararmos o minicurso formativo e elaborarmos as ferramentas textuais e os instrumentos didático-metodológicos que foram utilizados para norteamento das tematizações ao longo das aulas.

Além disso, consideramos o fato de que uma distância segura entre o fim da aplicação dos instrumentos de pesquisa e o momento que compreende o início do processo de análise dos dados foi extremamente benéfica, intelectualmente e discursivamente falando. Assim, optamos por dar início ao movimento de análise dos dados no mês de janeiro, com término em fevereiro.

Apresentamos, logo abaixo, através do que pode ser depreendido no quadro 2, o período que compreendeu o tempo levado para a sistematização e estruturação metodológica de cada encontro. Já no quadro 3, apresentamos as datas em que cada encontro ocorreu.

Quadro 2 – Cronograma de planejamento do minicurso

	Início	Conclusão
1º encontro	11/10/2021	14/10/2021
2º encontro	15/10/2021	19/10/2021
3º encontro	20/10/2021	25/10/2021
4º encontro	26/10/2021	29/10/2021

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Salientamos que, mesmo que as datas acima se deram, inicialmente, como uma previsão, uma projeção do tempo que poderia ter sido utilizado para a construção de cada etapa do nosso trabalho. Entretanto, acabamos conseguindo realizar a elaboração do minicurso formativo dentro do tempo previsto.

Quadro 3 – Cronograma que compreende o período de realização de cada encontro do minicurso

	Horário	Data
1º encontro	08h-10h	30/11/2021
2º encontro	08h-10h	08/12/2021
3º encontro	19h-21h	08/12/2021
4º encontro	08h-10h	13/12/2021

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

3.8 CONSTRUÇÃO DE AMOSTRAGEM: um movimento largo de interpretação e dialetização dos dados gerados

Ressaltamos que o conhecimento a respeito das técnicas de amostragem dos dados é o que deve reforçar o conhecimento do pesquisador sobre as nuances intrínsecas ao processo de construção de uma pesquisa científica. Dessa forma, para realizar ponderações, generalizações, interpretações e dialetizações a respeito de determinado contexto social no mundo em que vive, o pesquisador experimenta e avalia os seus pressupostos e conjecturas através da utilização de amostras de dados.

Por conta disso, é fundamental que o pesquisador lance mão de algumas estratégias e mecanismos de amostragem de dados para que a amostra gerada tenha maior grau de fidedignidade e para que o pesquisador tenha mais segurança em relação aos resultados das análises que faz com e sobre os dados gerados. As mais diversas pesquisas científicas possuem as mais variadas e adequadas técnicas para a geração de dados.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que os critérios para amostragem “são abstratos na medida em que partem de uma idéia de tipicidade e distribuição do objeto pesquisado” (FLICK, 2004, p. 76-77). Assim, Flick (2004) esclarece que essa ideia deve estar estampada na amostra do material que gerado e analisado, de forma com que seja possível a “interferência das relações no objeto.[...]” (FLICK, 2004, p. 76-77). Além disso, na amostragem teórica (FLICK, 2004) os arrojados e deliberações que se tomam em relação à amostragem podem ser “[...] tomadas no

nível dos grupos a serem comparados ou podem concentrar-se diretamente em pessoas específicas” (FLICK, 2004, p. 79).

Dito isso, um dos mecanismos aos quais recorreremos no momento de realização e concretização da amostragem dos dados foi a quantificação daquilo que é recorrente, em termos linguísticos/lexicais, nas sistematizações e discursivizações realizadas pelos sujeitos a partir das demandas solicitadas pelos instrumentos da pesquisa. Sobretudo, nos envolvemos em um processo denso e longo de interpretação, dialetização e compreensão daquilo que foi discursivizado pelos sujeitos-colaboradores da pesquisa através de suas respostas aos questionários discursivos, no interior do minicurso temático, no que eles mostraram em termos de comportamento e através da atividade na qual eles tiveram que construir os seus perfis interacionais.

3.9 Triangulação dos dados

Um dos desafios mais vigorosos e imperiosos da pesquisa qualitativa é a triangulação dos dados. Ressaltamos que todo movimento de pesquisa qualitativa abarca em sua essência, também, um movimento de pesquisa quantitativa. Sendo assim, salientamos que uma das características mais importantes da pesquisa quantitativa se relaciona intimamente com a necessidade de lidar com os questionamentos e reflexões que realizamos sobre o mundo ao nosso redor, sobre determinada realidade e contexto social, foco de observação do investigador, através dos números. Dessa forma, fica claro que a uma das funções da pesquisa qualitativa é a tentativa de dialetizar e ponderar os elementos e os dados colhidos por meio deste movimento de observação, interpretação e compreensão da realidade.

Ao se lançar no movimento de realização de uma pesquisa quantitativa, o pesquisador está necessariamente se predispondo a realizar uma descrição daquilo que ele observa, interpreta e compreende e, sobretudo, daquilo que o traz inquietação. Se por um lado, a pesquisa quantitativa se trata de um movimento de descrição e quantificação dos elementos pertinentes a um determinado contexto social e cultural e busca trabalhar com os números, por outro, a pesquisa qualitativa não se apega e não se ocupa dos números. A sua missão é tentar criar relações e

interconexões entre os eventos, episódios e as ocorrências observadas pelo investigador, para desvendar a realidade. Nesse sentido, o pesquisador se lança num processo de interpretação de episódios, ocorrências e recorrências, cujo objetivo é entender os fenômenos mais nucleares relacionados a tais fenômenos (FLICK, 2004; MINAYO, 2001, 2012).

Ao entrar em campo, o investigador se encontra munido de um arsenal de questionamentos que, eventualmente, irão sofrer deslocamentos, transformações e (res)significações, pois uma vez em campo, é preciso estar ciente de que os fenômenos que serão observados ali possuem natureza imprevisível. Nenhum pesquisador entra em campo para realizar uma pesquisa de natureza etnográfica e social sabendo exatamente o que vai encontrar ali, principalmente quando está lidando com outros indivíduos. Dessa forma, é necessário haver boa vontade por parte do pesquisador para mudar as suas perguntas e adaptá-las de acordo com o contexto que ele encontra em campo, isto é, fazer novas perguntas voltadas para aquele campo.

Ao longo do processo de realização da pesquisa qualitativa, é extremamente habitual nos questionarmos em relação ao grau de confiabilidade dos dados. Dessa maneira, para saber se tais dados são honestos e criteriosos para discussão e realização de interconexões, chegamos à inevitável utilização da abordagem de triangulação dos dados (FLICK, 2004; MINAYO, 2001, 2012) e estávamos cientes que, ao longo do processo, poderíamos nos deparar com dados conflituosos e, quando isso acontece, é comum que o pesquisador fique seriamente tentado a ocultar determinado dado em prol da validade de outro.

Entretanto, o movimento que se deve realizar é o de trazer esses dados conflituosos à tona a partir de diversos ensejos e diferentes trilhas, para conferir um grau de direcionamento satisfatório, honesto e coerente a esses dados. Quando o pesquisador se desloca nessa direção, conseqüentemente atribui um grau de confiabilidade e solidez maior a esses dados, a essas unidades, partículas e constituintes com os quais ele pretende trabalhar. Assim, é fundamental destacar que a triangulação “consiste em olhar o objeto sob seus diversos ângulos, comparar os resultados de duas ou mais técnicas de coleta de dados e de duas ou mais fontes de informação” (MINAYO, 2012, p. 625).

Desse modo, fica claro que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador vai a campo interagir com os elementos e fenômenos com os quais ele se depara naquele

contexto, e para interagir com o campo no qual nos propomos a atuar, adotamos uma série de procedimentos de cunho etnográfico, com o objetivo de chegar às respostas para as nossas perguntas de pesquisa. A triangulação dos dados atravessa esta pesquisa como um protocolo para realização das interconexões a interpretações dos dados que geramos.

Disto isso, a triangulação se apresenta como um procedimento extremamente útil e fundamental para a realização da confirmação, complementação ou refutação dos dados, fenômenos e elementos que o pesquisador colhe em campo. A triangulação é essencial para que o pesquisador possa descobrir como as diferentes fontes, dados e informações encontradas interagem entre si, ou seja, a triangulação serve para atribuir mais solidez, consistência e segurança aos dados encontrados, buscando, muitas vezes, chegar à compreensão de um mesmo elemento a partir de diferentes perspectivas, pois para se compreender um fenômeno, é necessário se distanciar dele e observá-lo a partir de diferentes pontos de vista.

Assim, nota-se claramente que a triangulação dos dados é utilizada para agenciar e dar fluidez à compreensão e interpretação de uma mesma ocorrência, de um mesmo elemento, a partir de múltiplas leituras e perspectivas que ecoam realidades diversas. Dessa forma, a triangulação dos dados permite com que o pesquisador crie um sincronismo entorno de um tema principal, fazendo com que a pesquisa se relacione de maneira mais íntima com o conjunto total do fenômeno.

Acreditamos, também, que o processo de triangulação contribui no sentido de fornecer uma quantidade maior de demonstrações e fenômenos, que garantem uma validade mais rigorosa e rígida à consolidação do paralelo traçado entre a observação realizada e as teorias. Desta maneira, a triangulação foi utilizada aqui como uma ferramenta para ampliar a compreensão e conferir maior profundidade e qualidade aos elementos, informações e dados gerados e analisados, buscando apoio nos nossos instrumentos de pesquisa como base para a solidificação e validade das evidências que foram detectadas.

Ademais, a triangulação nos permitiu realizar complementações norteadoras para reformular, reexaminar e até retificar as nossas interpretações sobre os dados. Para isto, é válido mencionar também a importância ética do termo de consentimento livre que deve ser repassado aos sujeitos da pesquisa para assinatura, que outorga ao pesquisador, autorização para aplicação de instrumentos de pesquisa e utilização dos dados que esses sujeitos irão ajudar a fornecer.

Sendo assim, cotejamos os dados advindos dos seguintes instrumentos de pesquisa e mecanismos metodológicos:

- a) Questionário discursivo aplicado antes do minicurso;
- b) Discussões e interlocuções com os sujeitos ao longo das tematizações realizadas no bojo do minicurso, configurado como um momento apropriado para que eles prestassem suas contribuições a respeito dos conceitos tematizados;
- c) Questionário discursivo pós-minicurso aplicado, objetivando detectar algum deslocamento conceitual;
- d) Atividade para que os sujeitos construíssem os seus perfis interacionais e discursivizassem a respeito da forma como se colocam nos lugares sociais/enunciativos de alunos, ou seja, os próprios sujeitos irão fornecer os dados a respeito do perfil interacional deles, ao mesmo tempo em que testemunhamos isso ao longo dos encontros formativos no minicurso.

A atividade em que eles deveriam construir os seus perfis interacionais e entregarem alguns dias após o término do minicurso foi igualmente significativa, pois, já que temos em mãos um documento no qual eles puderam apresentar um desenho dos seus perfis interacionais, podemos voltar nas gravações do minicurso e verificar como de fato se deu o comportamento deles e como eles (não) participaram dos eventos interacionais durante os encontros formativos no minicurso.

Ao longo do minicurso, certamente, tivemos alunos que mais nos chamaram atenção em termos de peculiaridades pertinentes ao perfil interacional e comportamento durante as aulas. Dessa maneira, julgamos necessário explicar, cientificamente, a amostragem dos sujeitos, a partir da seguinte questão:

- a) Por que dentro desse grupo de 15 alunos, chamaram mais a minha atenção alguns alunos específicos?

Sendo assim, houve a necessidade de trazer, no bojo da amostragem, representantes de diferentes perfis. Assim, ressaltamos e reiteramos que também observamos o perfil interacional desses sujeitos no interior dos quatro encontros com o grupo, bem como no momento em que recorreremos às gravações dos quatro encontros, para realizarmos as ponderações caras à pesquisa. Uma vez que esses grupos foram construídos, selecionamos representantes de cada grupo para a etapa

de triangulação dos dados. Neste momento foi realizado o trabalho com amostragem de diferentes posições de sujeitos (respostas a diferentes instrumentos, bem como comportamentos do interior dos encontros formativos).

Portanto, a partir dos dados advindos dos instrumentos mencionados, mapeamos aspectos comportamentais e culturais, materializados a partir dos perfis interacionais de cada aluno; aspectos de cunho sociológico, pois observamos as nuances e os traços mais peculiares, aquilo que parecia ser mais constitutivo dos seus perfis interacionais; aspectos lexicais (pois não só olhamos para aquilo que os sujeitos disseram, mas como disseram e o que foi mais recorrente e aparentou ser mais constitutivo do perfil interacional deles, nesse aspecto).

3.9.1 As categorias de análise invocadas no/pelo discurso

Compreendemos que, para que pudéssemos trabalhar com as concepções discursivizadas dos sujeitos-colaboradores a partir da convivência no interior dos encontros formativos e das produções textuais sistematizadas dos alunos, provenientes das respostas discursivizadas às questões propostas pelo questionário, foi necessário lançar mão de certas pressuposições e ponderações que foram feitas sobre o objeto de estudo, com vistas a analisar os dados que emergiram dos instrumentos de pesquisa supracitados.

Disto isso, é fundamental destacar que, quando fazemos pesquisa qualitativa e envolvemos outros sujeitos nesse tipo de pesquisa, é inevitável nos depararmos com elementos da ordem do dito e do não-dito, isto é, com elementos explícitos e implícitos na língua, ao longo do período de contato com os sujeitos da pesquisa e durante o movimento de revisita aos dados a serem analisados, produzidos, via de regra, graças aos mecanismos e recursos metodológicos utilizados. Faz-se necessário, então, admitir que todo dito se constrói e é circunscrito através de um pressuposto (Ducrot, 1984), por meio de um enunciado, enquanto o enunciado é único e o pressuposto é circunstanciado de maneira velada, tacitamente, por meio do enunciado.

Dessa maneira, fica evidente que o dito abarca o pressuposto em seu bojo, ao passo que traz a intencionalidade como seu elemento constitutivo e inviolável, enquanto que o não-dito se constitui como um elemento que está, por natureza,

arrolado no dizer. Partindo dessa ideia, admitimos que existem certos elementos que subjazem aos usos que fazemos da linguagem. Nem tudo está explícito nos dizeres e enunciados produzidos pelos indivíduos, assim como nem tudo está implícito também. Assim, o conteúdo semântico daquilo que é dito, se encontra mais insinuado nos meandros da mensagem do que está impregnado, encerrado e acabado nela (Ducrot, 1984). Desse modo, Ducrot (1972) esclarece que o não-dito “pode dizer alguma coisa sem, contudo, aceitar a responsabilidade de tê-la dito, o que, com outras palavras, significa beneficiar-se da eficácia da fala e da inocência do silêncio” (DUCROT, 1972, p. 20).

Além disso, Ducrot (1972) esclarece que a responsabilidade pelo escopo semântico do não-dito, daquilo que é implícito na língua, pertence mais àquele que ouve do que àquele que produz o dizer, ou seja, os indivíduos são responsáveis por aquilo que entendem e depreendem em relação aos dizeres do outro e, ao se colocarem perante o outro, os indivíduos se constituem enquanto sujeitos.

Então, pensamos no dito, no não-dito e nos pressupostos como categorias basilares de análises, pois esses elementos são muito caros à comunicação humana e estão consubstanciados no núcleo daquilo que é dito pelos sujeitos da pesquisa. Portanto, o direcionamento da atenção ao dizer dos sujeitos-colaboradores da pesquisa, através de uma escuta sensível e compreensiva, é um dos pontos cruciais a se manter em mente ao se fazer pesquisa qualitativa, caso tenhamos a intenção de descortinar esses aspectos que subjazem aos usos da linguagem.

3.9.2 O léxico e a língua como meios para expressar traços culturais, sociais e intelectuais constitutivos dos sujeitos

A questão do léxico é extremamente importante para a realização da análise dos dados gerados, pois é através dos itens lexicais e da utilização da língua que os sujeitos se referem ao mundo que vivem. Inicialmente, é essencial ponderarmos que, apesar de utilizarmos a língua para nos referirmos ao mundo, o mundo não é construído a partir do momento em que colocamos em funcionamento as nossas atividades cognitivas. A priori, o mundo e a realidade que nos cerca existem independentemente de nossas concepções, noções, pensamentos, razões e da forma como utilizamos a língua para referenciá-lo. Dessa forma, fica claro que “não

se pode imaginar que a língua seja um [...] acabado e eficiente instrumento a priori para representar um mundo que tampouco está aí pronto, discreto e mobiliado. Seria difícil aceitar uma tal visão instrumental da linguagem” (MARCUSCHI, 2004, p. 01).

Dito isso, ao observarmos o comportamento de sujeitos-colaboradores da pesquisa, estamos necessariamente observando o modo como eles agem e referenciam o mundo que os cercam através da língua. Assim, é possível afirmar que “o problema da significação não é resolver se às palavras corresponde algo no mundo externo e sim o que fazemos do ponto de vista semântico quando usamos as palavras para dizer algo” (MARCUSCHI, 2004).

Em outras palavras, admitimos que ao analisarmos as concepções e ao observarmos os comportamentos discursivos exercidos pelos participantes da pesquisa ao longo da discursivização realizada no interior das perguntas apresentadas pelos questionários discursivo pré e pós-minicurso, bem como ao longo da participação deles durante as exposições e discussões que foram estimuladas no minicurso e o que eles construíram sobre eles mesmos em termos de perfis interacionais, estamos observando necessariamente aspectos lexicais, isto é, estamos em contato com os construtos semânticos que eles produziram com e a partir do uso da língua. Buscamos, então, observar e analisar justamente os aspectos lexicais utilizados para a construção da discursivização desses sujeitos, já que o léxico também auxilia na expressão de cargas semânticas diversas e vai muito além de simples aspectos sintáticos e/ou fonológicos.

Nesse sentido, assumindo que “[...] a língua é um fenômeno que se estabiliza nas relações interpessoais e numa cognição social” (MARCUSCHI, 2004, p. 7) e que ela “[...] dificilmente se presta a um simples papel de codificação. Ela vai além disso, sendo constitutiva de boa parte daquilo que se diz” (MARCUSCHI, 2004, p. 7), consideramos que foi fundamental observarmos o modo como os sujeitos da pesquisa se apropriaram da língua e a colocaram em funcionamento para evidenciar as suas concepções e noções a respeito das temáticas trabalhadas no interior dos instrumentos de pesquisa, pois ao produzirmos discurso, seja ele falado ou escrito, estamos dando voz a uma série de elementos culturais, sociais e intelectuais pelos quais fomos atravessados ao longo da vida a partir da convivência intersubjetiva com outros sujeitos de linguagem no mundo em que vivemos.

As categorias de análise se constituem, então, como ferramentas utilizadas para alcançarmos uma compreensão mais clara sobre os elementos e fenômenos

intrínsecos aos usos que os sujeitos fazem da língua nas mais variadas conjuntas culturais e sociais, usos estes que nem sempre evidenciam traços e detalhes tão óbvios como pensamos.

Dessa forma, teorizar a respeito dessas duas categorias de análise é fundamental para que tratemos corretamente e coerentemente os dados gerados no interior do nosso corpus de pesquisa. Nos capítulos subsequentes, apresentamos os dados gerados a partir da aplicação dos instrumentos de pesquisa apresentados no interior desta pesquisa e os gestos de análise que empreendemos quanti-qualitativa e discursivamente em relação a esses dados.

Certamente, o trabalho com os dados e todas as operações metodológicas realizadas, norteadas pelos aportes teóricos que utilizamos para nortear o nosso projeto de dizer na pesquisa, nos permitiu alcançar a realização de generalizações, ponderações e leituras mais aprofundadas a respeito dos dados encontrados e do corpus de pesquisa. Tais fundamentos teóricos permitiram que o cotejo dos dados se desenrolasse com fluidez, fôlego enunciativo e consistência argumentativa e discursiva.

4. ANÁLISE DISCURSIVA DOS DADOS: uma sumarização da operacionalização metodológica realizada a partir dos instrumentos de pesquisa

Para operacionalizar os procedimentos metodológicos da pesquisa e construir um corpus multiforme, elegemos como instrumentos de pesquisa: os questionários discursivos pré e pós-minicurso, com questões relacionadas às noções tematizadas e discutidas ao longo do minicurso, como as noções de interação e sujeito; o minicurso teórico formativo, onde foram discutidas e trabalhadas as noções de aula enquanto gênero discursivo, sujeito e interação (noções centrais trabalhadas na pesquisa), como mecanismo de/para promoção de deslocamentos conceituais e ampliação de repertório teórico-discursivo.

Além disso, elegemos como instrumento de pesquisa o perfil interacional dos sujeitos construído pelos próprios sujeitos-colaboradores, constituindo-se como uma espécie de mapeamento dos traços que integram os perfis interacionais deles mesmos, para que pudéssemos construir uma rede de aspectos que compõem o perfil interacional de alunos do curso de Letras e futuros professores de línguas, com o objetivo, também, de verificar se a forma como eles descrevem o próprio perfil interacional condiz com o comportamento deles ao longo do minicurso, sendo as categorias mobilizadas para a análise discursiva dos dados: ditos e não-ditos (Ducrot, 1972) e léxico (Marcuschi, 2004).

Existem os alunos mais participativos, os mais calados, acanhados e tímidos, os mais carismáticos e extrovertidos, também há aqueles que não acompanham o ritmo das aulas tão bem quanto outros e todos esses fatores é de extrema importância para a proposta de construção discursiva deste trabalho, pois um dos nossos objetivos é justamente analisar, a partir do perfil interacional construído pelos sujeitos-colaboradores, como as nuances que compõem os seus perfis interacionais contribuem para o aprimoramento e constituição de seus perfis interacionais como alunos e futuros professores de línguas.

Ao todo, cerca de 20 sujeitos participaram do minicurso formativo teórico, sendo que desses 20 sujeitos participantes, apenas 15 responderam ao primeiro questionário discursivo pré-minicurso, com cinco (05) questões, e 11 responderam ao questionário discursivo pós-minicurso, com quatro (04) questões, totalizando 119 questões e respostas analisadas. Desse modo, compreendemos que a pesquisa e

os seus dados são produzidos a partir do trabalho virtual com/através dos instrumentos de pesquisa, ao longo da interlocução com os sujeitos-colaboradores.

Após o minicurso, foi aplicado o questionário discursivo pós-minicurso, com foco na mesma discussão concernente aos conceitos de sujeito e interação, com o intuito de avaliar se houve algum deslocamento conceitual por parte dos sujeitos-colaboradores e verificar se os conteúdos tematizados ao longo dos quatro dias de minicurso formativo, em interlocução com os sujeitos-colaboradores, ecoou nesses sujeitos de alguma forma, levando-os (ou não) a (re)significar suas concepções a respeito das noções de interação e sujeito, além de, também, proporcionar aos sujeitos, a oportunidade de construírem os seus perfis interacionais, discursivamente, a partir de duas questões norteadoras adicionais.

Em seguida, apresentamos o tratamento quanti-qualitativo das respostas aos questionários aplicados, buscando, relacionar as respostas dos sujeitos aos conceitos e noções tematizadas no decorrer da pesquisa, de modo a verificar, a partir da análise das respostas do questionário pré e pós-minicurso, se houve algum deslocamento conceitual por parte dos sujeitos em relação aos conceitos de interação e sujeito e se houve alguma atualização teórico-discursiva dessas concepções por parte dos sujeitos-colaboradores.

4.1 INSTRUMENTOS DE PESQUISA Nº 1 e Nº 2: os questionários discursivos pré e pós-minicurso (apêndices 1 e 2)

Os questionários discursivos (*apêndices 1 e 2*) compõem o grupo de instrumentos adotados, levando em consideração o fato de que o pesquisador deve se preocupar em ter acesso abrangente às concepções de todos os sujeitos-colaboradores da pesquisa. Assim, o questionário discursivo foi elaborado a partir de questões abertas, subjetivas, para que a resposta a cada pergunta pudesse ser livre, e não limitada. Já que o questionário é um mecanismo para agrupar e discursivizar as concepções dos sujeitos-colaboradores da pesquisa, pode-se dizer que ele também é um primeiro passo para se observar e compreender a realidade, as teias teóricas e as concepções do sujeito-aluno, professor em formação, a respeito de noções essenciais para a sua formação.

Ter acesso às concepções, às visões de mundo e à forma como os sujeitos percebem o mundo que os cercam é um caminho para encontrar reflexões e se colocar em processos interpretativos que conduzirão o pesquisador a respostas para suas questões de pesquisa. Desse modo, prestar atenção no que o outro tem a dizer através desse processo de leitura e interpretação de sua visão de mundo e à leitura que faz sobre si mesmo, é uma das etapas mais importantes da pesquisa qualitativa situada no interior do campo de estudos da Linguística Aplicada.

Além disso, uma das grandes dificuldades relacionadas aos questionários discursivos é a mensuração do grau de fidedignidade daquilo que é relatado pelos sujeitos participantes da pesquisa. Sendo assim, ao trabalharmos com o questionário, é importante lembrarmos “que lidamos com o que o indivíduo deseja revelar, o que deseja ocultar e a imagem que quer projetar de si mesmo e de outros” (GOLDENBERG, 2004, p. 85).

Desse modo, o fato de as perguntas serem direcionadas para diferentes sujeitos, por si só pode garantir a pluralidade semântica das respostas, pois cada sujeito pode responder às perguntas de um modo diferente, até porque cada um possui suas particularidades, seu arcabouço intelectual e seu estilo de escrita e de sistematização textual. Por conseguinte, os questionários discursivos apresentam questões abertas, para que a resposta a cada pergunta seja “livre, não-limitada por alternativas apresentadas, o pesquisado fala ou escreve livremente sobre o tema que lhe é proposto” (GOLDENBERG, 2004, p. 85).

Os questionários discursivos pré e pós-minicurso possuem questões abertas, direcionadas aos sujeitos-colaboradores (sujeitos-professores, discentes da graduação em Letras, de uma universidade estadual do interior da Bahia), a respeito dos conceitos mais nucleares para o norteamento da nossa pesquisa: interação e sujeito. Sendo assim, um dos objetivos dos questionários discursivos seria o de nos levar de encontro às concepções e aos deslocamentos conceituais discursivizados pelos sujeitos-colaboradores sobre esses dois conceitos. Desta maneira, os questionários pré e pós-minicurso foram aplicados via *Google Forms* (apêndices 1 e 2), para que pudéssemos ter acesso às concepções (re)textualizadas dos alunos a respeito das noções que trabalhamos ao longo do minicurso.

Após o minicurso, os sujeitos responderam de maneira discursivizada e sistematizada às mesmas perguntas sobre interação e sujeito, no questionário pós-minicurso, com o intuito de averiguar se o minicurso possibilitou a criação de um

contexto interacional de natureza expositiva, propício para a ocorrência de deslocamentos conceituais nos sujeitos em relação a essas noções.

Este processo discursivo tem o intuito de fazer com que os sujeitos-colaboradores resgatem suas concepções a respeito dos conceitos tematizados e realizem uma interlocução discursiva com as noções apresentadas no minicurso, permitindo, assim, um possível movimento de (res)significação e atualização dos conceitos discutidos nos capítulos teóricos deste trabalho.

Desta maneira, tratamos os dados provenientes dos questionários discursivos através de um processo analítico quanti-qualitativo, seguindo, sequencialmente, as seguintes operações metodológicas:

- Agrupamento ordenado das respostas dos sujeitos-colaboradores a cada questão estabelecida, na ordem em que elas aparecem no questionário;
- Separação quantitativa dos grupos de sujeitos que compartilham características pessoais semelhantes;
- Realização de uma varredura nas respostas dos colaboradores da pesquisa às questões acerca dos conceitos de interação e sujeito, a partir da esfera lexical e semântica (Marcuschi, 2004) e do âmbito do dito e do não-dito (Ducrot, 1972), buscando representar qualitativamente e discursivamente as aproximações existentes entre as concepções dos alunos a respeito das noções de interação e sujeito dos autores trabalhados;
- Análise das respostas das questões relativas aos conceitos de interação e sujeito e agrupar as respostas que mais se aproximam das definições propostas pelos autores trabalhados no interior da pesquisa;
- Mostrar, discursivamente, como determinado aluno atualiza as noções de interação (BAKHTIN, 1997, 2002, 2006; LEFFA, 2006; KERBRAT-ORECCHIONI, 1980, 1990, 1992, 2005, 2006; MARCUSCHI, 2010; MATENCIO, 1999, 2001) e sujeito (FOUCAULT, 1995, 1996, 2002, 2004, 2006, 2008), no interior de suas respostas relativas a essa questão.

Após a realização da análise das respostas geradas a partir do primeiro questionário discursivo (pré minicurso), nos debruçamos sobre a análise dos dados

provenientes do segundo questionário discursivo (pós minicurso), pois, a partir das respostas dos sujeitos em relação às questões deste segundo questionário foi possível perceber se os conteúdos tematizados ao longo das práticas comunicativas e interacionais no interior do minicurso produziram algum eco no/para os sujeitos-colaboradores, nos levando a uma percepção a respeito da ocorrência de algum deslocamento conceitual por parte dos sujeitos em relação às noções de interação e sujeito. Dessa forma, a partir do segundo questionário discursivo pudemos ter acesso às possíveis ressignificações sobre os conceitos de interação e sujeito por parte daqueles que, de repente, no primeiro questionário (pré minicurso), poderiam propor reflexões que não se aproximavam de qualquer explicação fornecida pelos autores trabalhados para ambos os conceitos.

Assim, para que a análise, tratamento e discursivização dos dados encontrados no segundo questionário discursivo pudessem ser agenciados, empreendemos um movimento gradual de análise a partir do seguinte encadeamento metodológico:

- Agrupamento das respostas fornecidas pelos sujeitos-colaboradores sequencialmente, na ordem em que elas aparecerem no quadro de respostas do questionário pós-minicurso;
- Realização de uma varredura quantitativa nas respostas dos sujeitos, considerando a esfera lexical, na busca por termos e palavras-chaves que se relacionem com as definições dos autores trabalhados a respeito dos conceitos de interação (BAKHTIN, 1997, 2002, 2006; LEFFA, 2006; KERBRAT-ORECCHIONI, 1980, 1990, 1992, 2005, 2006; MATENCIO, 1999, 2001; MARCUSCHI, 2010) e sujeito (FOUCAULT, 1995, 1996, 2002, 2004, 2006, 2008);
- Amostra discursiva a respeito de como determinado aluno atualiza as noções de interação (BAKHTIN, 1997, 2002, 2006; LEFFA, 2006; KERBRAT-ORECCHIONI, 1980, 1990, 1992, 2005, 2006; MATENCIO, 1999, 2001; MARCUSCHI, 2010) e sujeito (FOUCAULT, 1995, 1996, 2002, 2004, 2006, 2008), no interior de suas respostas relativas a essa questão, buscando detectar indicadores discursivos e semânticos, e marcadores lexicais que aproximem as respostas dos alunos das definições propostas pelos autores;

- Análise dos possíveis deslocamentos conceituais empreendidos por parte de algum aluno, a partir da concepção que ele apresenta no segundo questionário para os conceitos de interação e sujeito.

Todos os dados encontrados em campo e produzidos a partir da aplicação dos instrumentos de pesquisa são de natureza imprevisível. O pesquisador entra em campo munido apenas de hipóteses e pressupostos. Uma vez em campo, o que é possível detectar naquele espaço social em termos de dados, é de ordem do inesperado. Dessa forma, a partir da análise do questionário discursivo pós-minicurso, foi possível averiguar se houve deslocamentos conceituais nas respostas dos colaboradores da pesquisa a respeito dos conceitos de interação e sujeito, tanto que os afastem ou aproximem das definições propostas pelos autores trabalhados no interior da pesquisa. Todas essas nuances discursivas foram consideradas ao longo deste processo analítico.

Além disso, buscamos analisar os fenômenos que motivaram esses comportamentos e quais desses aspectos, quais dessas nuances pareciam ser mais constitutivas dos lugares sociais/enunciativos de aluno(a) de Licenciatura em Letras e de futuro(a) professor(a) de Línguas. Nesse sentido, partindo para a análise discursiva do perfil interacional sujeitos-colaboradores, foi possível perceber se aquilo que eles inseriram ao longo da construção dos seus perfis interacionais coaduna com o comportamento interacional que eles desempenharam ao longo do minicurso formativo.

O perfil interacional construído pelos alunos exigiu a retomada das aulas do minicurso, gravadas em vídeo, para analisar não só se o comportamento dos alunos estava de acordo com aquilo que eles disseram na construção discursivizada do perfil interacional, mas através da análise realizada dos/sobre os eventos interacionais que se materializaram nas aulas gravadas, pudemos ampliar as discussões a respeito dos conceitos de interação, propostos por Bakhtin (1997, 2002, 2006), Kerbrat-Orecchioni (1980, 1990, 1992, 2005, 2006) e Marcuschi (2010). Nesse sentido, assistimos às aulas gravadas em vídeo, realizando a análise por meio dos seguintes procedimentos metodológicos:

- Retomada das aulas gravadas em vídeo na tentativa de estabelecer parâmetros comparativos analíticos entre aquilo que foi discursivizado pelos alunos em relação aos seus perfis interacionais e às práticas

comunicativas que eles deixaram de realizar ou não ao longo do minicurso;

- Kerbrat-Orecchioni (2006) concebe as práticas comunicativas como um fenômeno inerente aos processos interacionais que se materializam na dimensão social, sendo constituída por uma rede de influências mútuas exercidas pelos interlocutores, um sobre o outro. Nesse sentido, a autora admite a existência de diversos tipos e modos interagir. Entretanto, a autora busca estabelecer uma série de parâmetros configuradores das interações enquanto práticas comunicativas sociais situadas no âmbito das relações presenciais face a face. Desse modo, considerando os princípios de turno de fala, de alternância de turno, os fenômenos das interrupções, intrusões, e sobreposições de falas que ocorrem no âmbito das relações sociais, propostos pela autora, buscamos identificar esses critérios configuradores das interações no interior do minicurso formativo, por meio da verificação das aulas gravadas.
- Transcrição de momentos específicos das aulas do minicurso que acenem para as definições propostas por Kerbrat-Orecchioni (2006) em relação aos critérios e características pertinentes ao fenômeno da interação.

Estes foram os instrumentos de pesquisa e os procedimentos metodológicos que utilizamos para produzir e tratar os dados, agenciada por meio da interlocução discursiva com esses alunos, da observação e interação com esses sujeitos em processo de formação inicial docente e esses encontros formativos ao longo do minicurso são considerados aqui como contexto legítimo para norteamento e agenciamento da pesquisa.

4.2 DADOS GERADOS A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS DISCURSIVOS PRÉ E PÓS-MINICURSO: Um olhar para as práticas discursivas materializadas nas respostas dos sujeitos-colaboradores aos questionários e os gestos de análise realizadas com/sobre os dados

Gráfico 1 – Abertura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Questionário Discursivo pré-minicurso

Se possuir interesse em nosso convite, por favor, leia e, caso esteja de acordo, consinta o Termo de Consentimento livre e esclarecido a seguir.

 Copiar

15 respostas



● Abrir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

● Não tenho interesse em participar

Gráfico elaborado pelo Google Forms. Fonte: Google

De acordo com o gráfico acima representado, 100% das pessoas que tiveram contato com o questionário discursivo pré-minicurso abriram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além disso, como apontado pelo *Google Forms*, 15 pessoas no total responderam ao questionário.

Gráfico 2 – Abertura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Questionário Discursivo pós-minicurso

Se possuir interesse em nosso convite, por favor, consinta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a seguir.

 Copiar

11 respostas



● Abrir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

● Não tenho interesse em participar

Gráfico elaborado pelo Google Forms. Fonte: Google

De acordo com o gráfico acima representado, 100% das pessoas que tiveram contato com o questionário discursivo pós-minicurso abriram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além disso, como apontado pelo *Google Forms*, 11 pessoas no total responderam ao questionário.

Gráfico 3 – Consentimento em participar da pesquisa (Questionário Pré-minicurso)

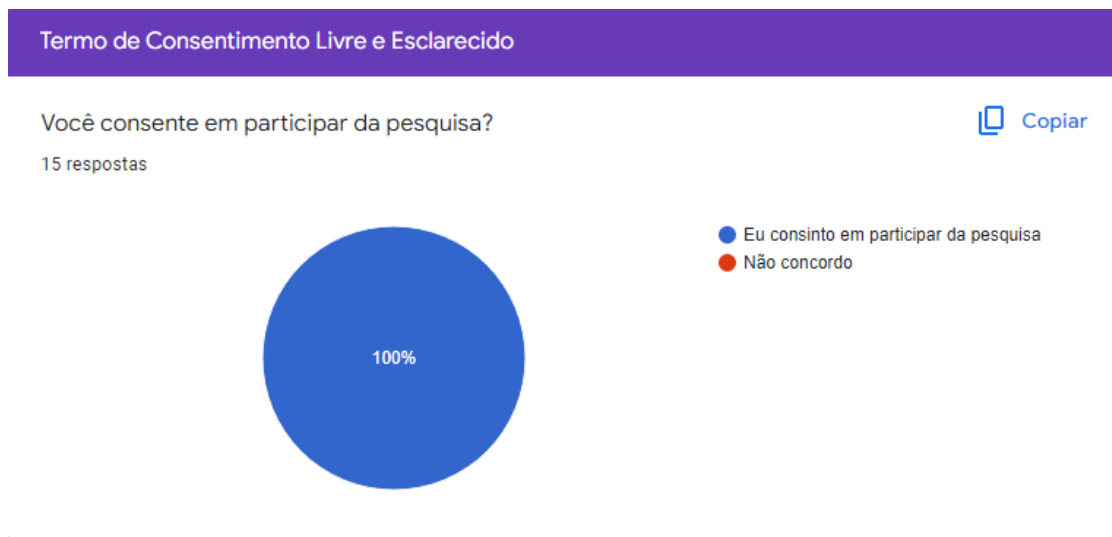
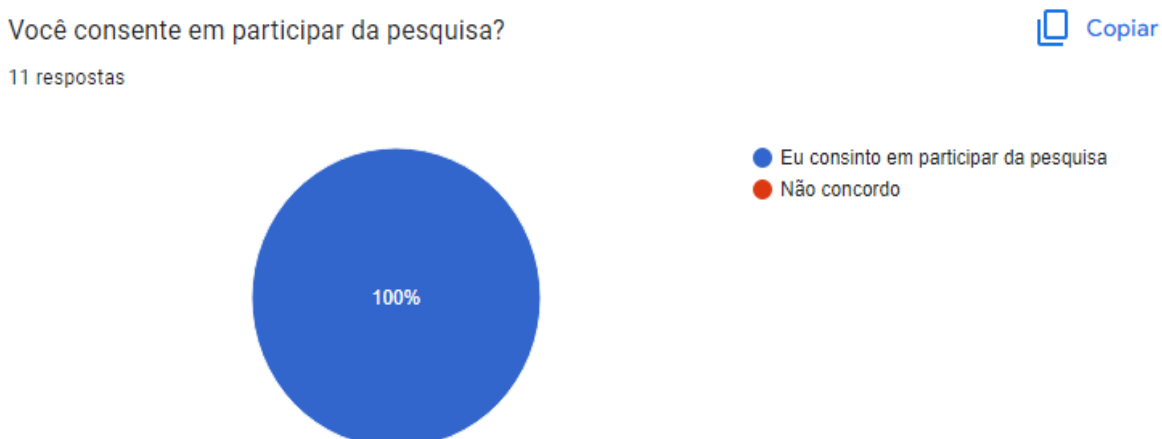


Gráfico elaborado pelo Google Forms. Fonte: Google

De acordo com o gráfico acima, também gerado pelo *Google Forms*, cerca de 100% das pessoas que abriram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aceitaram participar da pesquisa e responder ao questionário pré-minicurso. A porcentagem acima apresentada refere-se à um total de 15 pessoas.

Gráfico 4 – Consentimento em participar da pesquisa (Questionário pós-minicurso)



De acordo com o gráfico acima, também gerado pelo *Google Forms*, cerca de 100% das pessoas que abriram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

aceitaram participar da pesquisa e responder ao questionário discursivo pós-minicurso. A porcentagem acima apresentada refere-se à um total de 11 pessoas.

(I) – As listas abaixo, representam a relação com os nomes fictícios dos quinze (15) sujeitos participantes e colaboradores da pesquisa que responderam ao questionário discursivo pré-minicurso, e dos onze (11) sujeitos-colaboradores da pesquisa que responderam ao questionário discursivo pós-minicurso. Nenhum nome real foi utilizado no interior do corpo deste trabalho, para que a identidade dos sujeitos pudesse ser preservada.

1. QUESTIONÁRIO DISCURSIVO PRÉ-MINICURSO

Qual é o seu nome completo? 15 respostas

Jessica Santos
Andressa Oliveira
Gabriela Andrade
Paulo Moraes
Laura Lopes
Brenda Ferraz
Carlos Barbosa
Tamires Alves
Bárbara Silveira
Joana Lima
Henrique Almeida
Priscila Brito
Regina Amaral
Manuela Souza
Cláudia Rodrigues

Lista fornecida pelo Google Forms. Fonte: Google

1. QUESTIONÁRIO DISCURSIVO PÓS-MINICURSO

Qual o seu nome completo? 11 respostas

Laura Lopes
Andressa Oliveira
Joana Lima
Bárbara Silveira
Manuela Souza
Jessica Santos
Priscila Brito
Henrique Almeida
Paulo Moraes
Cláudia Rodrigues
Carlos Barbosa

Sujeitos que não responderam ao questionário discursivo pós-minicurso e nem realizaram a atividade de construção dos perfis interacionais:

Tamires Alves
Gabriela Andrade
Brenda Ferraz
Regina Amaral

Lista fornecida pelo Google Forms. Fonte: Google

**(II) – Em qual semestre do curso de Letras você se encontra neste momento?
(Questão presente no questionário pré-minicurso)**

2. QUESTIONÁRIO DISCURSIVO PRÉ-MINICURSO

15 respostas

Laura Lopes – IV Semestre
Andressa Oliveira – IV Semestre
Joana Lima – IV Semestre
Bárbara Silveira – IV Semestre
Manuela Souza – IV Semestre
Jessica Santos – IV Semestre

Priscila Brito – IV Semestre
Henrique Almeida – IV Semestre
Paulo Moraes – IV Semestre
Cláudia Rodrigues – IV Semestre
Carlos Barbosa – IV Semestre
Tamires Alves – IV Semestre
Gabriela Andrade – IV Semestre
Brenda Ferraz – IV Semestre
Regina Amaral – IV Semestre

(III) - Quais as suas concepções/compreensões a respeito da noção de sujeito? (15 respostas no questionário pré-minicurso e 11 respostas no questionário pós-minicurso)

Jessica Santos

(Resposta apresentada no questionário pré-minicurso)

“O sujeito é construindo por suas relações, interações, conhecimentos e posicionamentos. Eu compreendo o sujeito como aquele que ocupa uma posição dentro de uma sociedade e que interage com os outros tantos sujeitos em sua volta.”

(Resposta apresentada no questionário pós-minicurso)

“A noção de sujeito, tendo em vista a perspectiva bakhtiniana, é perpassada pelo outro, já que é a partir do outro que o Eu se constitui enquanto sujeito em sociedade. Nesse sentido, o sujeito possui sua bagagem ideológica que dialoga com as compreensões do outro frente ao que é enunciado, é esse movimento de construção que ocorre. Além disso, refletimos muito acerca do conceito de sujeito em Foucault, um conceito bem complexo que envolve o conceito de discurso. O discurso é entendido por Foucault (apud ROSÁRIO, 2021), como um conjunto de enunciados materialmente existentes e é, assim, um acontecimento histórico em que se materializam nas práticas sociais dos sujeitos. Nesse sentido, o sujeito é fruto de uma série de discursos permeados por relações de poder. Foucault (apud ROSÁRIO, 2021) assevera que a produção do discurso está suscetível a transformações, e ressignificações, pois ele está alocado socialmente e historicamente. É interessante observar, que o sujeito, nessa perspectiva, atua na constituição de poder, pois é ele quem controla a produção de outros discursos produzidos, o poder é, assim, dialógico por depender da relação com o outro. Segundo

Rosário (2021), com base em Foucault, o sujeito é construído constantemente, em um processo de construção da sua identidade que é de caráter heterogêneo e se encontra entre o outro e é determinado pelo espaço sócio-histórico em que participa.”

Houve ampliação conceitual

Andressa Oliveira

(Resposta apresentada no questionário pré-minicurso)

“Um sujeito de linguagem, um sujeito aluno é aquele que tem pensamento crítico, capacidade de realizar insights... e principalmente, curiosidade, o ato de "curiosiar", isto é, querer saber aquilo que não sei.”

(Resposta apresentada no questionário pós-minicurso)

“O sujeito é dotado de uma carga histórica e atravessa, na interação social, a carga histórica de um outro sujeito de linguagem. Isto num discurso, o qual só se materializa por conta das práticas dos sujeitos envolvidos no momento da enunciação.”

Houve deslocamento e ampliação conceitual

Gabriela Andrade

(Resposta apresentada no questionário pré-minicurso)

“A noção de sujeito para mim é algo também que é de extrema valia. Quando entendemos as nossas noções e a do outro, nos tornamos pessoas mais compreensivas e empáticas, pois passamos a entender mais o próximo.”

(Resposta apresentada no questionário pós-minicurso)

Não respondeu ao questionário discursivo pós-minicurso.

Paulo Moraes

(Resposta apresentada no questionário pré-minicurso)

“(que tipo de Sujeito?) Sujeito acredito que seja o indivíduo que tenha sua visão de mundo interno e externo, e o qual, dependendo do espaço, contribui na construção da realidade em que convive.”

(Resposta apresentada no questionário pós-minicurso)

“Sujeito é um ser subjetivo, resultado das relações sócio-históricas. Ele é uma construção social e surge a partir das relações de poder. Nisso, o sujeito não é o indivíduo, mas o indivíduo torna-se um sujeito por meio da subjetivação.”

Houve deslocamento conceitual

Laura Lopes**(Resposta apresentada no questionário pré-minicurso)**

“Sujeito é aquele que compõe determinado grupo/ambiente.”

(Resposta apresentada no questionário pós-minicurso)

“Depois das diversas discussões acerca do que é Sujeito, hoje entendo o sujeito como uma construção social que se determina pelas relações de poder, não homogêneo pois sua identidade passa pelo processo de transformações, que são marcados e atravessados por discursos de outros sujeitos. Pelo enunciado é perceptível sua posição social, e os sujeitos são construídos e produzidos a partir das relações de poder.”

Houve deslocamento conceitual**Brenda Ferraz****(Resposta apresentada no questionário pré-minicurso)**

“Compreendo o sujeito como agente de interação, podendo estar no lugar de ouvinte ou falante/condutor.”

(Resposta apresentada no questionário pós-minicurso)

Não respondeu ao questionário discursivo pós-minicurso.

Carlos Barbosa**(Resposta apresentada no questionário pré-minicurso)**

“Uma referência a uma ou mais pessoas.”

(Resposta apresentada no questionário pós-minicurso)

“Caracterizar alguém como sujeito requer mais do que observar sua existência; significa analisar a individualidade daquele ser quando este entra em contato com a sociedade, onde as relações de poder moldam o ritmo da vida. Por isso, acredito que um SUJEITO seja aquele que desenvolve a si mesmo e a sua(s) linguagem(s) a partir do contato com o mundo e suas Interações, seja através da escola ou fora dela, onde o sujeito irá se utilizar da linguagem para (re) produzir seus discursos e se envolver nas relações humanas.”

Houve deslocamento conceitual**Tamires Alves****(Resposta apresentada no questionário pré-minicurso)**

“Em relação a sujeito, acredito que seja interessante pensar no ser individual e em seu comportamento; Está para uma percepção complexa de um indivíduo, pois leva em consideração - além do próprio ser -, também, o seu contexto. (viajei, neh?? kkkkk).”

(Resposta apresentada no questionário pós-minicurso)

Não respondeu ao questionário discursivo pós-minicurso.

Bárbara Silveira

(Resposta apresentada no questionário pré-minicurso)

“O sujeito é uma função do discurso, por isso ele está presente nas práticas de linguagem e ele constitui-se sempre em relação a um outro.”

(Resposta apresentada no questionário pós-minicurso)

“Em acordo com o que foi exposto no minicurso, entendi que o sujeito só se faz pela linguagem. Então, é pela materialização de textos (mentais, orais e escritos) que eles se fazem. À vista disso, sujeito é aquele quem tece estes textos. Por causa disso, este seu ato está sempre condicionado a algo, que o regula de maior ou menor forma. Também, vimos que este sujeito é atravessado por vários outros textos situados em um tempo/espaço específicos e feitos por outros sujeitos, portanto, cada sujeito é único, pois estes atravessamentos são sempre singulares.”

Houve deslocamento e ampliação conceitual

Joana Lima

(Resposta apresentada no questionário pré-minicurso)

“Durante minha jornada no Pibid - não tão longa, visto que comecei a integrar o projeto em Abril deste ano - ouvi, em alguns contextos, o uso do termo sujeito. Creio que não se trata apenas da concepção de indivíduo, mas que envolve a noção de individualidade e reconhecimento de identidade, bem como parte de uma visão mais intimista. Destaco aqui que trago minha concepção sem saber de sua veracidade.”

(Resposta apresentada no questionário pós-minicurso)

“Em primeiro lugar, precisamos lembrar que o sujeito está temporal-historicamente situado e é socialmente organizado. Com isso em mente, não podemos desvincular o sujeito do social e do contexto em que esse sujeito se situa. Para Foucault, os sujeitos são enunciados sociais, uma construção social que se dá a partir das relações de poder.

Esse sujeito, também, está sempre em transformações, por isso é heterogêneo, isto é, não é algo estático e que se encontra pronto. Dessa mesma forma, o sujeito sempre fala de um lugar/uma posição social, e seu enunciado nos permite identificar sua posição social.”

Houve deslocamento conceitual

Henrique Almeida

(Resposta apresentada no questionário pré-minicurso)

“Penso que o vocábulo ‘sujeito’ faz referência a um indivíduo que está passível de mudar - de forma frequente e constante - e, tais mudanças, sempre ocorrem em direção a um bem comum e/ou individual.”

(Resposta apresentada no questionário pós-minicurso)

“Quanto à noção de Sujeito, estabeleço um diálogo com a noção de Foucault, pois este preconiza que ele é um “enunciado social” e, sendo assim, os discursos de um dado sujeito são acontecimentos históricos carregados de relações de poder e atravessado por “vozes” de sujeitos que vieram antes. O sujeito passa a ser visto como uma unidade que carrega a capacidade de se “sujeitar a algo”, dado as relações de poder(es) que são desencadeadas pelo uso da língua e, com isso, há uma objetivação (transformação de uma coisa em objeto) e uma subjetivação (o indivíduo torna-se sujeito) e, tal indivíduo é visto como uma construção coletiva – resultado do processo das relações (inter)personais e histórica do contato com o outro. Portanto, o sujeito é compreendido como um item essencial para o funcionamento do discurso em seio social e, principalmente, para que as relações entre língua X sociedade sejam, cada vez mais, efetivadas e construídas em um processo dialógico e interativo.”

Houve deslocamento e ampliação conceitual

Priscila Brito

(Resposta apresentada no questionário pré-minicurso)

“Todos são sujeitos de linguagem e através dos gestos, das falas, do comportamento é possível compreender e entendê-los. Utilizamos da linguagem, para nos expressarmos e formar relações sociais com outras pessoas. Com isso, todas as experiências e vivências ao decorrer do tempo nos molda como sujeitos de linguagem. Estamos nos transformando e modificando a todo momento.”

(Resposta apresentada no questionário pós-minicurso)

“Todas as pessoas são consideradas sujeitos, pela capacidade de pensar e se comunicar. Essa capacidade estabelece as relações de poder e determinam a posição social do sujeito no ambiente em que ele vive, seja no trabalho, na escola, na família, entre outros. O sujeito está sempre passando por transformações, por isso ele está sempre em constante aprendizado, pois o ambiente, as pessoas, os discursos, tudo influencia o seu modo de agir e de pensar, moldando-o a todo momento.”

Houve deslocamento conceitual

Regina Amaral

(Resposta apresentada no questionário pré-minicurso)

“Trazendo para uma concepção relacionada à linguagem, o sujeito é aquele que, por meio da linguagem, consegue agir, ser, inter(agir), comunicar-se com o mundo. O famoso ‘sujeito de linguagem’.”

(Resposta apresentada no questionário pós-minicurso)

Não respondeu ao questionário discursivo pós-minicurso.

Manuela Souza

(Resposta apresentada no questionário pré-minicurso)

“O sujeito pode desempenhar diversos papéis em sua vida, participando da sociedade e (con)vivendo com os demais por meio da linguagem. Possui vontades e características individuais.”

(Resposta apresentada no questionário pós-minicurso)

“Para Foucault, o sujeito é determinado com base nas relações de poder estabelecidas na sociedade, e é construído a partir dos discursos gerados por essa teia de poder.”

Houve deslocamento conceitual

Cláudia Rodrigues

(Resposta apresentada no questionário pré-minicurso)

“Aquele que se constitui a partir da linguagem e da história.”

(Resposta apresentada no questionário pós-minicurso)

“A noção de sujeito remete a dois pensamentos: aquele que é atravessado pelo inconsciente (não é dono dos sentidos que produz) e o sujeito da ideologia (os sentidos

vem da posição em que o sujeito ocupa) Logo, pensar em sujeito é pensar em construção social, que se determina a partir de relações.”

Houve deslocamento conceitual

4.3 Análise qualitativa/discursiva e atualização da noção de sujeito a partir das concepções dos participantes da pesquisa

Ao longo das respostas dos alunos e das discursivizações realizadas por eles, foi possível perceber a construção da concepção de sujeito enquanto alguém que é construído por meio de suas “relações, interações, conhecimentos e posicionamentos” (SANTOS, 2021), bem como aquele que “ocupa uma posição dentro de uma sociedade e que interage com os outros tantos sujeitos em sua volta” (SANTOS, 2021). Foi possível notar, também, a noção de sujeito enquanto “[...] agente de interação, podendo estar no lugar de ouvinte ou falante/condutor” (FERRAZ, 2021). Além disso, também vimos a noção de sujeito enquanto aquele que “por meio da linguagem, consegue agir, ser, inter(agir), comunicar-se com o mundo. O famoso sujeito de linguagem” (AMARAL, 2021).

Em outra resposta, uma participante da pesquisa também define sujeito enquanto “um sujeito de linguagem” (OLIVEIRA, 2021) e afirma que “um sujeito aluno é aquele que tem pensamento crítico, capacidade de realizar insights e, principalmente, curiosidade” (OLIVEIRA, 2021), ao passo que outros alunos também relacionam a noção de sujeito à noção de linguagem, quando afirmam que o sujeito é aquele que está “presente nas práticas de linguagem” (SILVEIRA, 2021), ao explicarem que o sujeito “[...] constitui-se sempre em relação a um outro” (SILVEIRA, 2021) e que “o sujeito só se faz pela linguagem” (SILVEIRA, 2022), como pode ser verificado nas discursivizações a respeito da noção de sujeito, construídas pela colaboradora, nas respostas ao questionário pós-minicurso.

Uma das colaboradoras da pesquisa também trouxe a noção de sujeitos de linguagem ao explicar que “todos são sujeitos de linguagem e através dos gestos, das falas, do comportamento é possível compreender e entendê-los” (BRITO, 2021), além disso, a aluna ressalta que “utilizamos da linguagem, para nos expressarmos e formar relações sociais com outras pessoas. Com isso, todas as experiências e

vivências ao decorrer do tempo nos molda como sujeitos de linguagem. Estamos nos transformando e modificando a todo momento” (BRITO, 2021).

Outros sujeitos-colaboradores da pesquisa também colocam a noção de sujeito na direção de concepções que consideram o sujeito enquanto um ser constituído por meio das práticas sociais, que são permeadas pela linguagem. Nesse sentido, uma das alunas apresenta a concepção de que “o sujeito pode desempenhar diversos papéis em sua vida, participando da sociedade e (con)vivendo com os demais por meio da linguagem” (SOUZA, 2021). Além disso, também consideramos a noção de sujeito como “aquele que se constitui a partir da linguagem e da história” (RODRIGUES, 2021).

Um dos colaboradores da pesquisa também demonstra ter ocorrido um deslocamento conceitual significativo em suas compreensões a respeito da noção de sujeito, ao vincular o conceito de sujeito com a noção de interação e linguagem, estipulando que “[...] sujeito é aquele que desenvolve a si mesmo e a sua(s) linguagem(s) a partir do contato com o mundo e suas Interações, seja através da escola ou fora dela, onde o sujeito irá se utilizar da linguagem para (re) produzir seus discursos e se envolver nas relações humanas” (BARBOSA, 2022).

Demonstrando, também, uma larga ampliação teórica a respeito da noção de sujeito, um dos colaboradores da pesquisa, no questionário discursivo pós-minicurso, também discursiviza e atualiza a noção de sujeito, de modo a vinculá-lo à ideia da existência do Outro, “[...] já que é a partir do outro que o Eu se constitui enquanto sujeito em sociedade. Nesse sentido, o sujeito possui sua bagagem ideológica que dialoga com as compreensões do outro frente ao que é enunciado” (SANTOS, 2022).

Dessa forma, ao conceberem o sujeito enquanto alguém que é construído a partir e através das interações sociais e das diversas práticas de linguagem que se realizam e se materializam no âmbito social e que os sujeitos se constituem enquanto tal sempre quando se colocam em relação/perante ao outro, sempre quando se colocam no interior de contextos sociais em que a interação é possível, os participantes da pesquisa evocam as noções de Bakhtin (1997) a respeito do dialogismo que permeia as práticas sociais, já que o dialogismo se refere à relação que existe entre Eu e o Outro e se concretiza por meio da linguagem. Os alunos concebem que o sujeito é construído por meio das interações sociais e convivem uns com os outros, participando da sociedade por meio da linguagem.

Desse modo, já que o sujeito é construído por meio das interações sociais e as interações sociais se concretizam por meio da linguagem, presumimos que no bojo das interações sociais estão implicados os atos de fala, já que a interação é permeada pela linguagem, e isso evoca a concepção de Bakhtin, e que “o ato de fala – e seu produto, a enunciação – não podem ser explicados a partir das condições do sujeito falante, mas também não pode dele prescindir. A enunciação é de natureza social, sendo, pois determinada pela situação e pelo meio mais amplo” (KRAMER, 1994, p.73). Portanto, já que Bakhtin (1997) considera o aspecto predominantemente social da linguagem no interior das suas discussões, não podemos dissociar o sujeito da linguagem e não podemos, tampouco, desvincular sujeito e linguagem do meio social do qual eles são participantes.

Além disso, ao conceberem o sujeito como alguém que é construído no cerne das interações sociais, ao se colocarem perante o outro, por meio da linguagem, os sujeitos evocam a noção de que as interações sociais são construídas por meio do intercâmbio dialógico que, por sua vez, se realiza através da palavra, e a palavra é “um fenômeno ideológico por excelência” e se constitui como “o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 2006, p. 34), considerando o fato de que ela é atravessada por ideologias e também é um *locus* de acesso ao outro na interação social (BAKHTIN, 2006).

Ao considerarmos que a palavra é consolidada em relação ao outro e por abarcar uma quantidade incontável de significados que são construídos ideológica e historicamente em relação à conjuntura em que é produzida, percebemos que a palavra é de natureza dialógica, histórica e ideológica (BAKHTIN, 2006). Além disso, Coelho (2011) explica que a palavra

(i) institui movimentos sociais (processo de enunciação) sendo, ao mesmo tempo, por eles determinada (produto enunciativo); (ii) apresenta-se simultaneamente como interrogação (produção de sentido) e réplica (efeito de sentido); e (iii) reitera e ratifica ideologias (discursos). (COELHO, 2011, p. 2)

Desse modo, quando os sujeitos-colaboradores da pesquisa admitem uma concepção de sujeito que estabelece que este é construído por meio da linguagem e é constituído enquanto tal a partir do momento em que se coloca em relação/perante ao outro, através das interações sociais, eles atualizam a noção de que a palavra é de natureza bivalente, no sentido de que ela advém de um sujeito e é dirigida a outro. Assim, fica evidente que a palavra é aquilo que permite que um determinado

sujeito se constitua em relação ao outro, pois, “no que diz respeito à coletividade, é através da palavra que um sujeito se define em relação ao outro” (BAKHTIN, 2006, p. 115). Portanto, fica claro que os referidos sujeitos-colaboradores têm a percepção de que os sujeitos são construídos por meio dos intercâmbios dialógicos, a partir do momento que nos colocamos perante o outro no interior das interações sociais que se materializam por meio da linguagem, e expressamos essa concepção por meio da linguagem.

Ao conceberem o sujeito como aquele ser que interage com outros à sua volta, os alunos evocam e atualizam justamente as noções de interação verbal propostas por Bakhtin (1997). A interação verbal não poderia existir sem o diálogo. Sendo assim, percebemos que é justamente a interação verbal que fundamenta a linguagem e a linguagem só se realiza plenamente por meio de sua expressão verbal, visto que a expressão verbal determina a consciência e a atividade mental, e não o contrário. Isso também nos remete ao que Bakhtin (1997) discute em relação aos interlocutores que integram o processo de interação verbal. Bakhtin (1997) explica que os participantes imediatos pressupõem os interlocutores envolvidos no processo da Interação Verbal. Quanto à palavra, ideologicamente marcada, é orientada em função do locutor, ou seja, a palavra é orientada de acordo com aquele a que estamos dirigindo tal palavra.

Sendo assim, se a linguagem não pode ser desvinculada do meio social e não podemos cometer o equívoco de desvincular o sujeito da realidade e do meio social, pois o sujeito atua no meio social, uma vez que o sujeito se estabelece em uma relação de conformidade à linguagem e ao espaço social no qual ele vive. Além disso, ao apresentar a sua concepção sobre sujeito, um dos alunos afirma que o sujeito é o “indivíduo”, constituído pela sua “visão de mundo interno e externo, e o qual, dependendo do espaço, contribui na construção da realidade em que convive” (MORAES, 2021).

Outro colaborador da pesquisa também relacionou o conceito de sujeito à ideia de indivíduo quando encoraja a percepção de que, ao tratarmos sobre a noção de sujeito, “é interessante pensar no ser individual e em seu comportamento” (ALVES, 2021), pois o sujeito “está para uma percepção complexa de um indivíduo, pois leva em consideração - além do próprio ser -, também, o seu contexto” (ALVES, 2021). Nesse sentido, uma das colaboradoras acredita que o sujeito “não se trata apenas da concepção de indivíduo, mas que envolve a noção de individualidade e

reconhecimento de identidade, bem como parte de uma visão mais intimista” (LIMA, 2021).

Outro colaborador da pesquisa também apresentou a noção de sujeito vinculada à concepção de indivíduo, ao assegurar que “[...] o vocábulo ‘sujeito’ faz referência a um indivíduo que está passível de mudar - de forma frequente e constante - e, tais mudanças, sempre ocorrem em direção a um bem comum e/ou individual” (ALMEIDA, 2021). Além disso, como pode ser verificável nas respostas do questionário discursivo pós-minicurso, dois dos sujeitos vincula à noção de sujeito à compreensão de que o sujeito é aquele que é atravessado por subjetivação, ao debater que “[...] o sujeito não é o indivíduo, mas o indivíduo torna-se um sujeito por meio da subjetivação” (MORAES, 2022).

Dessa maneira,

o sujeito passa a ser visto como uma unidade que carrega a capacidade de se “sujeitar a algo”, dado as relações de poder(es) que são desencadeadas pelo uso da língua e, com isso, há uma objetivação (transformação de uma coisa em objeto) e uma subjetivação (o indivíduo torna-se sujeito) e, tal indivíduo é visto como uma construção coletiva – resultado do processo das relações (inter)pessoais e histórica do contato com o outro. (ALMEIDA, 2022)

Tal perspectiva coaduna com a noção de subjetivação e objetivação, proposta por Michel Foucault (2004). A noção de sujeito se distingue da noção de indivíduo (FOUCAULT, 2004), de modo que uma noção não deve ser confundida ou misturada com a outra. Apesar dessas noções se aproximarem de maneira muito íntima, entretanto, o indivíduo não é aquele que possui a subjetividade, este é o sujeito. O sujeito, para Foucault (2004), é aquele que possui a inclinação para a subjetividade, é aquele que se torna sujeitável. É o sujeito ele quem possui a estrutura e o lado subjetivo, enquanto que o indivíduo refere-se ao ser individual, é aquele que exerce sua individualidade, no ato de sua consciência individual. Com isso, Foucault (2004) estipula uma noção de indivíduo que se diferencia da noção de sujeito.

Desse modo, fica claro que o a subjetivação é exatamente o processo pelo qual o indivíduo se torna sujeito, que se dá a partir do momento em que o sujeito possui uma subjetividade, construímos o indivíduo em si dessa forma e o indivíduo em si possui a sua própria natureza subjetiva (FOUCAULT, 2004). A partir do momento em que consideramos o indivíduo como aquele que detém um lado subjetivo, já não estamos mais tratando da noção de indivíduo, e sim da noção de

sujeito, pois o indivíduo se torna sujeito, a partir do momento em que é atravessado pela subjetividade.

Quando pensamos no indivíduo em particular, nós não estamos falando daquele que é possuidor da subjetividade, estamos tratando apenas sobre os aspectos que constituem o corpo físico daquele ser, sobre a construção da constituição ideológica e histórica do indivíduo. O indivíduo não é preestabelecido e não emanam dele as relações de poder, o indivíduo é uma construção social que se materializa através da coletividade. A subjetividade é um elemento mais específico e diz respeito às particularidades do sujeito, se refere ao intelecto, à alma e às emoções (FOUCAULT, 2004). Desta maneira, a subjetividade se relaciona mais com essas questões.

Além disso, a partir do momento em que os participantes da pesquisa consideram o sujeito enquanto aquele que age e inter(age) por meio da linguagem, eles estão concebendo uma noção de sujeito que o caracteriza como sujeito de linguagem. Quando um dos alunos responde que o sujeito é um “indivíduo que está passível a mudar” (ALMEIDA, 2021), ele não está necessariamente errado, pois o indivíduo “muda” e se torna sujeito a partir do momento em que ele é atravessado e constituído por subjetividade.

Quando os alunos sugerem que “o sujeito é uma função do discurso” (SILVEIRA, 2021), que o sujeito “está presente nas práticas de linguagem e ele constitui-se sempre em relação ao outro” (SILVEIRA, 2021), que o sujeito é um “agente de interação” (FERRAZ, 2021), e que ele é constituído por meio e a partir das relações sociais e das interações que promove através das práticas de linguagem, eles admitem o sujeito enquanto alguém que é construído discursivamente através das práticas sociais construídas ao longo da história e materializadas no meio social. Logo, também estão, automaticamente, atualizando as noções de sujeito em Foucault (1995), uma vez que, para o filósofo, os discursos se constroem a partir e por meio dos discursos, e os discursos são enunciados verificáveis materialmente, na medida em que o discurso é uma projeção enunciativa materialmente existente e um acontecimento histórico que se materializa na e pelas práticas sociais exercidas pelos sujeitos.

Os discursos, então, são construídos no seio das relações sociais e estão intimamente interligados às relações de poder existentes na sociedade. Desse modo, uma das colaboradoras da pesquisa, ao discursivizar sobre a noção de

sujeito, no questionário discursivo pós-minicurso, constrói a percepção de que o sujeito é “uma construção social que se determina pelas relações de poder, não homogêneo, pois sua identidade passa pelo processo de transformações, que são marcados e atravessados por discursos de outros sujeitos” (LOPES, 2022), vinculando, assim, o sujeito, à noção de enunciados construídos socialmente, marcados pelas relações de poder (FOUCAULT, 1995).

Além disso, ao tratar da noção de sujeito, a referida colabora compreende que, “[...] pelo enunciado, é perceptível sua posição social, e os sujeitos são construídos e produzidos a partir das relações de poder” (LOPES, 2022), demonstrando, então, que o minicurso formativo funcionou para promoção de um deslocamento conceitual acentuado, que a permitiu aproximar a noção de sujeito das proposições apresentadas por Michel Foucault.

Foucault (1995) explica que os discursos são produzidos a partir de uma série de interesses além de serem atravessados por relações de poder, possibilitando a construção dos sujeitos, além de serem refletidos nas e pelas práticas sociais dos sujeitos, que exercem um papel social no interior da sociedade da qual fazem parte. Dessa forma, como sugere outro sujeito-colaborador da pesquisa, ao realizar um deslocamento conceitual em suas discursivizações a respeito da noção de sujeito, presente no questionário pós-minicurso, “caracterizar alguém como sujeito requer mais do que observar sua existência; significa analisar a individualidade daquele ser quando este entra em contato com a sociedade, onde as relações de poder moldam o ritmo da vida” (BARBOSA, 2022).

Desta maneira, o aluno atualiza a noção de sujeito como aquele que é formado através dos discursos construídos ao longo da história. Sendo assim, os discursos são constituídos por objetos que são e estão dispostos ao longo da história. Os discursos estão em processo de transmutação constantes, sendo sustentados por argumentos, matérias e conteúdos históricos, descontinuados ao longo do tempo (FOUCAULT, 1995; 2004). Os discursos são percebidos como enunciados que existem materialmente e esplandecem verdades concebidas diante dos sujeitos.

Como sugere uma das colaboradoras da pesquisa, “[...] o discurso é entendido por Foucault (apud ROSÁRIO, 2021), como um conjunto de enunciados materialmente existentes e é, assim, um acontecimento histórico em que se materializam nas práticas sociais dos sujeitos” (SANTOS, 2022). Nesse sentido, o

discurso, então, pode ser expressado, articulado ou escrito, se configurando como “proposições que adquirem caráter de verdadeiras passando a constituir princípios aceitáveis de comportamento” (FOUCAULT apud FERNANDES, 2013, p.19).

Dessa forma, ao relacionarem a noção de sujeito com função discursiva e como “[...] fruto de uma série de discursos permeados por relações de poder” (SANTOS, 2022), os colaboradores também atualizam a ideia de que o discurso pode ser compreendido como “um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT apud AZEVEDO, 2013, p. 156).

De acordo com a referida concepção, pode-se dizer que os discursos se concretizam a partir/nas práticas sociais dos sujeitos, se constituindo, então, como práticas discursivas caracterizadas como uma conexão entre discurso e prática. Nessa toada, uma das colaboradoras apresenta a concepção de que

a produção do discurso está suscetível a transformações, e ressignificações, pois ele está alocado socialmente e historicamente. É interessante observar, que o sujeito, nessa perspectiva, atua na constituição de poder, pois é ele quem controla a produção de outros discursos produzidos, o poder é assim dialógico por depender da relação com o outro. (SANTOS, 2022)

Nesta concepção, seria um equívoco compreendermos os discursos enquanto objetos imóveis, inertes, imobilizados, como algo que é dado, pois a produção desses discursos está diretamente associada aos interesses, anseios e arroubos de quem os produzem, considerando o contexto sócio-histórico no qual tais discursos são produzidos e estão imbricados, além de levar em conta, também, quais as verdades que os sujeitos objetivam construir neste instante histórico específico.

Dessa maneira, Foucault (2013) nos mostra que nenhuma produção discursiva é realizada aleatoriamente, pois deve sempre atender, naturalmente, aos arroubos e interesses das instituições, dos órgãos, das mais variadas instâncias e das relações de poder que permeiam tais produções discursivas. Sendo o discurso considerado como um acontecimento histórico, ele se concretiza e se realiza na e a partir das práticas sociais dos sujeitos que o produz e os efeitos do discurso são materializados nos sujeitos.

Desse modo, uma das colaboradoras atualiza a noção de sujeito em Foucault (1995), ao compreender o sujeito enquanto alguém “[...] dotado de uma carga

histórica e [que] atravessa, na interação social, a carga histórica de um outro sujeito de linguagem. Isto num discurso, o qual só se materializa por conta das práticas dos sujeitos envolvidos no momento da enunciação” (OLIVEIRA, 2022). Assim, fica claro que os discursos não são concebidos como algo imaterial; eles são materializados e concretizados nas e pelas práticas sociais dos sujeitos.

Assim, fica evidente que “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório e esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2013, p.9). Logo, nesse sentido, os sujeitos se comportam, agem, atuam e falam no meio social que ocupam outorgados de direitos e deveres sociais e institucionais, a partir daquilo que se espera socialmente e culturalmente desses sujeitos, considerando o momento histórico, os lugares e os papéis sociais e enunciados de onde eles falam. Assim, fica evidente que o discurso é constituído por um conjunto de enunciados permeados e embrenhados em meio à estrutura e à organização do poder. Com isto, percebemos que o discurso está cercado de construções de saberes e de poderes, pois ele está diretamente implicado nas relações entre os sujeitos.

Os discursos são, dessa maneira, (re)significados, modificados e transformados no dia a dia ao longo do tempo, impregnado por ideologia e diretamente imbricado nas relações de poder, porém, em riscos, contratempos e atribuições, por vezes, imprevisíveis. Entretanto, apesar dos discursos se materializarem a partir das relações entre os sujeitos e estes terem poder sobre a produção discursiva, não são os sujeitos que fazem com que a existência em que tais discursos se materializam deixe de existir; os discursos apenas são (re)significados, modificados e transformados no dia a dia ao longo do tempo, impregnados por ideologia e diretamente imbricado nas relações de poder, porém, em riscos, contratempos e atribuições, por vezes, imprevisíveis. Assim, o discurso depreende e supõe “lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões, através de tantas palavras, cujo uso há muito tempo reduziu as asperidades” (FOUCAULT, 2013, p.8).

Dessa forma, Fernandes (2012) atenta para a importância de compreendermos a produção do discurso enquanto um elemento intimamente vinculado à história, já que este “compreende-se, (a produção do discurso) por meio

de um olhar para a história, os aspectos históricos e sociais que envolvem a produção do discurso” (p. 20).

Cada discurso surge em seu tempo, no momento sócio-histórico necessário e apropriado para a produção desse discurso, se materializando nas práticas sociais dos sujeitos. Um dos colaboradores apontou o sujeito como aquele que “ocupa um posição dentro de uma sociedade” (SANTOS, 2021), sendo aquele que pode “desempenhar diversos papéis em sua vida, participando da sociedade e (con)vivendo com os demais por meio da linguagem” (SOUZA, 2021).

Por consequência disso, é necessário observar as relações de poder que existem na sociedade, basta prestarmos atenção nas relações sociais que integram os diversos campos da sociedade. O poder é um agrupamento de forças que aparecem nesses lugares sociais (FOUCAULT, 1995). Todavia, o poder em si, não existe; o que existe são relações de poder, observáveis, que permeiam todas as camadas da esfera social. Isto posto, fica claro que as relações de poder são relativas a todos sobre todos, uma vez que o “o poder não vem de cima para baixo, mas é criado pelas diferentes relações de força, [...] surge de todos os lados: de cima para baixo, de baixo para cima e lateralmente” (SILVEIRA, 2005, p. 57).

Ao discursivizar sobre a noção de sujeito, no questionário discursivo pós-minicurso, um dos alunos apresentam a compreensão de que o sujeito é “[...] é um ser subjetivo, resultado das relações sócio-históricas. Ele é uma construção social e surge a partir das relações de poder” (MORAES, 2022), além de ser “[...] atravessado por vários outros textos situados em um tempo/espço específicos e feitos por outros sujeitos, portanto, cada sujeito é único, pois estes atravessamentos são sempre singulares” (SILVEIRA, 2022), denotando ter havido um largo deslocamento conceitual a respeito da noção de sujeito, por parte dos alunos citados. Compreendemos, então, que o sujeito, os mecanismos, os dispositivos e os discursos são construídos a partir das relações de poder e o sujeito se constrói a partir de discursos resultantes destas relações de poder, advindas e propagadas de diversos e distintos âmbitos, e favorecem a elaboração e produção de discursos que são inerentes e indispensáveis para a construção de tal sujeito.

Além disso, outro sujeito apresenta a perspectiva de que o sujeito é um “[...] enunciado social e, sendo assim, os discursos de um dado sujeito são acontecimentos históricos carregados de relações de poder e atravessado por “vozes” de sujeitos que vieram antes” (ALMEIDA, 2022), o que coaduna com a

noção de sujeito vista em Foucault (1995, 2013), em que o autor adverte que o sujeito é constituído a partir e através das relações de poder, logo, ele é intrinsecamente constituído e ligado a essas relações de poder, atuando sobre elas. Fica evidente, então, que “os sujeitos são enunciados sociais, uma construção social que se dá a partir das relações de poder” (LIMA, 2022), e esse sujeito “[...] está sempre em transformações, por isso é heterogêneo, isto é, não é algo estático e que se encontra pronto” (LIMA, 2022). Tais relações de poder são verificáveis e perceptíveis nas mais diversas instâncias, perpassam pelos mais diferentes níveis e são delicadas, apuradas, são multifacetadas e variadas. Fica claro, então, que as relações humanas são perpassadas e atravessadas por relações de poder.

Uma das alunas colaboradoras da pesquisa admite que o sujeito “não se trata apenas da concepção de indivíduo, mas que envolve a noção de individualidade e reconhecimento de identidade” (LIMA, 2021), e isso atualiza a compreensão de que a identidade dos sujeitos é construída a partir das relações que estabelecem um com o outro, a partir do momento em que se colocam perante o outro. Assim, a identidade dos sujeitos é construída no seio dos aspectos exteriores da sociedade nos quais o sujeito está inserido. Sendo assim, fica nítido que “os sujeitos são marcados por determinações sócio-históricas e são atravessados por discursos de outros sujeitos, com os quais se unem, e dos quais se diferenciam e/ou distanciam” (FERNANDES, 2012, p.41). Além disso, as relações de poder fazem parte de toda e qualquer relação e interação social entre indivíduos numa sociedade. Logo, os sujeitos se constroem por meio das práticas sociais e as práticas sociais servem para a construção de tipos imprevistos e distintos de sujeitos.

Dessa forma, as concepções dos participantes da pesquisa coadunam com a proposição de Foucault (1987, 1996, 2002, 2004, 2006), que considera o sujeito como o resultado de uma produção discursiva, de uma construção social e histórica, podendo ser considerado como um enunciado social e “determinado com base nas relações de poder estabelecidas na sociedade, e é constituído a partir dos discursos gerados por essa teia de poder” (SOUZA 2022). Assim, fica evidente que o sujeito é uma construção social concebido e constituído como tal por meio das relações de poder, logo, “pensar em sujeito, é pensar em construção social que se determina a partir de relações [de poder]” (RODRIGUES, 2022).

4.4 As noções de interação atualizadas no interior das concepções propostas pelos sujeitos-colaboradores da pesquisa

(IV) - Quais as suas concepções/compreensões a respeito da noção de interação? (15 respostas no questionário pré-minicurso e 11 respostas no questionário pós-minicurso)

Jessica Santos

(Resposta apresentada no questionário pré-minicurso)

“A interação é essencial, pois é por meio dela que realizamos trocas. Em relação ao perfil internacional ele é bastante relativo, pois há diferentes formas de estabelecer a comunicação e cada sujeito o faz de diferentes maneiras a depender de como ele entende e enxerga a interação.”

(Resposta apresentada no questionário pós-minicurso)

“Para Bakhtin (1997, apud ROSÁRIO, 2021), o discurso está ligado à palavra e a palavra ao processo de enunciação, nesse sentido, Rosário (2021), conforme Bakhtin (1997), explica que a enunciação depende de interlocutores e de uma situação imediata e ressalta que o diálogo é uma das formas mais importantes de interação verbal. A noção de interação é assim baseada na relação dialógica entre o eu e o outro, partindo da perspectiva bakhtiniana. Assim, a interação somente é possível se estabelecida entre interlocutores ativos, os quais ocupam uma posição responsiva frente ao enunciado proferido pelo outro. Cada um sujeito ocupa, na interação, uma posição valorativa frente aos diversos enunciados aos quais se tem contato. O enunciado é, por sua vez, algo irrepetível, ou seja, não é possível que seja reproduzido da mesmíssima forma, tendo em vista o seu contexto situacional, valorativo, que lhe é único.”

Houve ampliação conceitual

Andressa Oliveira

(Resposta apresentada no questionário pré-minicurso)

“Entendo que para que se tenha um ambiente satisfatório, dinâmico, e até mesmo didático, é necessário haver essa interação entre professor-aluno, aluno-aluno, ou seja lá quais forem os sujeitos em suas determinadas intercomunicações. É preciso haver essa dinâmica para que, por exemplo, a aula, funcione de maneira fluida, em conjunto.”

(Resposta apresentada no questionário pós-minicurso)

“A interação é uma ação conjunta. Um sujeito age sobre o outro ou em relação ao outro na perspectiva de comunicar-se com ele. Para isso, pode ocorrer quebra nos turnos de fala, pois acredito que a interação seja, também, espontânea.”

Houve deslocamento conceitual**Gabriela Andrade****(Resposta apresentada no questionário pré-minicurso)**

“Acerca disso, a noção de interação se baseia em indivíduos que se relacionam ou convivem, que interagem entre si.”

(Resposta apresentada no questionário pós-minicurso)

Não respondeu ao questionário discursivo pós-minicurso.

Paulo Moraes**(Resposta apresentada no questionário pré-minicurso)**

“(Inter)ação é momento de compartilhamento de ações/attitudes, que faz o sujeito ir além de sua visão de mundo, pois interagir é visitar o mundo do outro deixando presentes e levando outros na saída. Perfil interacional creio que seja a qualidade daquele que, linkando às noções anteriores, comunga desse entrelaçamento de presentes, experiências, vivências, emoções e visões de mundo.”

(Resposta apresentada no questionário pós-minicurso)

“É um processo de compartilhamento de pensamentos, sentimentos através do instrumento enunciativo que é língua(gem); o lado abstrato de um sujeito em contato com o(s) outro(s) ou, até mesmo, com si próprio, uma vez que pode envolver dois ou mais sujeitos, além disso, podendo ser verbal ou não verbal, a exemplo desse último, a interação por expressões corporais.”

Houve deslocamento conceitual**Laura Lopes****(Resposta apresentada no questionário pré-minicurso)**

“Interação é a maneira que encontramos para estar em diálogo com o outro. E o perfil internacional é a forma que a pessoa se encaixa nessa interação.”

(Resposta apresentada no questionário pós-minicurso)

“Interação é aquilo que construímos com o outro num dialogismo, ou seja, na relação que constituímos com outra pessoa. Dessa forma, é um tipo de ação que ocorre quando dois ou mais objetos têm efeito um sobre o outro. Algo que se constitui em acontecimento de mão dupla, pois isto é extremamente essencial no conceito de interação, em oposição a um efeito causal de mão única. Cito aqui, trechos da apresentação que melhor respondem minha concepção de interação... ‘Não há enunciação sem dois interlocutores e ainda sem que estes estejam inseridos num meio social do qual são participantes. A situação imediata seria a característica de que todo enunciado para ser plenamente realizável estaria immanentemente relacionado com a realidade social. A palavra, ideologicamente marcada, é orientada em função do locutor, ou seja, a palavra ela é orientada de acordo com aquele a que estamos dirigindo essa palavra.’”

Houve deslocamento conceitual

Brenda Ferraz

(Resposta apresentada no questionário pré-minicurso)

“Penso nessas concepções como a maneira escolhida pelo sujeito de se expressar nas mais diversas situações sociais.”

(Resposta apresentada no questionário pós-minicurso)

Não respondeu ao questionário discursivo pós-minicurso.

Carlos Barbosa

(Resposta apresentada no questionário pré-minicurso)

“Acredito que a interação seja a interlocução entre dois ou mais sujeitos, em que estes se dedicam tanto a ouvir quanto à enunciar. Já sobre o perfil interacional, creio que se trate do conjunto de características possuídas por determinado sujeito, o que caracteriza um certo padrão em sua forma de interagir.”

(Resposta apresentada no questionário pós-minicurso)

“A interação é constituída sempre entre, no mínimo, um sujeito e outro, totalizando dois interlocutores. Trata-se da maneira como utilizamos a linguagem para expressar socialmente os nossos pensamentos, e sem a interação, a vida, os interesses e o poder humano não existiriam.”

Houve deslocamento conceitual

Tamires Alves

(Resposta apresentada no questionário pré-minicurso)

“Inter + ação = ação entre. Gosto de fazer esse "cálculo" para visualizar melhor o que a palavra quer dizer e, nesse caso, acredito que posso classificar o movimento de interação como sendo de um indivíduo para com o outro; me faz pensar no andamento de uma aula, onde temos as relações professor-aluno(s) e aluno(s)-aluno(s), nas quais há troca de vivências, conhecimentos e saberes.”

(Resposta apresentada no questionário pós-minicurso)

Não respondeu ao questionário discursivo pós-minicurso.

Bárbara Silveira

(Resposta apresentada no questionário pré-minicurso)

“Interação é uma ação que ocorre entre pessoas a partir das linguagens. O perfil interacional é como a pessoa delimita esta ação.”

(Resposta apresentada no questionário pós-minicurso)

“No momento presente, segundo Matencio, concebo interação como sendo ‘uma interação verbal é ao mesmo tempo um evento de comunicação - de construção de sentidos - e de construção de relações sociais’ (MATENCIO, 1999: 63). Para além, também adiciono que as interações não-verbais (ou seja, interações de todas as ordens) ocorrem a todo instante, porque na natureza, a interatividade é essencial e por isso ela está presente em tudo.”

Houve deslocamento conceitual

Joana Lima

(Resposta apresentada no questionário pré-minicurso)

“Assim como na pergunta anterior, trago em minha resposta um pouco do que venho aprendendo nos diversos ambientes que o curso de Letras tem me proporcionado. Assim, a noção de interação dá-se mediante o contato entre os sujeitos em determinados ambientes. Sujeitos estes que trazem com si concepções, saberes, características, isto é, sua individualidade, que vem a configurar o perfil interacional. Aqui, lembro-me também das concepções dialógicas e enunciativas encontradas em Bakhtin.”

(Resposta apresentada no questionário pós-minicurso)

“A Teoria da Interação Verbal, conforme os postulados de Bakhtin (2002; 2011), está fundamentada nas relações dialógicas entre um Eu e o Outro. Assim sendo, a interação verbal acontece sempre entre Eu e o Outro, não existindo um Eu sem o Outro, e vice versa. Da mesma forma, não podemos dissociar a interação do social, visto que ela acontece no social e se dá entre sujeitos socialmente organizados e temporal-

historicamente situados. Ainda conforme Bakhtin (2002; 2011), a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua, considerando que a interação se dá por meio da linguagem, isto é, se materializa na linguagem, e prima pelas relações de Nós, sempre ocorrendo entre dois interlocutores. Uma vez que dois sujeitos, sendo o mínimo para que ocorra a interação, estão em diálogo, o produto de suas interações é a enunciação. Os enunciados, por sua vez, são projetos de dizeres únicos e irrepetíveis, permeados de outras vozes, outros enunciados. Na perspectiva de Kerbrat-Orecchioni, a interação é apreendida enquanto uma prática comunicativa, que envolve participantes e é, essencialmente, dialógica. A autora destaca a necessidade de que haja uma resposta (um feedback) para que tenhamos uma resposta, haja vista ser a interação dialógica.”

Houve deslocamento conceitual

Henrique Almeida

(Resposta apresentada no questionário pré-minicurso)

“A noção de interação liga-se com as ideias do contato com o outro, da discursivização de ideias/pensamentos, para construir situações de diálogos com um ou mais sujeitos de linguagem; já o perfil interacional é uma identidade de cada sujeito, seria, então, o modo de agir de cada pessoa, por exemplo, existem pessoas que são mais ‘extrovertidas’ e outras que são mais ‘introvertidas’.”

(Resposta apresentada no questionário pós-minicurso)

“Acerca da noção de interação, parto, inicialmente, da defesa feita por Bakhtin ao declarar que este é o princípio maior da língua. Nesse sentido, os pensamentos de Bakhtin concordam com ideais do educador brasileiro Paulo Freire, ao (re)afirmar que a aprendizagem deve ocorrer de modo dialético e, assim sendo, o processo de ensino-aprendizagem acaba por corroborar com a ideia da interação verbal bakhtiniana, visto que ao entender a linguagem como uma identidade do processo interacional, ela se faz presente em todos os espaços sociais e, diante disso, a linguagem está, diretamente, ligada com os aspectos educacionais, posto que é através da língua(gem) que os sujeitos – em sala de aula (para Bakhtin, a sala de aula seria um gênero discursivo, dado que é composta de “tipos” de enunciados) – se constituem e se (re)criam com a compreensão e discussão de conteúdos da educação básica (e/ou ensino superior). Por outro lado, partindo ponto de vista discutido no minicurso, à luz dos pressupostos teóricos de Kerbrat-Orecchioni, a interação é analisada em um processo dialógico que envolve trocas entre os interlocutores de um dado discurso, ou seja, é uma etapa comunicativa com uma rede de influenciadores.

A autora acredita que a interação não se deve ser pensada apenas do ponto de vista da “oralidade”, pois isso seria resumir a “interação” a um estágio que ocorre, exclusivamente, por meio da fala oralizada entre sujeitos e não seria o que de fato acontece com a linguagem – que pode ocorrer através de materiais verbais, não-verbais, a língua oral e a língua escrita. Além disso, ela afirma que toda (inter)relação entre dois ou mais indivíduos é previamente “co-orientada” por comportamentos que os levem a transmitir informações de um emissor A à um emissor B e vice-versa, ou seja, a interação requer que exista um “feedback” entre os participantes de uma dada situação comunicativa e, como decorrência disso, há uma “coerência dialogal” – do ponto de vista da análise da conversação. Uma outra definição de interação que carrego é a de Marcuschi que, por sua vez, tem a intenção de “definir” a interação através das relações existentes entre a fala e a escrita, conferindo um status igualitário entre ambas as modalidades de uso da língua, pois entende-se que o uso da língua que é o responsável por concebê-la, em sua totalidade, no círculo social e cultural das atividades interativas e complementares da língua(gem).

Assim, Marcuschi argumenta a favor de situações que sejam tanto características da fala quanto da escrita de forma “prototípica” (oralidade, textualidade, realização gráfica e escrita). Com isso, Marcuschi propõe que a interação seja compreendida como uma etapa da conversação que ocorre na fala e na escrita – de maneira a apresentar certas similaridades que são reveladas no momento de atuação do discurso empregado pelos sujeitos que estão “interagindo” e pondo em prática tanto a escrita quanto a fala. Para tanto, vislumbro as concepções sobre interação como uma possibilidade de compreender acerca dos processos interativos que ocorrem entre um ou mais sujeitos e como que a língua pode se moldar em diversos contextos comunicativos para que exista, de fato, uma interação entre os indivíduos.”

Houve deslocamento e ampliação conceitual

Priscila Brito

(Resposta apresentada no questionário pré-minicurso)

“A interação é uma forma de se conectar com as pessoas ao seu redor. Através dela é possível aprender mais e desenvolver um pensamento crítico em relação as coisas que acontecem no mundo. O ser humano se desenvolve através das interações sociais, por isso elas são tão importantes.”

(Resposta apresentada no questionário pós-minicurso)

“Interação é a troca que acontece entre dois ou mais sujeitos. A linguagem é usada para nos expressarmos e, através dela, conseguimos nos comunicar com o outro e interagir

com ele. Ao organizarmos o nosso pensamento e dialogarmos com o outro, existe uma interação verbal, na qual os sujeitos envolvidos são conduzidos pelas suas ideologias.”

Houve deslocamento conceitual

Regina Amaral

(Resposta apresentada no questionário pré-minicurso)

“Só me vem à mente a questão da linguagem, mesmo. O tanto que ela permite que essa interação ocorra. O mundo não existiria sem linguagem. E, aí, eu tô lembrando de uns termos sobre os quais eu não sei discorrer. Tipo dialogismo, turnos de fala, em que o professor gerencia a palavra, etc. etc.”

(Resposta apresentada no questionário pós-minicurso)

Não respondeu ao questionário discursivo pós-minicurso.

Manuela Souza

(Resposta apresentada no questionário pré-minicurso)

“A interação é um fator muito subjetivo de pessoa para pessoa, e são muitos os motivos que levam alguém a interagir muito ou pouco. A interação permite colocar em prática todo tipo de gênero que existe no mundo da linguagem e se expande cada vez mais com o avanço da Cibercultura.”

(Resposta apresentada no questionário pós-minicurso)

“A interação é a ação dos sujeitos com a linguagem, na qual se dá entre dois ou mais indivíduos, pela linguagem, inseridos em um meio social.”

Houve deslocamento conceitual

Cláudia Rodrigues

(Resposta apresentada no questionário pré-minicurso)

“Não consigo pensar em uma definição para a noção de interação, porém entendo que ela não deve ser resumida apenas como interação falada, uma vez que o “silêncio” faz parte desse processo, talvez “interagir” é estar presente em determinado local. Perfil interacional penso que é algo particular, único, ou seja, o modo de cada sujeito interagir em tal ambiente.”

(Resposta apresentada no questionário pós-minicurso)

“Acredito que a noção de interação seja a relação com outro, ou seja, uma atividade prática comunicativa que permite se constituir e desenvolver enquanto sujeito.”

Houve deslocamento conceitual

4.5 Análise qualitativa/discursiva e atualização da noção de interação a partir das concepções dos sujeitos-colaboradores da pesquisa

A partir da leitura realizada das concepções realizadas e discursivizadas pelos participantes da pesquisa a respeito do conceito de interação, percebemos a construção da noção de interação como um processo “essencial, pois é por meio dela que realizamos trocas” (SANTOS, 2021). Além disso, a mesma aluna sugere que “há diferentes formas de estabelecer a comunicação e cada sujeito o faz de diferentes maneiras a depender de como ele entende e enxerga a interação” (SANTOS, 2021). A concepção apresentada vincula-se discursivamente à proposta de uma noção de interação realizada por outra aluna colaboradora da pesquisa, onde ela afirma que “a interação permite colocar em prática todo tipo de gênero que existe no mundo da linguagem” (SOUZA, 2021).

Ambas as concepções aludem às concepções de Marcuschi (2010) a respeito do fenômeno da interação. Apesar de Marcuschi (2010) e outros autores estudiosos e pesquisadores da Linguística Textual não produzirem problematizações suficientemente profundas a respeito do conceito de interação, Marcuschi (2010) integra a noção de interação em suas discussões ao considerar a operacionalização de modos/tipos de interação. Nesse sentido, o autor assevera que “são os usos que fundam a língua e não o contrário” (MARCUSCHI, 2010, p. 9). Dentro dessa perspectiva, o autor adverte que

não se pode tratar as relações entre oralidade e letramento ou entre fala e escrita de maneira estanque e dicotômica. A proposta é que se vejam essas relações dentro de um quadro mais amplo no contexto das práticas comunicativas e dos gêneros textuais. (MARCUSCHI, 2010, p. 9)

Além disso, outra participante da pesquisa também apresenta a concepção de interação como um fenômeno de acesso à “maneira escolhida pelo sujeito de se expressar nas mais diversas situações sociais” (FERRAZ, 2021). As participantes da pesquisa mencionadas no parágrafo anterior atualizam a noção de interação como um fenômeno que se realiza por meio dos gêneros discursivos, já que existem diferentes maneiras de exercer a comunicação e cada sujeito interage de maneiras distintas e esta concepção evoca a noção discutida por Marcuschi (2010) a respeito dos diferentes tipos de interação existentes. Nesse sentido, um dos sujeitos-

colaboradores da pesquisa também atualiza a noção de interação proposta por Marchuschi (2010), ao sugerir que a interação pode ser definida “através das relações existentes entre a fala e a escrita, conferindo um status igualitário entre ambas as modalidades de uso da língua” (ALMEIDA, 2022), pois, dessa forma, “entende-se que o uso da língua que é o responsável por concebê-la, em sua totalidade, no círculo social e cultural das atividades interativas e complementares da língua(gem)” (ALMEIDA, 2022).

Dessa forma, o sujeito propõe a concepção de que a interação deve ser “compreendida como uma etapa da conversação que ocorre na fala e na escrita – de maneira a apresentar certas similaridades que são reveladas no momento de atuação do discurso empregado pelos sujeitos que estão “interagindo” e pondo em prática tanto a escrita quanto a fala” (ALMEIDA, 2022). Observamos que a referida concepção atualiza e coaduna com a noção proposta por Marchuschi (2010) a respeito do fenômeno social da interação, uma vez que esta é uma noção norteadora para que Marcuschi (2010) evidencie o Letramento e a Oralidade como critérios fundamentais para compreendermos, de maneira mais coerente e profunda, as diversas nuances implicadas nos diferentes tipos de práticas comunicativas.

Nesse sentido, ao apresentar a concepção de que a “interação permite colocar em prática todo tipo de gênero que existe no mundo da linguagem” (SOUZA, 2021), a participante da pesquisa atualiza a noção de interação enquanto um fenômeno que se realiza por meio de gêneros discursivos, admitindo a existência de diferentes tipos e modos de interagir. Nesse sentido, Marcuschi (2010) propõe uma distinção entre produção textual discursiva falada e escrita como elementos configuradores dos diferentes tipos de interação.

Dessa forma, um gênero textual específico, como um trabalho acadêmico, por exemplo, se configura como um exercício de interação por meio de um gênero do discurso materializado por meio da escrita, atravessado por características que definem este gênero, apresentando uma série de especificidades vinculadas a ele, como por exemplo, o total desconhecimento entre o leitor do trabalho e aquele quem o produziu; a distância geográfica e discursiva que existe entre eles, bem como o total desconhecimento da existência de um sujeito em relação ao outro, além, claro, da capacidade que o texto escrito tem de atingir uma vasta quantidade de sujeitos. A prática de construção discursiva escritural encontra nessas características os seus parâmetros norteadores.

Por outro lado, encontramos, também, as práticas comunicativas que se realizam por meio da interação face a face, que também é parametrizada por uma série de características, como o fato de que os sujeitos precisam estar lado a lado para que esta conversação possa acontecer, bem como o nível de proximidade que esses interlocutores têm um com o outro e a possibilidade de realizar interrupções, cortes e deduções no texto oralizado uns dos outros ao longo do processo comunicativo. Todos esses critérios definem a estrutura de uma prática de oralidade que é materializada por meio da fala.

A interação está vinculada, sim, às práticas comunicativas que se estabelecem face a face. Contudo, também julgamos necessária a busca por uma reflexão que abarque critérios caracterizadores de modos e tipos de interação que se realizam em outros contextos, e não somente o presencial. Nesse sentido, a interação diz respeito a toda sorte de processos conversacionais e comunicativos que se acontecem na esfera social, onde os interlocutores buscam estabelecer uma relação de recíprocas influências, munidos de propósitos conversacionais e interacionais. Sendo assim, o ato de interagir, em toda sua complexidade estrutural e organizacional, pode se apresentar de diversas maneiras e possuir diversas características e nuances, podendo produzir tipos e maneiras variadas de interação.

Desse modo, as discussões construídas por Marcuschi (2010) sugerem que a existência de uma multiplicidade de gêneros está diretamente relacionada à possibilidade de diferentes formas de interação, e esta concepção está intimamente relacionada à noção de interação apresentada por uma das alunas mencionadas nos parágrafos anteriores, que sugere a existência de diferentes modos de interagir. Assim, fica claro que os elementos que permitem a existência de uma pluralidade de gêneros discursivos estão vinculados à maneira como o discurso é concebido e o contexto pelo qual o gênero se materializa. Todas as particularidades relacionadas ao modo como os discursos são concebidos são essenciais para que possamos estabelecer uma rede de parâmetros caracterizadores dos tipos de interação.

Dentro dessa perspectiva, é fundamental destacar que o modo como o discurso é concebido parece ser influenciado por uma quantidade variada de fatores, como fatores ligados ao nível de formalidade que esse discurso apresenta. É necessário, portanto, entender quais são os elementos determinantes dessa camada formal para que se possa compreender, também, as características inerentes aos eventos interacionais e comunicativos. Estes elementos giram em torno dos sujeitos

participantes da prática comunicativa, como os papéis sociais que tais sujeitos exercem e, também, o modo como eles agenciam a prática comunicativa, se é mais por meio de solilóquios ou se os sujeitos administram as práticas de interação a partir de mecanismos de natureza dialógica e, também, a compreensão acerca das possibilidades finitas de modos de dizer.

Com isso, percebemos que há um agrupamento diversificado de fatores e critérios que devem ser levados em conta no processo de construir uma perspectiva mais abrangente sobre o conceito de interação. Tais critérios se conectam diretamente ao que Kerbrat-Orecchioni (1990) chamou de material semiótico, além dos papéis sociais desempenhados pelos interlocutores participantes do evento comunicativo, bem como o grau de paralelismo ou concorrência e o modo como as vozes são administradas no interior da interação. Marcuschi (2010) descreve esses fundamentos como primordiais para que possamos compreender os diferentes tipos de interação.

Duas das participantes da pesquisa, ao refletir sobre o conceito de interação, estabelece um vínculo entre os parâmetros caracterizadores dos diferentes modos de interagir e os papéis sociais exercidos pelos sujeitos participantes da interação. Nesse sentido, uma das participantes afirma que “para que se tenha um ambiente satisfatório, dinâmico, e até mesmo didático, é necessário haver essa interação entre professor-aluno, aluno-aluno, ou seja lá quais forem os sujeitos em suas determinadas intercomunicações” (OLIVEIRA, 2021).

Em outra resposta, outra colaboradora da pesquisa acredita que é possível “classificar o movimento de interação como sendo de um indivíduo para com o outro; me faz pensar no andamento de uma aula, onde temos as relações professor-aluno(s) e aluno(s)-aluno(s), nas quais há troca de vivências, conhecimentos e saberes” (ALVES, 2021), mais uma vez, trazendo a noção de papéis sociais no interior de sua concepção para evidenciar que estes papéis são fundamentais para identificar que cada sujeito interage de uma forma diferente, orientados pelo que se espera de suas condutas, considerando os papéis sociais que ocupam.

A noção de “papéis sociais” se relaciona aos papéis desempenhados pelos indivíduos que participam da interação. Dessa forma, os papéis sociais são cruciais para evidenciar que existem modos de interação distintos. Portanto, os sujeitos se comportam de maneiras diferentes se estão num colóquio, numa palestra, numa entrevista de emprego, numa roda de conversa trivial com os amigos, quando estão

numa sala de aula localizada num espaço físico-presencial ou se num sala de aula virtual. Dessa forma, fica evidente que os sujeitos atuam de acordo com os papéis sociais que os competem, nos diferentes contextos interacionais em que estão situados, e isso os leva a, necessariamente, manifestarem maneiras distintas de interação.

No caso das práticas comunicativas e dos eventos interacionais que se materializam entre professor e aluno em sala de aula, percebemos que o professor, gerenciador da interação, ocupa o papel de animador, informador e avaliador, além de ser o responsável por conduzir a interação, determinar as atividades, distribuir (ou não) a palavra e avaliar os sujeitos (MATENCIO, 2001; MODL, 2015). Nesse sentido, Modl (2015) afirma que

professor e alunos se dirigem regularmente a um mesmo espaço físico (a sala de aula) para (co)desempenharem funções sociais estabilizadas e terem suas memórias dos laços socioafetivos (re)construídas, sobretudo, em função do tempo e da natureza dessa convivência intersubjetiva. A sala de aula é, por isso, porta de entrada para o domínio público das relações humanas e lugar genuíno de construção de pelo menos uma identidade social: a de aluno. (MODL, 2015, p. 122)

A partir da análise das respostas do questionário discursivo pós-minicurso, destacamos, também, noções de interação que atualizam e compactuam com as concepções propostas por Kerbrat-Orecchioni (2006). Considerando a interação como um processo dialógico, constituído por parâmetros e critérios (descritos pela autora na sua proposta de análise das conversações), identificamos a noção de interação como um fenômeno de natureza “[...] verbal ou não verbal, a exemplo desse último, a interação por expressões corporais” (MORAES, 2022). Verificamos, assim, a compreensão a respeito do fenômeno das interações, que compreende o fenômeno como algo constituído por elementos “não-verbais (ou seja, interações de todas as ordens) [...]” (SILVEIRA, 2022), que “[...] ocorrem a todo instante, porque na natureza, a interatividade é essencial e, por isso, ela está presente em tudo” (SILVEIRA, 2022).

Nesse sentido, é possível verificar um deslocamento conceitual profundo e relevante nas respostas discursivizadas dos sujeitos citados, a respeito do conceito de interação, no questionário pós-minicurso, que localizam a compreensão do fenômeno da interação na direção dos postulados teóricos propostos por Kerbrat-Orecchioni (2006). No interior de suas proposições teóricas, a autora estipula que as relações interpessoais, as práticas comunicativas e os eventos interacionais são

constituídos por parâmetros de natureza verbal, não-verbal e paraverbal. Os elementos verbais são definidos como “unidades que derivam da língua (unidades fonológicas, lexicais, morfossintáticas)” (KERBRAT-ORECCHIONI, p. 36).

As interações de materialidade verbal são “interações em que a troca se realiza essencialmente, pelo menos na aparência, pelo viés dos significados verbais” (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, p. 137), e são compostas por elementos de natureza morfossintática, fonológica e elementos lexicais. Os elementos de natureza não-verbal, como os soluços, por exemplo, se constituem por manifestações e gestos de interação cuja materialidade verbal não pode ser verificada.

Além disso, as interações são constituídas por um conjunto de elementos de natureza paraverbal. Tais elementos são compostos por nuances prosódicas e vocais, onde “[...] se inscrevem todas as unidades que acompanham as unidades propriamente linguísticas e que são transmitidas pelo canal auditivo: entonações, pausas, intensidade articulatória, elocução, particularidades da pronúncia, características da voz” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 36), como é o caso do riso, por exemplo. No que tange o material não-verbal, a pesquisadora assevera que

diferente das unidades paraverbais, as unidades não-verbais são transmitidas pelo canal visual. Distinguem nesse conjunto: (i) os signos estáticos, ou seja, tudo o que constitui a aparência física dos participantes: características naturais, adquiridas (rugas, bronzeamento...) ou acrescentados (roupas e acessórios, maquiagens, decorações etc). As unidades desse tipo fornecem à interação numerosos ‘índices de contextualização’ (sobre a idade e o sexo dos participantes, sua aparência étnica e sociocultural etc). (ii) Os cinéticos lentos, ou seja, as distâncias, as atitudes e as posturas. (iii) Os cinéticos rápidos: jogos dos olhares, das mímicas e dos gestos (ORECCHIONI, 2006, p. 37).

Um dos sujeitos-colaboradores da pesquisa esclarece, ainda, que, no interior dos eventos interacionais e das práticas comunicativas, “[...] pode ocorrer quebra nos turnos de fala, pois [...] a interação é, também, espontânea” (OLIVEIRA, 2022). Dito isto, a concepção da aluna citada coaduna com as noções propostas por Kerbrat-Orecchioni (2006), nas quais a autora constrói uma série de parâmetros e critérios para realizar uma tipificação das interações. Nesse aspecto, a autora estabelece que os eventos interacionais são marcados pela ocorrência dos turnos de fala. Sobre o referido aspecto, a autora explica que

todas as práticas comunicativas – e mesmo as conversações, a despeito de seu aparente descompromisso – são condutas ordenadas, que se desenvolvem segundo alguns sistemas preestabelecidos e obedecem a algumas regras de procedimento. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 43)

Dito isto, fica claro que os turnos de fala se configuram como elementos que regem a estrutura das conversações. Considerando esta concepção, isso significa que o discurso é estruturado e possui regras de estruturação e organização, e não é configurado por enunciados sem sentido, desorganizados e estruturalmente esdrúxulos (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Sendo assim, todo evento interacional possui regras estruturais muito bem delimitadas e devem ser construídos por meio de critérios rigorosos, peculiares e precisos, para conferi-los um maior grau de organização e estruturação.

Considerando a natureza das concepções teóricas propostas por Kerbrat-Orecchioni (2006), também foi possível encontrar, no interior das respostas discursivizadas pelos sujeitos-colaboradores, no questionário discursivo pós-minicurso, a noção de interação, compreendida como uma “[...] prática comunicativa, que envolve participantes e é, essencialmente, dialógica. A autora destaca a necessidade de que haja uma resposta (um feedback) para que tenhamos uma resposta, haja vista ser a interação dialógica” (LIMA, 2022), bem como a noção de interação como um “processo dialógico que envolve trocas entre os interlocutores de um dado discurso, ou seja, é uma etapa comunicativa com uma rede de influenciadores” (ALMEIDA, 2022).

Nesse sentido, os sujeitos supracitados apresentam um deslocamento e ampliação conceitual, em suas compreensões a respeito do fenômeno da interação, que harmoniza e corresponde com os postulados teóricos propostos por Kerbrat-Orechionni (1980, 1990, 1992, 2005, 2006), uma vez que a autora constrói as suas proposições a respeito da interação, enquanto um fenômeno essencialmente dialógico, que se materializa por meio/com a palavra, de maneira bivalente, entre dois ou mais sujeitos socialmente organizados, em âmbito presencial, face a face.

Entretanto,

a interação não se deve ser pensada apenas do ponto de vista da “oralidade”, pois isso seria resumir a “interação” a um estágio que ocorre, exclusivamente, por meio da fala oralizada entre sujeitos e não seria o que de fato acontece com a linguagem – que pode ocorrer através de materiais verbais, não-verbais, a língua oral e a língua escrita. (ALMEIDA, 2022)

Além disso, outros sujeitos-colaboradores da pesquisa relacionam a interação a um fenômeno que ocorre “de um indivíduo para com o outro” (ALVES, 2021), como um processo por meio do qual “realizamos trocas” (SANTOS, 2021). Também

foi possível verificar, entre as respostas dos sujeitos, noções que vinculam o conceito de interação com o ato de “visitar o mundo do outro deixando presentes e levando outros na saída” (MORAES, 2021), bem como a concepção de que “interação é a maneira que encontramos para estar em diálogo com o outro” (LOPES, 2021).

Também encontramos nas respostas discursivizadas dos sujeitos-colaboradores da pesquisa, no questionário discursivo pós-minicurso, noções de interação que vinculam este fenômeno às práticas sociais estimuladas entre dois ou mais sujeitos, socialmente organizados, a partir do momento em que se colocam perante o outro, no meio social em que vivem. Nesse sentido, uma das colaboradoras da pesquisa sugere a noção de interação vinculada ao discurso e à palavra. Dessa forma, a aluna esclarece que “o discurso está ligado à palavra e a palavra ao processo de enunciação, nesse sentido, Rosário (2021), conforme Bakhtin (1997), explica que a enunciação depende de interlocutores e de uma situação imediata e ressalta que o diálogo é uma das formas mais importantes de interação verbal” (SANTOS, 2022). Deste modo, ao apresentarem essas concepções, os sujeitos-colaboradores da pesquisa atualizam a noção de interação verbal proposta por Bakhtin (1997, 2002, 2006).

De acordo com o autor, para entender o fenômeno da interação verbal, é necessário considerar e compreender o aspecto social da linguagem, do diálogo e da necessidade da presença do outro, como bem aponta outras participantes da pesquisa, ao afirmarem que a interação é um ato que ocorre “de um indivíduo para com o outro” (ALVES, 2021) e que “a noção de interação é assim baseada na relação dialógica entre o eu e o outro [...]” (SANTOS, 2022). Além disso, a aluna compreende que “[...] a interação somente é possível se estabelecida entre interlocutores ativos, os quais ocupam uma posição responsiva frente ao enunciado proferido pelo outro” (SANTOS, 2022).

Fica evidente que os sujeitos evocam os critérios norteadores para a construção do conceito de interação proposto por Bakhtin. Nesse sentido, Bakhtin (1997) considera a enunciação como algo que surge como produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, ou seja, a enunciação acontece no momento em que os sujeitos se apropriam da língua e a colocam em funcionamento.

Desse modo, a resposta de uma das alunas colaboradoras também de nota que houve um deslocamento conceitual acentuado, promovido no interior de suas

concepções acerca da noção de interação, em suas discursivizações realizadas no questionário discursivo pós-minicurso, ao sugerir que “a interação é uma ação conjunta. Um sujeito age sobre o outro ou em relação ao outro na perspectiva de comunicar-se com ele” (OLIVEIRA, 2022). Dentro dessa perspectiva, um dos sujeitos-colaboradores, em suas discursivizações realizadas no cerne das respostas ao questionário discursivo pós-minicurso, apresenta a noção de que a interação compreende “o lado abstrato de um sujeito em contato com o(s) outro(s) ou, até mesmo, com si próprio, uma vez que pode envolver dois ou mais sujeitos” (MORAES, 2022).

Foi possível identificarmos, também, outra compreensão a respeito do fenômeno da interação, compatível com as definições propostas por Bakhtin (1997, 2002, 2006), na qual a aluna compreende a interação como um fenômeno que ocorre entre dois ou mais sujeitos, a partir do momento em que tais sujeitos se colocam perante o outro, ao considerar interação como a “[...] a relação com o Outro, ou seja, uma atividade, uma prática comunicativa que permite se constituir e se desenvolver enquanto sujeito” (RODRIGUES, 2022), demonstrando, assim, ter havido um deslocamento conceitual expressivo e considerável por parte da aluna colaboradora citada.

Dessa forma, a interação pode ser compreendida como “[...] aquilo que construímos com o outro num dialogismo, ou seja, na relação que constituímos com outra pessoa” (LOPES, 2022). Além disso, no questionário discursivo pós-minicurso, a aluna compreende o fenômeno da interação como “um tipo de ação que ocorre quando dois ou mais objetos têm efeito um sobre o outro” (LOPES, 2022). Nesse sentido, a aluna esclarece que interação é “algo que se constitui em acontecimento de mão dupla, pois isto é extremamente essencial no conceito de interação, em oposição a um efeito causal de mão única” (LOPES, 2022), atualizando, assim, estabelecidos por Bakhtin (1997, 2022, 2006), a respeito dos elementos que constituem a noção de interação verbal.

Assim, fica evidente que a palavra sempre é dirigida a um interlocutor. Sendo assim, palavra e o modo como ela é enviada para o interlocutor vai variar a depender do grupo social do qual tal interlocutor faz parte ou se ele ocupa uma posição inferior ou superior na estrutura da hierarquia social. Nesse sentido, compreendemos que os parâmetros lexicais que o sujeito mobiliza no interior da interação variam de acordo com o contexto social em que ele se encontra. Por

exemplo, o modo como um aluno vai endereçar a palavra para um professor, em sala de aula, é diferente do modo como ele vai interagir com os amigos numa mesa de bar.

Isto posto, Bakhtin (1997, p. 112-113) explica que:

[...] Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade.

Além disso, o amplo deslocamento conceitual verificado nas concepções sugeridas por uma das alunas colaboradoras da pesquisa, em suas discursivizações a respeito do conceito de interação, no questionário discursivo pós-minicurso, denota uma visão que aproxima a noção de interação das noções propostas por Bakhtin (1997, 2002, 2006), nas quais o autor explica que um sujeito se constitui como tal, a partir do momento em que se coloca perante o outro, no bojo dos eventos interacionais materializados no meio social que integra, a partir do intercâmbio dialógico realizado com/através da palavra, produzindo, assim, enunciação.

Nesse sentido,

Não há enunciação sem dois interlocutores e ainda sem que estes estejam inseridos num meio social do qual são participantes. A situação imediata seria a característica de que todo enunciado para ser plenamente realizável estaria imanentemente relacionado com a realidade social. A palavra, ideologicamente marcada, é orientada em função do locutor, ou seja, a palavra ela é orientada de acordo com aquele a que estamos dirigindo essa palavra. (BAKHTIN, 2006, apud LOPES, 2022)

Isto posto, Bakhtin (1997, 2002, 2006) nos mostra que a palavra, ideologicamente marcada, é orientada em função do locutor, ou seja, de acordo com aquele a que estamos dirigindo tal palavra. Disto isto, fica evidente que “ao organizarmos o nosso pensamento e dialogarmos com o outro, existe uma interação verbal, na qual os sujeitos envolvidos são conduzidos pelas suas ideologias” (BRITO, 2022). Além disso, um dos sujeitos da pesquisa também atualiza a noção de interação enquanto um fenômeno realizado entre dois ou mais sujeitos, a partir do intercâmbio dialógico da palavra, que é de natureza bivalente, ao apresentar a concepção de que a interação é “[...] constituída sempre entre, no mínimo, um

sujeito e outro, totalizando 2 interlocutores. Trata-se da maneira como utilizamos a linguagem para expressar socialmente os nossos pensamentos” (BARBOSA, 2022), demonstrando ter havido um deslocamento conceitual significativo da noção de interação para este sujeito, em comparação com as noções apresentados por ele ao questionário discursivo pré-minicurso.

A partir das proposições apresentados pelos sujeitos-colaboradores, é possível resgatar, também, a noção de que a palavra se trata de “um fenômeno ideológico por excelência” e se constitui como “o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 2006, p. 34), considerando o fato de que ela é atravessada por ideologias e também é um *locus* de acesso ao outro na interação social, sendo de natureza dialógica, histórica e ideológica (BAKHTIN, 2006), devido ao fato de ser, em primeira instância, consolidada em relação ao outro e por abarcar uma quantidade incontável de significados que são construídos ideológica e historicamente em relação ao contexto sócio-histórico em que tal palavra é produzida.

Desse modo, ao apresentar a concepção de que a interação se configura como a “interlocução entre dois ou mais sujeitos” (BARBOSA, 2021), um dos participantes da pesquisa atualiza a noção de Bakhtin (1997), na qual o autor determina que a palavra se determina pelo fato de proceder de alguém e de se dirigir a alguém. A partir da leitura da discursivização realizada pelos sujeitos da pesquisa a respeito da noção de interação, verificamos, também, a noção que pondera a interação como um fenômeno que ocorre “mediante o contato entre os sujeitos em determinados ambientes” (LIMA, 2021), bem como a concepção de interação vinculada à ideia de “contato com o outro, da discursivização de ideias/pensamentos, para construir situações de diálogos com um ou mais sujeitos de linguagem” (ALMEIDA, 2021). Além disso, também é possível verificar, nas discursivizações realizadas sobre o conceito de interação pelos sujeitos da pesquisa, no questionário discursivo pós-minicurso, a concepção de interação enquanto “[...] um evento de comunicação - de construção de sentidos - e de construção de relações sociais” (MATENCIO, 1999: 63, apud SILVEIRA, 2022).

Considerando, ainda, a natureza da concepção que estabelece a interação como um fenômeno que ocorre mediante o contato do Eu com o Outro, uma das alunas colaboradoras apresenta a noção de que a interação

está fundamentada nas relações dialógicas entre um Eu e o Outro. Assim sendo, a interação verbal acontece sempre entre Eu e o Outro, não existindo um Eu sem o Outro, e vice versa. Da mesma forma, não podemos dissociar a interação do social, visto que ela acontece no social e se dá entre sujeitos socialmente organizados e temporal-historicamente situados. Ainda conforme Bakhtin (2002; 2011), a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua, considerando que a interação se dá por meio da linguagem, isto é, se materializa na linguagem, e prima pelas relações de Nós, sempre ocorrendo entre dois interlocutores. Uma vez que dois sujeitos, sendo o mínimo para que ocorra a interação, estão em diálogo, o produto de suas interações é a enunciação. (LIMA, 2022)

Assim, ao considerarem a interação como um fenômeno que se realiza por meio do contato com o Outro, mediante a aproximação e a interlocução entre os sujeitos, percebemos que os colaboradores da pesquisa atualizam a noção de que a palavra é de natureza bivalente, no sentido de que ela advém de um sujeito e é dirigida a outro. Assim, fica evidente que “a palavra é aquilo que permite que um determinado sujeito se constitua em relação ao outro, pois, no que diz respeito à coletividade, é através da palavra que um sujeito se define em relação ao outro” (BAKHTIN, 2006, p. 115).

Um dos sujeitos da pesquisa também assevera que “interação é a maneira que encontramos para estar em diálogo com o outro” (LOPES, 2021). Além disso, também foi possível identificarmos a concepção de que a interação “[...] é a troca que acontece entre dois ou mais sujeitos” (BRITO, 2022), demonstrando ter havido um deslocamento conceitual significativo para uma compreensão mais abrangente a respeito do conceito de interação, por parte deste sujeito. Nesse sentido, o sujeito evoca a noção de que o diálogo se constitui como um dos aspectos mais importantes da interação verbal, ou seja, como uma das prerrogativas essenciais para que o fenômeno da interação ocorra.

Ademais, outros sujeitos-colaboradores da pesquisa fundamentam a ocorrência da interação como um fenômeno passível de realização apenas por meio da linguagem. Nessa direção, um dos participantes da pesquisa discute a interação como “uma ação que ocorre entre pessoas a partir das linguagens” (SILVEIRA, 2021), outro sujeito vincula o conceito de interação à “questão da linguagem. [...] O tanto que ela permite que essa interação ocorra” (AMARAL, 2021), enquanto outro sujeito afirma que “[...] a linguagem é usada para nos expressarmos e, através dela, conseguimos nos comunicar com o outro e interagir com ele” (BRITO, 2022), ao passo que, ao apresentar uma ampliação conceitual a respeito da noção de interação, no questionário discursivo ministrado pós-minicurso, um dos sujeitos

também estipula a noção de que a linguagem é fundamental para a materialização dos eventos interacionais, uma vez que

[...] ao entender a linguagem como uma identidade do processo interacional, ela se faz presente em todos os espaços sociais e, diante disso, a linguagem está, diretamente, ligada com os aspectos educacionais, posto que é através da língua(gem) que os sujeitos [...] se constituem e se (re)criam com a compreensão e discussão de conteúdos da educação básica (e/ou ensino superior). (ALMEIDA, 2022)

A partir da varredura e análise das respostas discursivizadas ao longo das respostas dos alunos, no questionário discursivo pós-minicurso, a respeito do conceito de interação, verificamos, ainda, uma ampliação conceitual apresentada por uma das alunas colaboradoras da pesquisa, que compreende a interação como uma “[...] a ação dos sujeitos com a linguagem, na qual se dá entre dois ou mais indivíduos pela linguagem inseridos em um meio social” (SOUZA, 2022).

Considerando estas concepções, é possível afirmar que os sujeitos atualizam as noções de Bakhtin (1997, 2002, 2006) e Kock (1997) a respeito da linguagem como aspecto fundamental das interações. No interior desta perspectiva, é crucial considerarmos a Linguagem enquanto “[...] forma (lugar) de interação” (KOCK, 1997, p. 9), pois tal concepção está intimamente imbricada à proposta que Bakhtin (1997) faz acerca da Teoria da Interação Verbal. Nesse sentido, fica claro que a Linguagem estrutura o pensamento, e para ilustrar de maneira mais clara esta proposição, Yaguêlo in Bakhtin (1997, p. 16), constrói a reflexão de que “[...] Se a língua é determinada pela ideologia, a consciência, portanto o pensamento, a ‘atividade mental’, que são condicionados pela linguagem, são modelados pela ideologia”.

Deste modo, se o pensamento é condicionado pela linguagem e atravessado pela ideologia, logo, a linguagem é aquilo que estrutura o pensamento e ambos são determinados pela ideologia. Assim, fica evidente que os participantes atualizam, no interior de suas concepções, a noção de que a interação é um fenômeno que se materializa por meio da linguagem e da palavra, sendo esta de natureza ideológica, histórica e dialógica e atravessada por ideologia. Além disso, também percebemos que os participantes consideram a interação como um fenômeno que fundamenta a linguagem e se realiza de um sujeito para o outro, por meio do intercâmbio dialógico. Fica claro, também, a partir da análise das percepções dos alunos, a atualização da noção de discurso enquanto elemento inerentemente imbricado à palavra, ao passo que a palavra se relaciona de maneira estreita à enunciação.

Dito isto, fica nítido o movimento discursivo que os alunos realizam no sentido de não desvincularem a linguagem do mundo e a impossibilidade da dissociação entre sujeito e meio social, pois o sujeito atua no meio social, dado que o sujeito opera consoante à linguagem e ao espaço social do qual faz parte. Também atentamos para a importância de se considerar a dimensão dialógica da linguagem como um dos elementos norteadores para a compreensão do fenômeno da interação verbal.

Nesse sentido, os participantes da pesquisa resgatam uma proposta interacionista da linguagem, enquanto um dispositivo de/para deslocamento constitutivo de caráter dialógico, cuja materialização se realiza entre dois ou mais sujeitos locutores que se organizam no interior de uma mesma situação social, o que, necessariamente, coaduna com a noção de linguagem enquanto um processo constante que se concretiza na e pela interação verbal. Desse modo, fica claro que, assim como Bakhtin (1997), os sujeitos-colaboradores da pesquisa consideram o discurso como produto social da língua e não dissociam a linguagem do sujeito e do meio social que ele integra.

4.6 Análise de eventos interacionais materializados no interior das aulas ministradas ao longo do minicurso teórico formativo

Para construirmos a análise do nosso *corpus* de pesquisa, relacionado aos dados gerados a partir dos eventos comunicativos corporificados ao longo das aulas do minicurso formativo, nos debruçamos sobre a leitura e interpretação dos eventos interacionais que se materializaram ao longo da interlocução com os sujeitos-colaboradores da pesquisa.

Dessa forma, buscamos nos colocar no interior de situações interacionais de natureza discursiva e metodológica, ao longo de quatro encontros vivenciados com os sujeitos participantes da pesquisa. Sendo assim, tal atmosfera interacional e didático-discursiva foi viabilizada através do espaço de convivência intersubjetiva virtual, via videochamada no *Google Meet*, onde buscamos estimular interlocuções com um grupo de 15 (quinze) sujeitos-colaboradores, com idade entre 19 e 23 anos, alunos do IV semestre do curso de Licenciatura em Letras, de uma universidade pública do sudoeste baiano.

A convivência com os alunos através do minicurso teórico-formativo foi essencial para operacionalizarmos uma sequência de procedimentos metodológicos, para geração dos dados analisados, onde consideramos os momentos de interlocução com os sujeitos-colaboradores como contexto legítimo para o norteamento e desenvolvimento da pesquisa.

Pensamos no minicurso formativo/teórico/discursivo como lugar de/para visualizarmos as percepções, noções, tomadas de posição, engajamento e o significado que os sujeitos-colaboradores atribuem a respeito das noções centrais mobilizadas no interior desta pesquisa, como os conceitos de sujeito e interação, bem como um instrumento de/para visualização de aspectos e características peculiares que os alunos deixaram entrever a respeito de seus perfis interacionais, além de ter sido possível visualizar, também, o modo como eles se colocam no lugar social de aluno(a) de um curso de licenciatura em Letras, logo, futuros(as) professores de línguas, por meio das suas (não)participações em eventos interacionais diversos que se materializaram ao longo das aulas.

Consideramos essencial destacar, também, que pensamos a ideia do minicurso formativo como uma ferramenta extra de/para deslocamentos conceituais, ampliação e aprofundamento do repertório teórico dos alunos, a respeito das noções de *sujeito* e *interação*, tematizadas nos questionários discursivos, e das diversas e vitais especificidades tão importantes para a formação de professores, sobretudo para esses sujeitos alunos que se encontram nessa etapa formação superior.

Além disso, o minicurso discursivo contribuiu para que pudéssemos traçar certas (ir)regularidades entre o que os alunos manifestaram em termos de comportamentos discursivos, isto é, o modo como eles se portaram no interior dos eventos interacionais ocorridos ao longo das aulas do minicurso e as auto-percepções discursivas inerentes aos perfis interacionais construídos por eles. O minicurso também nos serviu como porta de acesso às características interacionais dos tipos de sujeitos que interagem na sala de aula de graduação, o que, conseqüentemente, nos permitiu traçar comparativos entre o que foi observado, em termos de comportamento interacional e as descrições que construíram sobre si mesmos, na construção dos seus perfis interacionais. O minicurso também serviu para nos fornecer eventos interacionais (verificáveis a partir das cenas de sala de aula transcritas nas seções subsequentes), que pudessem ser vinculados a

parâmetros norteadores do fenômeno da interação e inerentes aos eventos comunicativos, propostos por Kerbrat-Orecchioni (1980, 1990, 1992, 2005, 2006).

Ademais, o minicurso formativo também nos serviu como expediente para refletirmos acerca da relação entre perfil interacional e desenvolvimento do estilo interacional do futuro(a) professor(a) de línguas, buscando atualizar, no interior desses encontros formativos, discussões relativas às funções cardinais do professor (informador, avaliador e animador - Matencio 1999, 2001; Modl, 2015), vinculando-as a comportamentos em aulas, além de impulsionar o minicurso como uma ferramenta que funcionasse como uma formação teórica para uma (res)significação conceitual das noções de sujeito (FOUCAULT, 1987, 1995, 1996, 2002, 2004, 2006, 2008, 2013) e interação (BAKHTIN, 1997, 2002, 2006; ORECCHIONI, 1980, 1990, 1992, 2005, 2006; MARCUSCHI, 2010), por parte dos sujeitos-colaboradores da pesquisa, promovendo uma alter-análise do perfil interacional desses sujeitos, a partir da observação de como eles se colocaram nos diversos eventos interacionais que se materializaram ao longo das aulas do minicurso.

Assim, acreditamos, ainda, que um minicurso formativo que apresente questões necessárias e fundamentais para a formação de professores funcione como uma ferramenta de aprofundamento e sedimentação das noções com as quais os alunos entram em contato ao longo das aulas das disciplinas da área de metodologia e prática de ensino, durante o período de formação inicial, na graduação.

4.7 A aula como um gênero discursivo e um espaço institucional de convivência intersubjetiva em interlocução com noções de interação verbal, para delimitação de aspectos essenciais configuradores do evento *aula*

Uma quantidade considerável de autores empreendeu inúmeras investigações a respeito dos fenômenos pertinentes à cultura escolar e ao espaço sociodiscursivo e interacional da sala de aula, como o agenciamento da palavra e os turnos de fala. Tomamos aqui a aula como um gênero discursivo, um espaço interacional de convivência intersubjetiva, em que representações sociais e práticas sócio-históricas institucionais de ensino/aprendizagem materializam-se

essencialmente por meio de intercâmbios dialógicos (MATENCIO, 2001; MODL, 2015).

Desse modo, a aula é um gênero predominantemente assimétrico, compreendido como prática engendrada sócio-historicamente, no qual o professor, gerenciador da interação, ocupa o papel de animador, informador e avaliador (MATENCIO, 1999), sendo ele responsável animar/conduzir a interação, no sentido de encaminhar, nortear e manter a interação em contínuo movimento; além de informar aos alunos todas as nuances necessárias para a compreensão do objeto de estudo, determinar e avaliar as produções dos alunos e os sujeitos em si, além de distribuir (ou não) a palavra (MATENCIO, 2001; MODL, 2015). Além disso, de acordo com Modl (2015),

professor e alunos se dirigem regularmente a um mesmo espaço físico (a sala de aula) para (co)desempenharem funções sociais estabilizadas e terem suas memórias dos laços socioafetivos (re)construídas, sobretudo, em função do tempo e da natureza dessa convivência intersubjetiva. A sala de aula é, por isso, porta de entrada para o domínio público das relações humanas e lugar genuíno de construção de pelo menos uma identidade social: a de aluno. (MODL, 2015, p. 122)

Ao revisitarmos as memórias provenientes de experiências docentes vivenciadas no âmbito da educação básica, torna-se viável vislumbrar a sala de aula como um “lugar de convivência intersubjetiva e de uso da palavra” e como “contexto interacional e institucional de formação de sujeitos de linguagem” (MODL, 2015, p. 117), constituída por indivíduos cujas identidades são construídas, consoante à maneira como suas visões de mundo e bagagens culturais se colidem e como coatuam nos lugares interacionais de falantes e ouvintes, tendo em vista a restrição ou não do acesso à palavra, outorgado a eles pelo professor.

A sala de aula, assim, se constitui como um

[...] contexto de interação institucionalizado em que indivíduos reconhecidos como professor e alunos constroem suas identidades relacionais face a face, no dia a dia escolar, a partir de direitos e deveres interacionais. (MODL, 2015, p. 121)

Dessa maneira, fica claro que, “ao intercambiar a palavra, os sujeitos aprendem a participar de contextos dialógicos diversificados, o que fazem (re)construindo identidades em uma rede de relações sociais e pessoais que se efetivam, preponderantemente, em torno da palavra” (MODL, 2015, p. 123).

Pensando, então, na sala de aula como um espaço de convivência intersubjetiva, a interação entre professor e alunos - que agem enquanto falante(s) e ouvinte(s) dentro desse espaço - está implicada dentro do gênero aula. Nesse sentido, é inviável teorizar a respeito da sala de aula sem adentrar o campo teórico da interação (BAKHTIN, 1997, 2002, 2006; LEFFA, 2006; KERBRAT-ORECCHIONI, 2006; MATENCIO, 1999, 2001), vinculadas às noções de sujeito (FOUCAULT, 1995, 1996, 2002, 2004, 2006, 2008).

Refletimos sobre o papel interacional e didático-discursivo do professor a partir da constatação de que o objeto de estudo primordial com o qual lida é de natureza didática e discursiva, ao mesmo tempo em que lança mão de métodos e técnicas didáticas verbalizadas. Com esta finalidade, o professor “se apoia nas intervenções dos alunos, em termos de conteúdos do saber e do dizer” (MATENCIO, 1999, p. 67). Desse modo, todo o sistema discursivo e os planos de interação dos quais o professor lança mão, estão vinculados a conformações de cunho cognitivo e social, que possam vir à tona ao longo dos eventos interacionais, configurando-se, assim, como um “um evento intermediário no contínuo entre os rituais e espontâneos, efeito de ajustes em seus ritmos social e acadêmico” (MATENCIO, 1999, p. 80).

Fica evidente, então, que a aula é um gênero discursivo, através do qual, práticas didático-metodológicas se encontram em constante estado de modificação, correção e retificação. Por conseguinte, o evento *aula* é estruturado por meio de diversos aspectos peculiares e inerentes a este gênero. Um desses aspectos diz respeito ao projeto interacional que o professor lança mão para gerenciar e monitorar as práticas interacionais e didáticas realizadas em sala de aula. Assim, a aula é configurada e estruturada a partir de um movimento constante de gerenciamento da interação colocada em funcionamento no interior deste evento, cuja existência se justifica por meio de uma finalidade essencialmente didática, além de se caracterizar também pela alternância constante dos papéis sociais e interacionais colocados em prática no curso da aula.

Além disso, a aula também se caracteriza como momento para associação de elementos orais ou escritos, intrínsecos ao projeto das interações verbais. Dessa maneira, a aula se constitui “no quadro das práticas sócio-históricas institucionais de ensino/aprendizagem e pressupõe a articulação entre diferentes modos de apropriação da realidade e de materialização discursiva” (MATENCIO, 1999, p. 80).

Os eventos de comunicação que se materializam ao longo do fluxo da aula, são constituídos por perspectivas e noções que se relacionam intrinsecamente à maneira como os sujeitos atribuem compreensão aos elementos pertinentes ao discurso, aos seus perfis interacionais e identidades sociais. Tais compreensões e perspectivas se materializam no bojo das interações verbais, caracterizadas como eventos comunicacionais e de/para desenvolvimento e aprimoramento de relações sociais. As interações entre os sujeitos, portanto, se materializam em âmbito social, a partir do momento em que os sujeitos se colocam diante uns dos outros, em eventos comunicativos diversos.

Além disso, o papel social e a posição que os participantes da interação ocupam na esfera social são imprescindíveis para caracterizar a forma como os sujeitos materializam linguisticamente os seus discursos, além de servir, também, para alargar a compreensão e o entendimento que eles têm sobre as suas relações interpessoais e a função que eles ocupam no interior dessas relações. Outro fator crucial para a configuração do evento aula e para a produção da materialidade linguística dos sujeitos, diz respeito à razão, ao fundamento do encontro e o objetivo do mesmo (MATENCIO, 1999).

Entendemos, portanto, que foi preciso nos colocarmos em constante movimento de atenção para estes fatores, uma vez que o fundamento do evento e a motivação dos interlocutores para a realização dele, não são frequentemente compatíveis. Nesse sentido, há “um processo de ajuste entre intenção individual, coletiva e institucional, entre intenções parciais e finais dos participantes da interação, ajuste que caracteriza qualquer evento de interação” (MATENCIO, 1999, p. 64).

É necessária atenção para o fato de que, em situações discursivas rotineiras, os elementos pertinentes ao rito e os detalhes que fazem com que tais situações se realizem com êxito, devem ser sempre previamente deliberadas, pois o tipo de abordagem discursiva, o material didático escolhido para tematizar e discursivizar o objeto de estudo, interfere, necessariamente, no modo como os sujeitos constroem as suas percepções acerca desse objeto e dos conteúdos programáticos atualizados no interior da aula.

Ao considerarmos que, ao professor são atribuídas funções cardinais muito peculiares, como as funções de animador, informador e avaliador (MATENCIO, 1999), precisamos levar em consideração que esses papéis e lugares discursivos

também podem ser assumidos pelos alunos e é também em busca deste objetivo trouxemos análises de cenas de sala de aula e eventos interacionais ocorridos durante o minicurso: vincular tais funções cardinais à comportamentos materializados no âmbito da atividade interacional ocorrida ao longo das aulas. O professor, então, é responsável por conduzir as interlocuções que ocorrem ao longo das aulas, tendo sempre em mente os objetivos “didáticos e educativos de longa, média e curta duração, com base em um projeto de interação, tendo as funções básicas de animador, informador e avaliador” (MATENCIO, 1999, p. 80).

Nesse sentido, foi necessário considerar a materialidade linguística que os alunos apresentaram ao longo das aulas, como consequência da postura didática, metodológica e interacional tomada pelo professor ao longo das interlocuções. Como informador, o professor, ao longo de uma aula, tem a função de informar os alunos quanto ao objeto de estudo. Como animador, ele tem a função de animar a interação, no sentido de direcioná-la e mantê-la em contínuo movimento e, como avaliador, ele tem a função de avaliar a produção dos alunos (MATENCIO, 1999).

Sendo assim, consideramos, então, que, os sujeitos interagem considerando o papel social e o lugar discursivo que cada um ocupa na hierarquia social, da mesma forma que constroem os seus perfis interacionais e as suas identidades relacionais levando em conta não só o modo como cada um se enxerga e avalia um ao outro ao longo da interação, mas, também, o lugar institucional em que a interação ocorre. Isso contribui com a noção de que os sujeitos se comportam, se relacionam e interagem orientados por expectativas e regras institucionais primordiais para a delimitação de seus lugares na interação, ou seja, os lugares sociais em que os sujeitos se encontram, contribui para a construção de suas identidades e de seus perfis interacionais, para evidenciar traços comportamentais específicos desses lugares sociais que ocupam.

Existem, ainda, fatores fundamentais que influenciam na forma como o professor se coloca no interior deste lugar social, no modo como ele interage e no estilo da expressão de sua materialidade linguística, com o número de participantes envolvidos na interação verbal e o grau de conhecimento compartilhado entre eles (MATENCIO, 1999). Além disso, asseveramos que, no interior dos eventos interacionais materializados no curso do evento aula, professores e alunos exercem papéis extremamente peculiares e característicos das funções institucionais e da posição hierárquica que eles ocupam em sala de aula. Dessa forma, fica evidente

que “o professor tem o objetivo de ensinar, e o aluno, por sua vez, de aprender” (MATENCIO, 1999, p. 63). Entretanto, não são raros os eventos em sala de aula em que professores também acabam se colocando no lugar daquele que aprende e aluno, no lugar daquele que ensina.

Além disso, é imperioso destacar que os eventos interacionais que ocorrem em sala de aula são sempre orientados e sustentados por um agrupamento de conhecimentos muito específicos acerca dos conteúdos tematizados e dos objetos de estudo mobilizados no interior da aula, logo, a interação é fundamentada, primordialmente, também, pela participação dos sujeitos no interior dos eventos interacionais, isto é, para que haja interação, é preciso que, necessariamente, haja participação efetiva dos sujeitos.

É necessário destacar, também, que todas as produções realizadas no bojo do evento aula fundamentam-se, primordialmente, por meio de uma esfera enunciativa, que diz respeito aos eventos interacionais construídos e estabelecidos entre professores e alunos, e por meio da esfera enunciativa “[...] da qual participam professor, alunos e interlocutor virtual - mediada, ainda, freqüentemente, por material didático (escrito) de apoio” (MATENCIO, 1999).

No que toca à nossa pesquisa, as concepções e noções de sujeito e interação, com as quais trabalhamos no minicurso formativo, se materializaram por meio da apresentação de *slides* formulados através do *Microsoft PowerPoint*, para tornar acessível aos alunos os conceitos que abordamos. Desse modo, alunos e professor se colocaram nesses movimentos interacionais com um interlocutor virtual, por meio dos textos apresentados em sala de aula, intermediados pelo professor, para operacionalizarem suas compreensões a respeito dos conceitos apresentados, com o objetivo de estabelecer a construção e o reforço de suas percepções teóricas, através de aspectos caros para a formação do sujeito-professor.

Levando em consideração que o corpo dos eventos interacionais é construído com base no planejamento e táticas didáticas, metodológicas e discursivas engendradas pelo professor, utilizadas com vistas a se chegar à finalidade global do encontro (MATENCIO, 1999), ressaltamos que a estratégica didática-discursiva utilizada para conduzir as interlocuções ao longo do minicurso, diz respeito à dimensão enunciativa oral da linguagem. Professor e alunos se colocaram no interior dos eventos interacionais por meio de uma materialidade discursiva oral, isto é, nos apropriamos da língua e a colocamos em funcionamento através de microfones e

(esporádicas) interações escritas via *chat* do *Google Meet*, como veremos nas seções subsequentes, compostas por análises de cenas de sala de aula.

Apesar de termos estabelecido uma intenção para o projeto de interação verbal que pretendemos materializar nos encontros formativos, a forma como nos colocamos no interior dessa interação não foi integralmente planejada previamente. O material didático apresentado aos alunos foi planejado, organizado, sistematizado e bem estruturado para alcançarmos os objetivos pretendidos com o gerenciamento do instrumento de pesquisa “minicurso”. A interação, dessa forma, foi conduzida de maneira a se considerar a imprevisibilidade inerente à forma como os sujeitos se colocam no fluxo dos processos comunicativos. Entretanto, “as relações interpessoais e demais dimensões do quadro participativo são definidas pela instituição, que atribui, também previamente, lugares e papéis aos interlocutores” (MATENCIO, 1999, p. 74).

Por conseguinte, fica evidente que as regras interacionais são construídas com base nos conhecimentos que os participantes da interação têm a respeito dos critérios parametrizadores de determinado contexto comunicativo (neste caso, o contexto *aula*) e sobre como eles devem se comportar em eventos conversacionais e interacionais de uma mesma natureza. Uma vez definida a natureza do evento interacional, foi preciso lançar mãos de estratégias que contribuíssem na/para a estruturação e configuração do evento didático do qual nos valem para socialização das noções teóricas trabalhadas, buscando pensar numa estrutura interacional coerente e que favorecesse o trabalho com o objeto de estudo.

O ritmo social da interação diz respeito ao modo como os eventos interacionais são conduzidos e orientados ao longo da aula, com vistas às possíveis contribuições dos interlocutores integrantes do grupo e da maneira como esse grupo é organizado na extensão da aula (MATENCIO, 1999). Nesse sentido, fica claro que as identidades sociais de professores e alunos são construídas sob a égide das relações interpessoais, que evidenciam os aspectos principais norteadores desses papéis interacionais, localizando esses papéis sociais no estatuto social. Assim, os papéis interacionais, institucionais e didático-discursivos de cada sujeito são construídos a partir da percepção bilateral, correspondente que cada sujeito possui desses lugares sociais.

Constitutivos dos eventos interacionais e definidos a partir da intenção didático-discursiva desses sujeitos, considerando, também, a finalidade global do

evento aula, o ritmo social e acadêmico são elementos valiosos e essenciais para os movimentos de regulação, ajustes próprios do monitoramento e condução dos eventos comunicativos, em relação às “[...] chamadas relações interativas — entre segmentos do texto — e interacionais — entre os interlocutores” (MATENCIO, 1999, p. 67).

A dificuldade no grau de monitoramento e regulação desses elementos constitutivos dos ritmos social e acadêmico podem ser fatores determinantes para que ajustes nas ações didático-discursivas sejam necessários e isso ocasiona, necessariamente, na reestruturação do tipo de atividade didática e na forma como ela é gerenciada. Sendo assim, a dificuldade de compreensão dos conteúdos tematizados no ritmo acadêmico, pode levar à necessidade de realização de ajustes na esfera do ritmo social.

Os eventos interacionais também podem ser revistos num nível comunicativo e numa esfera metacomunicativa. Através do nível comunicativo, é possível descrever e pensar as nuances apresentadas pelos interlocutores ao exercerem as ações discursivas de informar, demandar e avaliar, constitutivas da interação, ao se colocarem no bojo dos eventos interacionais. Por outro lado, a observação que realizamos a respeito da esfera metacomunicativa “remete ao gerenciamento da interlocução por meio de ações metacomunicativas, que agem tanto sobre o conteúdo comunicativo das intervenções como sobre sua pertinência” (MATENCIO, 1999, p. 77).

Dito isto, fica claro que o nível metacomunicativo das interações está embutido no processo de elaboração da materialidade textual, tornando possível, movimentos de monitoramento, de regulação e de reparo pertinentes a todos os tipos de eventos interacionais. Contudo, ao longo do evento aula, esses movimentos de restauração e de reparo são ferramentas utilizadas com vistas a resolver problemas no fluxo interacional, além de servir como táticas substanciais e eficientes de ensino, uma vez que podem contribuir no processo de restauração, de reformulação, de ampliação e de substituição daquilo que é materializado no plano discursivo. Assim, compreendemos que as reformulações e (res)significações pertinentes aos ritmos social e acadêmico só foi possível ao nos debruçarmos sobre a inspeção daquilo que foi mais valioso e nuclear, nos níveis comunicativos e metacomunicativos.

4.8 Organização do minicurso formativo e recursos utilizados

Para que a operacionalização do referido instrumento de pesquisa pudesse se concretizar com êxito e de maneira satisfatória, sistematizamos o minicurso formativo em 4 (quatro) encontros que ocorreram ao longo de 03 (três) dias dos meses de novembro e dezembro (cronograma nos Quadros 2 e 3), no formato de aulas expositivas teóricas. Cada encontro teve duração de 2 (duas) horas e foi realizado através da ferramenta *Google Meet*, utilizada para a realização de vídeo-chamadas.

Os encontros foram gravados em vídeo, mediante autorização prévia dos sujeitos-colaboradores, por meio da ferramenta OBS Studio e postados/salvos dentro de um diretório criado no *Google Drive*, para posterior revisitação, transcrição de cenas e análise do perfil interacional dos sujeitos.

O material didático apresentado aos sujeitos da pesquisa ao longo dos encontros no minicurso se trata de um garimpo de conceituações teóricas localizadas, também, no interior do campo de estudos da Linguística Aplicada. Dessa forma, a cada encontro, foram trabalhadas, sobretudo, concepções teóricas relativas às noções de interação verbal e sujeito, noções caras e extremamente valiosas para a nossa pesquisa e para a agenda de formação de professores. Os encontros foram divididos da forma como listamos abaixo:

Encontro 1:

i) Início do encontro com saudações interacionais e aula expositiva relativa ao conceito de interação, de acordo com Bakhtin (1997, 2002, 2006), com duração de 120 minutos;

Encontro 2:

i) Início do encontro com saudações interacionais e aula expositiva relativa ao conceito de interação, de acordo com Kerbrat-Orecchioni (1980, 1990, 1992, 2005, 2006), com duração de 120 minutos;

Encontro 3:

- i) Início do encontro com saudações interacionais e aula expositiva relativa ao conceito de interação, de acordo com Marcuschi (2010) e Kerbrat-Orecchioni (1980, 1990, 1992, 2005, 2006), com duração de 120 minutos;

Encontro 4:

- i) Início do encontro com saudações interacionais e aula expositiva relativa ao conceito de sujeito, de acordo com Foucault (1987, 1995, 1996, 2002, 2004, 2006, 2008, 2013) (80 minutos);
- ii) Revisão a respeito dos conceitos de interação, com suporte teórico nos autores mencionados anteriormente (40 minutos);
- iii) Encerramento do minicurso com agradecimentos entusiasmados e solicitação para que os sujeitos-colaboradores da pesquisa respondessem ao questionário pós-minicurso + construção do perfil interacional.

Com isso, fica claro que o minicurso formativo é de natureza teórica e discursiva, pois apresentamos para os sujeitos da pesquisa os conceitos e as citações dos autores lidos para subsidiar essas noções, por meio de slides elaborados com o auxílio do software de produção de apresentações intitulado *PowerPoint*, que compõe o pacote *Office*, da *Microsoft*.

Conteúdo programático do minicurso:

Em relação às entradas temáticas/conceituais que foram trabalhadas, iniciamos os encontros formativos do minicurso com a apresentação das temáticas a seguir, na respectiva sequência:

- i) A sala de aula, considerando-a como um “lugar de convivência intersubjetiva e de uso da palavra” e um “contexto interacional e institucional de formação de sujeitos de linguagem” (MODL, 2015, p. 117);
- ii) Apresentar a ‘aula’ como um gênero discursivo predominantemente assimétrico (MATENCIO, 2001; MODL, 2015), noções e discussões relativas a respeito as funções cardinais de informador, avaliador e animador do professor (MATENCIO, 1999, 2001; MODL, 2015);

- iii) Tematização sobre as noções de interação (BAKHTIN, 1997, 2002, 2006; KERBRAT-ORECCHIONI, 1980, 1990, 1992, 2005, 2006; MARCUSCHI, 2010);
- iv) Breves socializações de noções sobre identidade (KLEIMAN, 1998; HOLLAND, 1998; COELHO, 2011; MODL, 2015);
- v) Ponderações expressivas a respeito das noções de sujeito (FOUCAULT, 1987, 1995, 1996, 2002, 2004, 2006, 2008, 2013);

No decorrer dos encontros e discussões realizadas a partir das tematizações teóricas, também propomos alguns questionamentos e provocações aos alunos, a respeito das principais noções e pressupostos teóricos que estavam sendo tematizadas e discutidas em ambiente de sala de aula virtual, sobretudo, acerca das concepções de *sujeito e interação*.

4.9 Considerações a respeito das nuances discursivas e especificidades pertinentes à realização do minicurso teórico-formativo

Antes de apresentarmos as análises das cenas de sala de aula, primeiramente, consideramos extremamente necessário explicitarmos os motivos pelos quais optamos por dar início ao minicurso formativo pelas noções de interação para, posteriormente, abordarmos concepções teóricas para pensarmos a respeito da constituição do sujeito.

Como explicitado anteriormente, no interior do minicurso formativo buscamos trabalhar com os conceitos de interação e sujeito, de acordo com as definições de alguns autores periféricos também, mas, principalmente levando em consideração as postulações teóricas e as definições realizadas por Bakhtin (1997, 2002, 2006), na análise do discurso francesa, a respeito do conceito de interação verbal. Nesse sentido, tomamos como ponto de partida o seu trabalho intitulado *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, tomando como norte discursivo fulcral a sua teoria da interação verbal, que se configura como uma das propostas teóricas mais férteis e profícuas para o ensino e aprendizagem de línguas.

Trabalhamos o conceito de interação também à luz dos postulados teóricos propostos por Kerbrat-Orecchioni (1980, 1990, 1992, 2005, 2006) e Marcuschi

(2010). Posteriormente, trabalhamos também com o conceito de sujeito ao longo dos eventos interacionais estimulados no interior das aulas, nos quais buscamos discutir as definições postuladas por Michel Foucault (1987, 1995, 1996, 2002, 2004, 2006, 2008, 2013), porém, buscando recorrer, também, a autores que se debruçaram sobre os estudos das obras dos autores supracitados.

Essa escolha hierárquica a respeito da apresentação dos conceitos ocorreu a partir da consideração do pressuposto de que o sujeito se constitui como tal a partir dos projetos de interação e dos eventos comunicativos que ocorrem no interior das relações interpessoais, nos mais diversos espaços de convivência intersubjetiva. No caso da nossa pesquisa, assumimos a perspectiva de que a sala de aula se configura como espaço institucional de convivência humana intersubjetiva, terreno fértil pra que o sujeito se constitua como sujeito de linguagem, por meio das convenções pertinentes aos eventos conversacionais, levando em consideração os princípios da comunicação e da interação verbal.

Consideramos, também, que os sujeitos se colocam nessas formações discursivas e nesses papéis sociais de alunos e professores, orientados, guiados por normas, expectativas e parâmetros institucionais e culturais, constitutivos do estatuto social, das quais estes sujeitos se valem para se colocarem no interior desses lugares sociais supracitados, considerando os seus direitos e deveres interacionais e aquilo que é constitutivo e inerente aos papéis sociais que esses sujeitos ocupam.

Também consideramos extremamente necessário, antes de chegarmos ao material linguístico e discursivo analisado, discutirmos certas nuances e aspectos entrevistados a partir do gerenciamento e da condução dos eventos interacionais em sala de aula, ao longo das aulas do minicurso formativo. Nesse sentido, ressaltamos, primeiramente, que, dada às especificidades e complexidades do ensino remoto, ao longo do agenciamento do minicurso (e mesmo nos momentos posteriores de transcrição de cenas de sala de aula), se tornou complexa a tarefa de determinar quem estava desprendendo uma atenção substancial ao longo do minicurso, e quem estava mais disperso em relação à tematização do objeto de estudo e da socialização a respeito das concepções teóricas trabalhadas, uma vez que todos os alunos permaneceram de câmeras desligadas, apesar do pedido, no início de cada aula, para que ligassem as câmeras.

Acreditamos que seria inviável avaliar, com precisão, o nível de atenção desprendido pelos alunos, uma vez que, mesmo de câmeras ligadas, eles poderiam

estar acessando alguma rede social enquanto a aula estivesse ocorrendo, ou poderiam estar em interlocução com outras pessoas através de redes sociais de compartilhamento de mensagens, enfim, os sujeitos poderiam estar desempenhando qualquer outra atividade que dispersasse a atenção passível de ser desprendida por eles aos conteúdos trabalhados no desenvolvimento das aulas.

Contudo, uma vez que houve alunos que não participaram e não se engajaram em nenhum tipo de evento interacional ao longo das aulas, nem por chat nem através de interação oral verbalizada via microfone, tampouco ligaram as câmeras durante as aulas (como todos os outros, mesmo os que participaram), isso não quer dizer que eles não estavam prestando atenção na aula, de maneira efetiva e significativa. Portanto, para averiguar esse aspecto, com esses alunos que não participaram durante as aulas, analisamos a discursivização realizada por eles sobre as noções estipuladas no questionário discursivo pós-minicurso.

Assim, passamos a considerar que, os alunos que apresentaram deslocamentos conceituais significativos e expressivos ao longo de suas discursivizações a respeito das noções de sujeito e interação, no questionário pós-minicurso (*ver capítulo de análise dos questionários discursivos*), estavam prestando atenção aos conteúdos tematizados durante as aulas, pois a instrumentalização discursiva de um deslocamento conceitual não seria viável nem possível sem que eles se colocassem numa posição de escuta favorável para/a este movimento.

Outro ponto extremamente relevante a ser considerado nesta subseção, se refere à atenção desprendida pelos alunos que participaram efetivamente de diversos eventos interacionais ao longo das aulas. A esse tipo de atenção, atribuímos a definição de *atenção participada*. A referida definição diz respeito aos alunos que participaram das aulas e se posicionaram no interior dos eventos interacionais, contribuindo para com a condução da aula, seja de maneira oral, via microfone, seja de maneira textual, via *chat*. Separamos, então, as atenções participadas em dois tipos: as *atenções participadas textualizadas*, via mensagem textual através do *chat*, e as *atenções participadas oralizadas*, via microfone. Aos alunos que não participaram de nenhum evento interacional materializado ao longo das aulas, atribuímos a definição de *atenção não-participada*.

Considerando o fato de que três dos quatro encontros, ocorreram às 08:00 da manhã e encontraram os seus desfechos às 10:00, tudo indica que esses horários em que os três encontros ocorreram também possam ter sido um fator determinante

para que alguns alunos não se inserissem em contextos dialógicos e não participassem de eventos interacionais ao longo das aulas. Uma vez que as atividades didático-discursivas realizadas no interior dos cursos de Letras ocorrem no período vespertino, se disponibilizarem às 08:00 para o desempenho de atividades acadêmicas, não é um elemento presente com frequência na rotina dos sujeitos.

Além disso, vale salientar que, desde o início da primeira aula do minicurso teórico-formativo, demos aos alunos a oportunidade que fizessem uso da palavra sempre quando quisessem. Comunicamos, desde o primeiro encontro, que eles poderiam fazer uso da palavra e interromper o turno de fala do professor, seja via microfone, seja via *chat*. Este aval possibilitou a ocorrência de interrupções dos turnos de fala do professor. Entretanto, alguns podem não ter se manifestado ou participado dos eventos interacionais e contextos dialógicos materializados ao longo das aulas, por timidez, por introversão mesma ou, até mesmo, pela falta de interesse ou pela falta do que contribuir em relação às noções que estavam sendo tematizadas ao longo das aulas.

Julgamos essencial ressaltar, também, que existem certos fatores e critérios a serem considerados nas interações face a face, como o tipo de lugar em que se dá a interação, o número e a natureza dos participantes, o propósito da interação, o grau de formalidade, o estilo e o tom (se é sério, lúdico, consensual, conflituoso etc), a duração e o conteúdo da interação.

Isto posto, é necessário considerar, também, que existem fatores constitutivos da rede de influências mútuas de natureza diversa, que se materializam no interior dos contextos dialógicos e eventos interacionais: os cumprimentos, as apresentações, a orientação do corpo e do olhar em direção ao interlocutor, de modo a assegurar a escuta por parte do interlocutor. No caso do ensino remoto, o corpo e olhar do professor se direcionaram para a tela do monitor em que a sala de aula virtual estava sendo exibida, já que a interação face a face não é possível ser materializada, devido à ausência física dos interlocutores.

Sendo assim, essa nos parece ser uma distinção significativa entre as interações que se realizam presencialmente, face a face, e as interações que se concretizam em espaço virtual, proporcionadas pelo ambiente remoto, porque no ensino remoto, às vezes, fica um pouco menos viável conseguir perceber e detectar alguns desses fatores caracterizadores das interações face a face. A verificação de

alguns desses critérios, caros para a constituição dos eventos interacionais, são mais complexos de serem observados em ambiente virtual, como por exemplo, a troca de olhares.

O fato de as câmeras estarem desligadas, por si só, já foi algo que tornou mais complicado estabelecer uma noção mais abrangente a respeito de como os interlocutores estão se relacionando com o que está sendo tematizado ao longo das aulas (principalmente aqueles mais calados e tímidos). Assim, esse critério da troca de olhares, o que é mais viável de ser observado e analisado no âmbito das interações face a face, se torna mais difícil em ambiente virtual, onde as câmeras dos alunos estão desligadas.

A forma de manifestar dúvida a algum dos assuntos tematizados ao longo das aulas, por exemplo, já se torna algo mais complicado de observar, porque sem o diferencial das interações face a face, não é fácil detectar sinais de que os alunos (não) estão entendendo aquilo que está sendo tematizado pelos professor. Por isso, com o objetivo de verificar se estava havendo um acompanhamento eficiente do que estava sendo tematizado a respeito do objeto de estudo em sala de aula, frequentemente recorremos ao microfone, perguntando se eles estavam entendendo com eficiência, se estavam conseguindo acompanhar o que estava sendo socializado e se estavam conseguindo me ouvir bem.

Cabe aqui, então, um comentário a respeito do valor discursivo que as interações concretizadas num espaço físico, presencialmente, face a face, têm. Nesse tipo de interação, é possível verificar, por exemplo, as expressões e os olhares que indicam dúvida ou falta de atenção ou falta de entendimento por parte dos alunos, então, no ensino remoto, esses critérios primordiais para a constituição dos eventos comunicativos, já ficam mais difíceis de serem entrevistados, pois com as câmeras desligadas, não é possível verificar se eles estão conseguindo acompanhar a aula com eficiência, se eles estão franzindo a testa, que é um sinal claro de dúvida, por exemplo, um sinal nítido de representação de dificuldade de entendimento por parte do interlocutor.

Então, todos esses fatores são importantes para o norteamento e a condução da aula. Essa foi umas grandes dificuldades enfrentadas com/pelo ensino remoto. Tal dificuldade de estabelecer um contato mais orgânico, um contato mais humano e sensível, face a face. Apesar de estarmos todos conectados, todos presentes na

sala de aula virtual, estamos presentes enquanto usuários, com os nossos *logins* conectados no interior de um espaço virtual.

Isso, automaticamente, já remove um pouco da sensibilidade inerente às relações interpessoais presenciais, reais, que também são muito importantes, principalmente, para que os sujeitos construam generalizações e suas identidades relacionais mutuamente, a partir da observação uns dos outros, de maneira bivalente. Entretanto, os eventos que se sucederam no interior das aulas virtuais, em ambiente remoto, não são considerados menos interacionais do que os eventos interacionais face a face, pois esses aspectos também compõem uma rede de influências mútuas de natureza diversa.

4.9.1 Transcrições e análise de cenas de aulas reveladoras de eventos interacionais fundamentais para a pesquisa

No primeiro dia de minicurso, trabalhamos as noções de interação verbal, sob a égide das noções teóricas de Mikhail Bakhtin. No início da aula, houve um momento em que informamos aos alunos que eles poderiam interromper as socializações do professor e interagirem da maneira que quisessem e sentissem mais confortáveis, caso surgisse alguma dúvida ou caso quisessem contribuir de alguma forma com/para as tematizações realizadas ao longo das aulas.

Desde o início das aulas, deixamos claro aos alunos que eles poderiam interagir e se manifestar livremente, da forma como achassem melhor, de modo que a aula não se tornasse um momento de interlocução monologal/unilateral. Sendo assim informamos a possibilidade de interrupção dos meus projetos de dizeres e a possibilidade de participação e contribuição discursiva e enunciativa ao longo das aulas, da maneira como julgassem melhor, para realizarem alguma observação, argumentação ou discursivizarem sobre qualquer aspecto relacionado ao que estava sendo tematizado ao longo das aulas, seja de maneira escrita/textualizada, via chat, seja através do uso do microfone, a partir de verbalizações orais.

Neste percurso, destacamos a indispensabilidade e importância do trabalho da autora Kerbrat-Orecchioni (1980, 1990, 1992, 2005, 2006) para a etapa de instrumentalização e discursivização, intrínseca ao processo de análise das cenas de sala de aula transcritas. Nas obras *Les interactions verbales* (1990 e 1992) e em

Le discours en interaction (2005), Kerbrat-Orecchioni se debruça sobre o conceito de interação e sobre a configuração de modos de comunicação na perspectiva da conversação, isto é, busca estabelecer uma série de parâmetros norteadores para que possamos compreender nuances intrínsecas ao fenômeno da interação e aos processos comunicativos. Sendo assim, a autora orienta o seu olhar investigativo para os aspectos mais essenciais e nucleares que compõem o evento da interação presencial, face a face, entre dois ou mais sujeitos. Desse modo, a respeito do vocábulo “interação”, autora ressalta que

tudo ao longo do desenrolar de uma troca comunicativa qualquer, os diferentes participantes, os quais chamaremos de “interactantes”, exercem, uns sobre os outros, uma rede de influências mútuas – falar é trocar, e é trocar trocando (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, p. 17).

Então, dessa forma, é possível perceber que a autora caracteriza a interação como um fenômeno que representa um exercício comunicativo estruturado a partir de uma teia de influências estabelecidas entre os interlocutores. Essa noção coaduna com o que Foucault (1995) propõe acerca das nuances que compõem os discursos, considerando, inicialmente, que os discursos se materializam na/pelas práticas sociais e através dos eventos comunicativos engendrados pelos sujeitos na sociedade. Os discursos, para Foucault (1995), são construídos nos entremeios das relações sociais e estão intimamente interligados às relações de poder existentes na sociedade. Desse modo, Foucault (1995) explica que os sujeitos se constroem a partir dos discursos e os discursos são produzidos a partir de uma série de impulsos e interesses, além de serem atravessados e parametrizados por relações de poder, possibilitando a construção dos sujeitos.

Essa concepção tem a ver com esta rede de influências mútuas estabelecidas entre os interlocutores, proposta por Kerbrat-Orecchioni. Desse modo, a autora fornece suporte discursivo e teórico para que essa perspectiva a respeito do conceito de interação seja ampliada e esclarece que “interação” abrange uma “ação de dois (ou mais) objetos ou fenômenos um sobre o outro” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, p. 14), e esta perspectiva está intimamente relacionada com os eventos interacionais materializados no interior do minicurso formativo, ilustrados através das transcrições de cenas de sala de aula analisadas nesta seção. Assim, o conceito de interação está intimamente relacionado a “ação conjunta” (p. 15) realizada e produzida pelos participantes de um exercício comunicativo-interacional.

A autora resgata também a concepção de Goffman sobre interação, pois se aproxima muito do que ela propõe a respeito deste fenômeno, já que Goffman também considera que os processos interacionais são compostos por uma influência mútua que os interlocutores exercem uns sobre os outros a partir do momento em que se colocam no interior de uma prática discursiva e num contexto interacional de modo presencial, face a face. Dessa forma, Goffman (apud Kerbrat-Orecchioni, 2005) considera que os processos de interação têm a ver com “aproximação”, com “encontro”, o que também evidencia a sua intenção de tratar o fenômeno da interação como um processo que se realiza no âmbito das relações sociais e dos eventos comunicativos materializados em contexto presencial, físico, ou face a face. No caso da nossa pesquisa, os contextos comunicativos materializados se encontram arrolados no bojo de aulas virtuais, possibilitadas pelo sistema de ensino remoto.

Da mesma forma, a autora resgata as noções de Labov e Fanshel sobre o fenômeno da interação. Assim, a interação se configura como “uma ação que afeta (altera ou mantém) as relações, próprias e dos outros, na comunicação face a face” (LABOV, FANSHEL apud KERBRAT-ORECCHIONI, 1992, p. 9). A partir dessas noções, percebemos o interesse da autora em localizar o conceito de interação no interior nas relações sociais e dos processos comunicativos que se realizam do âmbito presencial. Contudo, apesar de Orecchioini (2005) trabalhar com o conceito de interação de modo a evidenciar que este processo ocorre no plano das relações comunicativas e das práticas sociais face a face, ela adverte que não devemos conceber o conceito de interação apenas como algo que ocorre presencialmente a partir do momento que um sujeito fala diretamente para um interlocutor, pois isso pode nos levar a ignorarmos todas as especificidades que compõem outros tipos de interação.

Por mais que a Kerbrat-Orecchioni não tenha falado em tipos de interação ou tipos de eventos e práticas comunicativas, a autora nos atenta, sim, para a existência de um conjunto de parâmetros caracterizadores de práticas interacionais e eventos comunicativos diversos. Nesse sentido, a autora traz a definição de K. R. Scherer a respeito do conceito de interação, sugerindo que, no interior da sua concepção, a noção de interação se relaciona a um

“processo pelo qual dois ou mais atores co-orientados, seguindo sequências de comportamentos orientados para um objetivo, transmitem-se

informações de uma maneira mutuamente contingente” (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, p. 150).

De acordo com a concepção mencionada acima, a interação se relaciona intimamente a “configurações de sinais multicanais”, ou a configuração de “inflexões, olhares, gestos, mímicas” (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, p. 150). Deste modo, Kerbrat-Orecchioni explicita a sua predileção por tratar a interação como um fenômeno social que se realiza no interior das relações presenciais. Dentro desta concepção, “interação” está vinculada aos contextos em que os sujeitos interlocutores estão diante da possibilidade de responderem um ao outro de maneira ativa, célere e diligente.

Percebemos, então, que as concepções acerca dos fenômenos da interação propostas pela autora coadunam com a proposta bakhtiniana, ao estabelecer a dialogia como o princípio norteador de toda e qualquer interação, pois os interlocutores estão sempre reproduzindo e resgatando discursos materializados em outros momentos históricos e vozeando concepções e práticas discursivas outras. Apesar de assumir a concepção de que toda interação se materializa por meio da dimensão dialógica, Kerbrat-Orecchioni (2005) explica que não se pode considerar que o diálogo materializado verbalmente seja algo intrínseco a todos os tipos de interação existentes, isto é, nem sempre o diálogo está presente e inscrito na circunstância interacional, mas nem por isso o fenômeno deixa de ser considerado como “interação”.

Em vista disso, a autora explica que existem tipos de interação que giram em torno de solilóquios, ou monólogos, enquanto outros tipos de interação se constituem como sendo legitimamente dialogais e conversacionais, como é o caso dos eventos interacionais corporificados ao longo das aulas do minicurso formativo.

Nesse sentido, a autora estabelece a existência de um interlocutor improcedente ou irreal nas interações monológicas, onde a responsividade se dá por meio de inferências e conjecturas, enquanto que na interação que se materializa por meio do diálogo bivalente, há um locutor materializado que intervém no diálogo quando bem entender, podendo até mesmo tomar de assalto o turno de fala. Nesse sentido, Kerbrat-Orecchioni vai discorrer, ainda, a respeito de uma característica muito particular de um modelo de interação específico, que consiste basicamente em apenas um interlocutor gerindo um evento interacional de natureza monológica.

Ao tratarmos dos tipos de interação, seja nos tipos em que é possível verificar uma intervenção monogerida do diálogo por parte do interlocutor, seja uma interação gerida por múltiplos interlocutores, Kerbrat-Orecchioni (2005) explica, então, que uma das prerrogativas e um dos critérios para a existência da interação, é a manifestação de uma responsividade imediata, um “retorno” para aquilo que é dito para o interlocutor, dentro do encadeamento do diálogo. Essa perspectiva rejeita, obviamente, a ideia do diálogo enquanto prática comunicativa gerida por interlocutores que não estejam situados presencialmente, bem como os contextos interacionais em que demora um tempo considerável para que haja responsividade. Nessa perspectiva, a autora esclarece que,

De fato, a noção de interação implica que o destinatário esteja em condição de influenciar ou interferir no comportamento do locutor de maneira imprevisível, mesmo quando ele está engajado na construção do seu discurso; em outras palavras, para que haja interação, é preciso que se observem certos fenômenos de retorno imediato (ou de “reflexividade”, para retomar um termo que a literatura interacionista utiliza, de bom grado, em um sentido, aliás, “impróprio”). Isso exclui, de início, o discurso monológico com destinatário ausente, seja oral ou escrito, monológico ou dialogal; e também o diálogo com resposta demorada, como as correspondências (mesmo as eletrônicas) (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, p. 17)

Sendo assim, a autora apresenta, em sua obra, uma rede de critérios parametrizadores das situações comunicativas e conversacionais, e dos eventos interacionais que ocorrem entre dois ou mais interlocutores. Desse modo, buscamos vincular alguns desses aspectos e parâmetros caracterizadores das práticas comunicativas à alguns eventos interacionais materializados ao longo das interlocuções realizadas entre professor e sujeitos-colaboradores da pesquisa, entrevistados no curso das aulas ministradas no minicurso.

As interrupções dos turnos de fala, alternância de turno e intrusão no turno de fala foram alguns dos parâmetros que mais recorreram ao longo das interlocuções com os sujeitos da pesquisa, como pode ser assimilado nas cenas de sala de aula analisadas nas seções seguintes. No quadro a seguir, adaptado do modelo proposto por Matencio (1999), apresentamos as normas utilizadas para a realização da transcrição das cenas materializadas ao longo das aulas:

Quadro 4 – Normas para transcrição

<p>NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO (fundamentadas nas normas propostas em CASTILHO, A. & PRETI, D. (orgs.). <i>A Linguagem falada culta na cidade de São</i></p>

Paulo: materiais para seu estudo. São Paulo: TAQ. 1986).	
I. Truncamento (função de vírgula):	/
II. Alongamento de Vogal:	:::
III. Pausas para construção/continuação do raciocínio:	..
IV. Interrogação:	?
V. Comentários descritivos do transcritor:	((minúsculas))
VI. Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto:	(...)

Observações adicionais: não são usadas iniciais maiúsculas em inícios de turnos ou demais segmentos; a cada turno de fala, indicamos, posicionado no início da fala, o nome do(s) sujeito(s) que protagonizam o evento interacional apresentado.

Quadro adaptado pelo autor, com referência às normas de transcrição propostas por Matencio (1999)

Uma vez estipuladas as normas para transcrição, apresentamos, nas subseções consequentes, as análises propostas dos eventos interacionais consubstanciados no cerne das cenas de sala de aula transcritas, decorrentes das interlocuções realizadas com os sujeitos colaboradores da pesquisa, ao longo das aulas, onde buscamos vincular tais eventos interacionais e trocas comunicativas às funções cardinais do professor, propostas por Matencio (1999) e aos parâmetros e aspectos discursivos observáveis, norteadores/caracterizadores das práticas conversacionais/dialogais/comunicativas, propostos por Kerbrat-Orecchioni (1980, 1990, 1992, 2005, 2006).

Considerando as quatro aulas ministradas ao longo do minicurso, chegamos à somatória total de quarenta e sete (47) cenas de sala de aula transcritas, onde foi possível observar a materialização de trezentos e quatorze (314) turnos de fala. Desse modo, como pode ser verificado abaixo, trouxemos, para o interior deste

capítulo de análise qualitativa, discursiva e argumentativa, apenas as cenas de sala de aula mais relevantes, ilustrativas e reveladoras dos aspectos e princípios parametrizadores dos eventos interacionais e das práticas comunicativas.

Em relação aos eventos interacionais, percebemos que as interações que se realizam no âmbito presencial, por meio da troca de conteúdos verbais, são constituídas por múltiplas características e nuances. Com isso, a autora empreende um movimento no sentido de organizar, por meio de uma tipificação, os diversos gêneros do discurso. Há, então, uma série de critérios para construir essa tipificação das interações, como a quantidade e a natureza de interlocutores participantes da interação, o contexto espacial em que a interação ocorre, o estilo e o tom da interação, se mais formal, se menos formal, se mais lúdico, agressivo e conflituoso, a motivação e a finalidade da interação, bem como o tempo, o tema/conteúdo da interação também.

Desse modo, considerando tais critérios para construção de uma tipificação das interações, o contexto espacial em que se materializaram as interações analisadas neste capítulo, se configura como uma sala de aula virtual, criada a partir de vídeo-chamadas com os sujeitos-colaboradores da pesquisa, através da ferramenta digital *Google Meet*, utilizada com a finalidade de realização das aulas.

Ao longo das interlocuções suscitada com os sujeitos-colaboradores, optamos por adotar um misto de tom formal, pois as interlocuções giraram em torno de percepções e concepções teóricas dos autores trabalhados no minicurso, com um tom mais informal e lúdico também, com a finalidade de provocarmos, nos sujeitos colaboradores, uma compreensão mais ampla e bem aproveitada do objeto de estudo tematizado e apresentado durante as aulas. Atentamo-nos, ainda, para que o tom das nossas interlocuções não chegasse a ser conflituoso ou agressivo, ao longo dos eventos interacionais promovidos durante as aulas, pois acreditamos que uma abordagem dessa natureza pode anular o interesse dos alunos pelos assuntos discutidos. Além disso, adotamos as aulas ministradas com o minicurso teórico-formativo com a finalidade de promovermos uma formação teórica, discursiva e conceitual valiosa e cara para a agenda de formação de professores.

Os critérios estabelecidos por Kerbrat-Orecchioni (1990) são flexíveis, interdependentes em alguns momentos e contribuem no sentido de elucidar os elementos mais essenciais que compõem as diversas práticas interacionais. Desse modo, percebemos que há uma série de indicadores muito relevantes e essenciais

para denotar o tipo de engajamento dos interlocutores no interior do contexto interacional oral presencial, aspectos estes primordiais para compor essa teia de influências recíprocas que a autora menciona. A título de exemplo, temos os cumprimentos, o direcionamento do olhar e do corpo na direção do interlocutor, com o intuito de fazer com que o interlocutor permaneça engajado na escuta do que o outro está falando e as apresentações também (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990).

No interior da referida teia de influências mútuas, o envolvimento e engajamento estabelecidos entre os interlocutores são cruciais para que se perceba o grau de interatividade da troca (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990). Nesse sentido, fica evidente que a urgência imediata na responsividade que se estabelece no interior da troca conversacional está diretamente relacionada com o nível de interatividade, mutualidade e reciprocidade da interação. Em vista disso, a autora esclarece que as interações são montadas, compostas e interpretadas a partir de “um conjunto de regras que se aplicam, em um dado quadro contextual, sobre um material de natureza semioticamente heterogêneo (unidades verbais, paraverbais e não verbais)” (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, p. 75).

A autora estabelece ainda uma série de categorias para parametrizar esses processos comunicativos, são elas: a categoria verbal, paraverbal e não verbal. Desse modo, de acordo com Kerbrat-Orecchioni,

as conversações são essas ‘construções coletivas’ feitas de palavras, mas também de silêncios e de entonações, de gestos, de mímicas e de posturas, ou seja, de signos de natureza variada: as conversações exploram diferentes sistemas semióticos para se constituir” (2006, p. 36).

Além desses detalhes, pertinentes às práticas conversacionais, Kerbrat-Orecchioni (2006) busca propor, também, uma explicação a respeito dos turnos de fala. Nesse sentido, a autora explica que

todas as práticas comunicativas – e mesmo as conversações, a despeito de seu aparente descompromisso – são condutas ordenadas, que se desenvolvem segundo alguns sistemas preestabelecidos e obedecem a algumas regras de procedimento. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 43)

Isso significa que o discurso é organizado, não se trata de uma bagunça que se materializa por meio de práticas discursivas compostas por enunciados desordenados e irregulares. Toda prática discursiva e comunicativa, mesmo as mais triviais possíveis, possuem um rigor estrutural muito específico e devem ser

construídas, majoritariamente, por meio de certos parâmetros e mecanismos específicos de organização e estruturação. Nesse sentido, a autora assevera, ainda, que

as regras que regem as interações verbais são de natureza muito diversa. Distinguem-se nelas três grandes categorias, que operam em níveis diferentes: (i) Regras que permitem a gestão da alternância dos turnos de falas, ou seja, a construção dessas unidades formais que são os turnos; (ii) Regras que regem a organização estrutural da interação; (iii) 3º Regras, enfim, que intervêm no nível da relação interpessoal” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 43).

No que concerne a estes aspectos, a autora explica, também, que

qualquer que seja seu nível de funcionamento, essas regras criam para os interactantes um sistema de direitos e deveres, portanto um sistema de expectativas, que podem ser satisfeitas ou contrariadas. Porque as regras da conversação podem evidentemente ser transgredidas, e isso ainda mais facilmente porque, em sua maioria, elas são bastante flexíveis. Mas se elas não são imediatamente corrigidas (por uma desculpa ou qualquer outro procedimento), essas transgressões podem produzir a aprovação, ou pelo menos, acarretar efeitos observáveis, e geralmente negativos, sobre o desenvolvimento da interação – efeitos que são reveladores da norma. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 43-44)

Sendo assim, considerando todos os aspectos propostos por Kerbrat-Orecchioni (2006), integrantes dos diferentes tipos de eventos interacionais e práticas comunicativas, caros à análise das conversações e dos aspectos essenciais e fundamentais que se materializam no curso dos eventos interacionais, apresentamos, no interior desta análise, treze (13) cenas de sala de aula, totalizando a quantidade de cento e seis (106) turnos de fala analisados, dispostos nas próximas subseções deste capítulo de análise. Das treze (13) cenas de aula analisadas, seis (06) são da aula 1, quatro (04) são da aula 2 e três (03), advindas da aula 4.

Julgamos essencial destacar que nos debruçamos sobre as referidas cenas de sala de aula buscando realizar uma varredura, com a finalidade de identificar os aspectos essenciais que compõem as práticas comunicativas, propostos por Kerbrat-Orecchioni (2006), em funcionamento nestas cenas. O restante das cenas transcritas, não utilizadas nesta análise, pode ser localizado no capítulo de apêndices, ao final deste trabalho.

Exemplo 1 – “Falhas” materializadas no discurso oral; marcas de hesitação; professor assumindo função de informador

Cena 4:

MINUTAGEM – 50:44

14 PROFESSOR: então.. é:: é:: é:: ((gaguejo)) Faraco né.. ela:: com essa afirmação/ é:: ela reafirma o que eu venho.. é:: o que eu venho dizendo até o momento.. e a única ressalva que faz.. que ela vai fazer aqui é:: é a de que não se pode deixar né:: não se pode deixar de considerar a linguagem/ a consciência e o sujeitos dissociados/ entendeu? não se pode desvincular a linguagem da consciência e do sujeito.. os três estão.. é:: a condição pra que.. pra que.. pra que linguagem e consciência existam é que haja sujeito também.. é que o sujeito também exista.. então.. esses três.. esses três é:: paradigmas/ por assim dizer/ estão necessariamente imbricados/ né? estão é:: intimamente relacionados uns aos outros/ entendeu? e assim.. é:: a gente não pode pensar.. né? é:: a gente não pode pensar/ por exemplo:: a gente não pode pensar na.. é:: é:: considerar a linguagem/ consciência e sujeito dissociados né? desvincular os três/ destituídos do meio social do qual eles são participantes.. é:: no entanto/ mesmo assim/ é:: mesmo antes de Faraco/ Bakhtin ele já estabelecia é:: a primazia do social.. do diálogo e do outro em toda obra dele né.. então:: Faraco ela só tá aqui reafirmando o que Bakhtin vem dizendo lá desde Marxismo e Filosofia da Linguagem e nos outros estudos que ele propôs também a respeito da filosofia da linguagem né? e não se deve dissociar a linguagem do social e não se deve dissociar.. não se deve desvincular o homem do meio/ beleza? é:: não se deve desvincular o homem do meio.. então assim.. é:: ((gaguejos)) é:: ao mesmo tempo que.. o:: o:: ((gaguejos)) só pra.. só pra que isso fique mais claro assim.. a linguagem/ pra Bakhtin/ no caso/ pra resumir bastante aqui assim/ né/ antes da gente entrar na parte mais complexa.. é:: a linguagem pra Bakhtin ela é.. ela possui um caráter social/ po.. ela é de caráter social.. ele não pensava a linguagem de acordo com Saussure.. da mesma forma que Saussure pensava.. porque Saussure pensava a linguagem enquanto um sistema de signos né? é:: Joana perguntou ((aqui o professor faz a leitura em voz alta da pergunta realizada pela aluna mencionada anteriormente))

15 (VIA CHAT) JOANA LIMA: um depende do outro pra existir/ é isto?

16 PROFESSOR: exatamente.. é::: a linguagem/ a enunciação/ né? que é quando o sujeito se apropria da linguagem e a coloca em funcionamento.. e a consciência.. elas dependem da existência do sujeito.. e o sujeito né.. não existe sem linguagem e sem consciência.. então.. ao mesmo que::: linguagem e consciência dependem do sujeito/ o sujeito também depende da consciência/ porque sem.. não existe sujeito sem consciência e sem linguagem.. porque um sujeito destituído de consciência e destituído de linguagem/ é::: mesmo um sujeito que foi criado por lobos ele é dotado de consciência.. ele é dotado de consciência e ele.. ele.. ((gaguejos)) ele construiu uma série de signos linguísticos ali que::: o torna.. é::: que o torna/ é::: capaz de interpretar o mundo ali à sua volta né? então assim.. exatamente isso.. um não pode existir sem o outro

FIM DA MINUTAGEM – 54:06

Aula 1, turnos 14 a 16

No exemplo de cena de sala de aula supratranscrito, é possível notar a atuação do sujeito pesquisador que, ao se colocar no papel social de professor, assume a função de informador, como pode ser verificado a partir do turno **14** que compõe essa cena, em que o sujeito-professor dá início à sua fala explicando que não se pode deixar de considerar a linguagem, a consciência e o sujeito dissociados, uma vez que estes três elementos estão diretamente imbricados no processo de constituição das interações verbais.

Além disso, observamos também um exemplo nítido de marcas de hesitação e gaguejos na fala do professor, consubstanciados através das construções “é::: é::: é:::”, “que:::”, que representa um alongamento de vogal, marcando a hesitação na fala, como uma forma de garantir a sequência do fluxo conversacional e que também pode ser considerado uma marcação morfossintática que indica que o professor estava pensando no que ia dizer.

Em relação às “falhas” materializadas no discurso oral, Kerbrat-Orecchioini (2006) estabelece que tais falhas podem aparecer consubstanciadas através dos seguintes parâmetros:

“(i) os gaguejos, balbucios e lapsos; (ii) as frases inacabadas, as construções incoerentes ou tortuosas, as repetições, reformulações, retificações; (iii) os ‘é...’, ‘hein...’ e os ‘hmm’ de todo gênero, ou seja, os marcadores de hesitação, mas também os conjuntos dos fáticos e dos reguladores” (p. 38)

Nesse sentido, a autora explica que

esses diversos fenômenos são, com efeito, representados maciçamente nas conversações naturais, o que se deve, em parte, ao fato de que, exprimindo-se oralmente na urgência e no imprevisto, os falantes não conseguem dominar, sempre e da melhor forma possível, o conjunto das operações cognitivas que a produção de um discurso coerente exige” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 38)

Nesse caso, tratando ainda sobre a língua oral, sobre esse aspecto, a autora explica, ainda, que há uma abordagem funcional a ser considerada em relação ao material verbal, pois,

se olhamos de perto o que se passa durante as trocas face a face, percebemos que muitas dessas supostas ‘falhas’ são, na verdade, funcionais de um ponto de vista interativo. Vimos, por exemplo, que os reguladores eram indispensáveis ao bom funcionamento da comunicação. Mencionemos ainda o caso menos evidente das frases provisoriamente inabacadas: quando se trabalha com gravações em vídeo, constata-se que as interrupções desse tipo (auto-interrupções) coincidem frequentemente com uma baixa de atenção do ouvinte, marcada por um desvio prolongado do olhar. A interrupção tem, portanto, por função reconquistar esse olhar e essa atenção; uma vez que o contato se tenha restabelecido, a frase prossegue normalmente. Da mesma maneira como um sintoma de perturbação na comunicação, a interrupção aparece então como uma espécie de estratégia inconsciente do falante, visando restaurar o bom funcionamento da troca – afinal, porque produzir frases perfeitamente gramaticais se elas escapam à atenção de seu destinatário? Em vez de demonstrar o caráter defeituoso dos sujeitos falantes, tais fenômenos constituem manifestações de sua capacidade de construir enunciados interativamente eficazes, sob a aparente ‘desordem do oral espontâneo’, escondem-se, de fato, regularidades que são de natureza diversa das que se observam na escrita, porque as condições de produção/recepção do discurso são elas mesmas de outra natureza. E se permanecemos durante tanto tempo cegos a essas regularidades que hoje a análise conversacional persegue, é sem dúvida porque estamos muito acostumados a nos ‘acomodar’ exclusivamente ao discurso escrito (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 38-39).

Exemplo 2 – Perguntas realizadas pelo professor, marcas de hesitação e ordem/pedido endereçado ao professor, por parte de um dos sujeitos-colaboradores da pesquisa

Cena 1:

MINUTAGEM – 28:46

1 PROFESSOR: então/ assim.. eu vou tratar aqui nesse nosso primeiro dia do nosso minicurso/ da interação verbal/ né.. proposta por Bakhtin.. que pra mim.. assim.. é uma das propostas teóricas mais eficazes.. é::: mais férteis assim e profícuas mesmo pro ensino e pra aprendizagem de línguas.. beleza? também vou apresentar pra vocês/ noções de interação propostas por Kerbrat-Orecchioni e Marcuschi/ é::: e também sobre o conceito de sujeito/ de acordo com as proposições e perspectivas de Michel Foucault/ certo? vocês já ouviram falar das propostas bakhtinianas a respeito da interação verbal? chegaram a estudar algo sobre isso nas aulas da graduação, em alguma disciplina? ((aqui o professor faz uma pergunta e uma aluna responde))

2 (VIA CHAT) JOANA LIMA: sim

3 (VIA CHAT) JOANA LIMA: professor/ por favor/ escreva aqui no *chat* os nomes de todos os autores utilizados

4 PROFESSOR: certo

5 (VIA CHAT) PROFESSOR: Bakhtin, Kerbrat-Orecchioni e Marcuschi (interação). Foucault (sujeito).

6 PROFESSOR: pronto.. os três autores que eu vou usar pra trabalhar os conceitos de interação e Foucault pra trabalhar.. é::: os conceitos de sujeito.. certinho.. é:::

FIM DA MINUTAGEM - 29:50

Aula 1, turnos 1 a 6

No exemplo de cena transcrito acima, o professor dá início à aula com a apresentação do plano de curso para os alunos, onde ele explicita os conceitos e noções que serão trabalhados ao longo das aulas do minicurso e informa, aos alunos, os nomes dos autores tematizados e discutidos ao longo das aulas. A fala do professor traz marcas de hesitação, representadas pelo uso do item lexical “é:::”, do marcador fático “né?”, além das pausas entre as formulações sintáticas, também consideradas como marcas de hesitação, consubstanciadas através de *pausas*, como na formulação em que o professor diz “[...] da interação verbal/ né.. proposta por Bakhtin.. que pra mim.. assim.. é uma das propostas teóricas mais eficazes.. é::: mais férteis assim e profícuas mesmo pro ensino e pra aprendizagem de línguas.. beleza?”, observável no turno 1 da referida cena de sala de aula.

Além disso, nota-se claramente que o sujeito-professor finaliza o seu turno de fala questionando os alunos sobre o conhecimento que eles têm a respeito da noção de interação verbal, proposta por Bakhtin (1992, 1992, 2006), como podemos verificar a partir da seguinte formulação, no turno de fala 1: “você já ouviram falar das propostas bakhtinianas a respeito da interação verbal? chegaram a estudar algo sobre isso nas aulas da graduação, em alguma disciplina?”. A pergunta precede a manifestação da aluna Joana Lima, que prontamente toma o turno de fala, via *chat*, e responde a pergunta com a seguinte formulação sintática: “sim”. Em seguida, a aluna dá uma “ordem” através de um marcador verbal para o professor, para que ele escreva o nome dos autores no *chat*, através da seguinte formulação: “professor/ por favor/ escreva aqui no *chat* os nomes de todos os autores utilizados”, como pode ser verificado no turno de fala nº 3.

Considerando este aspecto, Kerbrat-Orecchioni (2006) discute a importância do material não-verbal e paraverbal no interior da análise conversacional. Dentro dessa perspectiva, a autora estabelece uma série de critérios que constituem a coerência do diálogo. Dessa forma, “se excluirmos da análise das conversações todos os elementos não-verbais, seremos em alguns casos incapazes de explicarmos a coerência do diálogo, na medida em que nele, por vezes, intervêm sucessivamente atos verbais e não-verbais” (KEBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 39).

Assim, fica evidente que os elementos não-verbais também são cruciais para que uma análise da conversação possa ser construída de maneira mais eficiente, abrangente e completo, uma vez que os atos verbais e não-verbais são equivalentemente cruciais para que a prática comunicativa e a interação seja compreendida em sua totalidade.

Numa sala de aula, por exemplo, se um aluno A faz alguma brincadeira oralmente, verbalmente, e um aluno B esboça um sorriso, este aluno B está realizando um ato não-verbal no interior do canal comunicativo. Caso um aluno A faça um elogio de maneira oralizada, verbalmente, a um aluno B e este aluno responde com um gesto, com uma mímica, ele está realizando, também, um ato não-verbal no interior da interação. Caso um professor X dê a ordem verbal para um aluno Y em sala de aula apagar o quadro e o referido aluno se levanta da cadeira e se dirige até o quadro para apagá-lo, ele está respondendo a um comando oral-verbal de uma maneira não-verbal.

No caso da cena de sala de aula nº 1 transcrita anteriormente, a aluna Joana Lima dá uma “ordem”, faz um pedido para que o professor escreva o nome dos autores no *chat*, ao que o professor responde com um comando verbal “certo”, no turno 4 e, logo em seguida, atende ao pedido da aluna, escrevendo o nome dos autores, no turno 5: “Bakhtin, Kerbrat-Orecchioni e Marcuschi (interação). Foucault (sujeito)”. Nesse sentido, Kerbrat-Orecchioni (2006) explica que

“[...] além disso, será impossível ao analista explicar o funcionamento global da interação, na medida em que nela intervêm simultaneamente elementos verbais e não-verbais (e, com certeza, paraverbais). Isso se torna evidente no exemplo das saudações, nas quais o gesto geralmente vem junto com a fala e nas quais diferentes atos verbais e não-verbais estão associados num mesmo ritual (no simples cumprimento: reconhecimento visual – aproximação – extensão do braço – ‘Bom dia’ – sorriso – aperto de mão – retirada do braço); atos aos quais alguns se sucedem e outros se realizam simultaneamente, mas que devem, em todo caso, se completar de maneira sincronizada” (p. 40).

Exemplo 3 – Interrupção de turno de fala por parte de um dos alunos; alternância de turnos; professor assumindo funções cardinais de informador e animador, no interior do fluxo interacional

Cena 14:

MINUTAGEM – 25:27

30 PROFESSOR: desse modo.. a primeira orientação do pensamento filosófico linguístico vai surgir com quem? com quem? com quem? com quem? hein? fala aí.. primeira orientação do pensamento filosófico linguístico aí.. que é a primeira coisa que a gente estuda no curso de Letras.. vai surgir com (...) ((interrupção do turno de fala))

31 PAULO MORAES: saussure?

32 PROFESSOR: isso.. vai surgir com Saussure.. que é um dos mais importantes é::: estudiosos da linguagem né? que::: é o estudioso que confere à linguística o status de ciência da linguagem humana/ né?

FIM DA MINUTAGEM – 25:54

No exemplo de cena de sala de aula transcrita acima, apresentamos mais um exemplo de sujeito-professor assumindo a função de animador, ao perguntar aos alunos sujeitos-colaboradores uma informação específica a respeito do autor/linguista que empreendeu a primeira orientação do pensamento filosófico linguístico, como podemos observar no **turno 30**, ao realizar a pergunta através da seguinte formulação sintática: “**p.** a primeira orientação do pensamento filosófico linguístico vai surgir com quem? com quem? com quem? com quem? hein? fala aí..”.

O professor assume a função de animador ao realizar a pergunta, porque ele convida os alunos a participarem da aula, outorgando a eles a palavra e realizando concessão do turno de fala, ao esperar que algum aluno responda o seu questionamento. Entretanto, o professor pensou que ninguém fosse responder, devido à longa pausa que sucedeu a sua pergunta, portanto, ele começa a responder a própria pergunta no **turno 30**, com a seguinte formulação: “**p.** primeira orientação do pensamento filosófico linguístico aí.. que é a primeira coisa que a gente estuda no curso de Letras.. vai surgir com (...)”. Aqui ocorre a interrupção do turno de fala do professor por parte do sujeito-colaborador Paulo Moraes, ao responder: “**Paulo Moraes:** Sassure?”, no **turno 31**. Em seguida, o professor responde: “**p.** isso.. vai surgir com Saussure..”, no **turno 32**, havendo alternância de turnos de fala. Ao confirmar a resposta do aluno, o professor assume a função de informador, no interior do fluxo interacional.

Além disso, também é possível notar a presença de marcadores de hesitação, como o “hein?” e o “é:::”, no **turno 32**.

Exemplo 4 – Professor assumindo a função cardinal de informador; tentativa de animar a interação, por meio de perguntas a respeito do tópico tematizado, com a intenção de conceder o turno de fala para os alunos; marcas de hesitação

Cena 16:

MINUTAGEM – 27:25

36 PROFESSOR: então assim.. apesar de priorizar a fala como manifestação individual da língua/ Saussure.. ele dá mais relevância.. ao sistema/ né? ou seja/ à língua em si.. e não à fala em si.. ele dá mais ênfase à língua né? que é tomada por Saussure como um sistema abstrato herdado pelos falantes.. então porque a língua mesmo sendo um fato social/ é:: não.. não poderia ser mudada.. não poderia ser modificada.. não poderia ser criada.. ela só poderia ser herdada/ né? no máximo.. de acordo com Saussure/ a língua seria apreendida né? apreendida vagorosamente pelas crianças né..? pelas pessoas que se dedicassem/ é:: de maneira exaustiva.. ao aprendizado de línguas/ né? então pra Saussure/ a língua seria no máximo apreendida.. então assim.. embora a teoria de Saussure seja extremamente importante pra compreensão da linguagem humana/ Bakhtin discorda radicalmente de Saussure.. né? Bakhtin ele vai denominar a teoria Saussuriana de objetivismo abstrato.. né? já que Saussure/ que era um estruturalista convicto/ ele defendia uma visão de linguagem como elemento abstrato e objetivo/ herdado pelas gerações/ sem qualquer possibilidade de influência dos sujeitos sobre esse sistema.. vocês estão entendendo como é que é o negócio.. esse esse:: a:: hmm:: ((gaguejo)) essa essa.. a:: a verve do pensamento Saussuriano? ele defendia a língua/ né/ como elemento abstrato/ como algo que tava presente somente na cabeça do falante e como.. como sendo um.. um:: é:: ((gaguejo)) um produto.. um fenômeno totalmente objetivo né? por ser abstrato ele é objetivo.. delimitado.. né? herdado pelas gerações.. né? que é possível ser apreendido vagorosamente/ né? é:: é:: com estudo.. sistemático.. né isso? né? ((professor faz pergunta para os alunos, mas não obtém resposta))

FIM DA MINUTAGEM – 29:22

Aula 2, turno 36

A cena de sala de aula transcrita acima traz mais um exemplo de professor assumindo a função cardinal de informador, ao apresentar para a turma parte do pensamento de Ferdinand Saussure, pois estas informações são extremamente valiosas, essenciais e caras à compreensão da noção e do conceito de interação verbal por parte dos alunos. Nesse sentido, o professor informa que, apesar de priorizar a fala como manifestação individual da língua, Saussure atribui mais relevância ao sistema, no interior dos seus estudos linguísticos, ou seja, ele se

debruça apenas ao estudo da língua em si, pois o autor dá mais ênfase à língua em seus estudos. Saussure toma a língua como um sistema abstrato herdado pelos falantes. Dessa forma, a língua não poderia ser mudada, não poderia ser modificada, ela só poderia ser apreendida vagarosamente pelas crianças, pelas pessoas que se dedicassem, de maneira exaustiva, à aprendizagem de línguas.

Ao final do seu turno de fala, o professor tenta animar a interação ao tentar realizar a concessão do turno de fala, perguntando aos alunos se eles estão compreendendo a gênese do pensamento saussuriano, através da seguinte formulação sintática, no **turno 36**: “p. vocês estão entendendo como é que é o negócio.. esse esse:: a:: hmm:: ((gaguejo)) essa essa.. a:: a verve do pensamento Saussuriano?”. Entretanto, ao realizar a pergunta, o professor não obtém resposta, e dá continuidade ao seu pensamento, no interior do fluxo conversacional. Pode ser que os alunos pensaram que foi uma pergunta retórica.

O turno de fala presente nesta cena de sala de aula está repleto de marcas de hesitação, como podemos observar nos trechos “p. é:: ((gaguejo)) não.. não poderia ser mudada.. não poderia ser modificada.. não poderia ser criada.. ela só poderia ser herdada/ né?” e “p. é:: é:: ((gaguejo)) com estudo.. sistemático.. né isso? né?”, onde podemos notar a presença dos itens lexicais “é::”, marcando a hesitação do professor através dos gaguejos. Além disso, o **turno 36** possui alguns marcadores fáticos, como o uso do item lexical “né”, nas seguintes formulações sintáticas: “p. ele dá mais relevância.. ao sistema/ né? ou seja/ à língua em si.. e não à fala em si.. ele dá mais ênfase à língua né?” e “p. a língua seria apreendida né? apreendida vagarosamente pelas crianças né..?”.

Exemplo 5 – Contribuição do sujeito-aluno com a noção tematizada ao longo do fluxo interacional; interrupção e retomada do turno de fala do professor, por parte do aluno; aluno assumindo a função cardinal de informador e professor assumindo as funções de informador, animador e avaliador; marcas de hesitação; alternância de turnos de fala

Cena 19:

MINUTAGEM – 43:02

45 PROFESSOR: bakhtin vai postular que a fala é de natureza social e não individual.. e tá ligada às condições de comunicação presentes nas relações do eu com o outro.. e o objetivismo abstrato/ na concepção de Bakhtin/ não compreende a natureza social da linguagem né? o::: o::: ((gaguejo)) objetivismo abstrato de Saussure/ uma vez que ele não compreende a natureza social da linguagem/ ele deduz que o conteúdo ideológico pode ser extraído das condições do psiquismo individual.. né? e define a enunciação é::: é::: ((gaguejo)) como algo monológico né? como ponto de.. é::: é::: ((gaguejo)) vai definir a enunciação monológica como ponto de partida do diálogo né? ou seja/ a enunciação unilateral que não depende da existência de um interlocutor.. e assim Saussure não precisa.. assim.. ele não define.. não delimita de forma clara a base sociológica da enunciação né? ele não coloca.. ele não considera.. ele não define e nem considera a enunciação e a interação verbal/ nem a expressão verbal como algo social/ como algo sociológico/ histórico.. portanto/ ideológico e dialógico (...) ((interrupção do turno de fala))

46 PAULO MORAES: é o exemplo da bicicleta..

47 PROFESSOR: como é que é?

48 PAULO MORAES: hein marcus..?

49 PROFESSOR: sim

50 PAULO MORAES: imagina a bicicleta como uma fala.. como essa enunciação.. você não pode esperar que a bicicleta ande sozinha no chão sem que tenha alguém em cima pra andar com ela.. e você não pode esperar que a bicicleta ande com a pessoa se não tiver o chão embaixo dele

51 PROFESSOR: boa.. perfeito.. perfeito.. é isso mesmo.. você não pode esperar que a bicicleta ande sem que haja um chão embaixo da bicicleta.. e você não pode esperar que a bicicleta ande sozinha sem que haja::: um sujeito em cima dela pedalando né?

52 PAULO MORAES: exatamente..

53 PROFESSOR: o sujeito é o sujeito né? o ser humano.. a bicicleta é::: seria a fala.. seria o produto da expressão verbal/ da atividade mental/ o pensamento individual/ né? e o chão sobre o qual ela se apoia seria justamente as situações sociais.. é::: esse contexto social.. em que a fala.. em que os atos de fala (...) ((interrupção do turno de fala))

54 PAULO MORAES: exato

55 PROFESSOR: (...) ((retomada do turno de fala)) e a expressão verbal se materializa.. exatamente isso.. perfeito seu exemplo aí/ Paulo

MINUTAGEM FINAL – 45:22

Aula 2, turnos 45 a 55

Neste exemplo de cena de sala de aula transcrito acima, o professor assume a função cardinal de informador, ao apresentar informações importantes, com vistas a uma ampliação da compreensão do tópico que está sendo tematizado no interior do fluxo conversacional, a partir do **turno 45**, onde ele apresenta a informação de que Bakhtin postula que a fala é de natureza social e não individual, e está relacionada às condições de comunicação presentes nas relações do eu com o outro, enquanto que o objetivismo abstrato, na concepção de Bakhtin, não compreende a linguagem como um elemento de natureza social.

Este turno de fala está repleto de marcas de hesitação também, como o uso do “o::: o:::”, com alongamento de vogal, que se configura como um gaguejo do professor, como pode ser verificado na seguinte formulação sintática do **turno 45**: “**p.** o::: o::: ((gaguejo)) objetivismo abstrato de Saussure/ uma vez que ele não compreende a natureza social da linguagem/ [...]”, bem como pode ser notado, também, a presença dos marcadores de hesitação “é::: é:::”, com alongamento de vogal, no trecho “**p.** [...] define a enunciação é::: é::: ((gaguejo)) como algo monológico né? como ponto de.. é::: é::: ((gaguejo)) vai definir a enunciação monológica [...]”, que também consolidam momentos de gaguejo.

Além disso, também é possível notarmos a presença do marcador fático “né”, na seguinte formulação sintática: “**p.** [...] o sujeito é o sujeito né? o ser humano.. a bicicleta é::: seria a fala.. seria o produto da expressão verbal/ da atividade mental/ o pensamento individual/ né?”, presente no **turno 53**.

Ainda nesta cena de sala de aula, observamos que um dos alunos do minicurso, chamado aqui de Paulo Moraes, dá uma contribuição significativa para o tópico que está sendo tematizado pelo professor, no interior do fluxo conversacional, através da interrupção do turno de fala do professor. A partir da interrupção do aluno, para colaboração com o que está sendo tematizado ao longo da aula, entra em vigor, também, na cena, o princípio da alternância de turnos de fala.

Logo ao final do trecho “**p.** nem [...] a expressão verbal como algo social/ como algo sociológico/ histórico.. portanto/ ideológico e dialógico (...)”, no **turno 45**, o professor tem o seu turno de fala interrompido pelo aluno, ao dizer “**pm.** é o exemplo da bicicleta..”, no **turno 46**. O professor, então, ao ter o seu turno de fala interrompido por uma informação inusitada dada pelo aluno, responde “**p.** como é que é?”, no **turno 47**. O aluno, então, sem saber se o professor compreendeu o que foi dito por ele, pergunta, no **turno 48**, “**pm.** hein marcus..?”, e o professor responde, no **turno 49**, “**p.** sim”, como sinal de que estava concedendo o turno de fala ao aluno, para que desse prosseguimento ao seu raciocínio.

Dessa forma, o aluno Paulo Moraes desenvolve o seu raciocínio, com base nas informações dadas pelo professor, apresentando a seguinte informação: “**pm.** imagina a bicicleta como uma fala.. como essa enunciação.. você não pode esperar que a bicicleta ande sozinha no chão sem que tenha alguém em cima pra andar com ela.. e você não pode esperar que a bicicleta ande com a pessoa se não tiver o chão embaixo dele”, presente no **turno 50**.

Ao interromper o turno de fala do professor para apresentar esta informação, o sujeito-aluno presta uma contribuição lúdica extremamente valiosa e fundamental para o entendimento da noção que está sendo tematizada no interior do fluxo conversacional, assumindo a função cardinal de informador, mostrando que as funções cardinais propostas por Matencio (1999) não são atribuíveis apenas ao professor regente. Desse modo, o sujeito-aluno dá um exemplo relacionado ao assunto que está sendo discutido, logo, a interrupção não é vista com maus olhos pelo professor.

Além disso, nesta cena de sala de aula, é possível perceber, também, que o professor assume as funções cardinais de animador, ao gerenciar o fluxo interacional, através da construção sintática “**p.** como é que é?”, no **turno 47**, autorizando o aluno a tomar o turno de fala, bem como através da formulação “**p.** e você não pode esperar que a bicicleta ande sozinha sem que haja::: um sujeito em cima dela pedalando/ né?”, presente no **turno 51**, ao utilizar o marcador fático “né” para perguntar ao aluno, como uma espécie de confirmação, se ele entendeu bem o raciocínio que o sujeito-aluno apresentou, ao passo que o aluno responde “**pm.** exatamente”, no **turno 52**.

Avaliamos, também, que o aluno também assume a função cardinal de animador na cena transcrita, pois ele apresenta um exemplo que movimenta e

contribui uma relevância primordial na/para a condução do fluxo conversacional/interacional. Notamos, ainda, o professor assumindo a função cardinal de avaliador nesta cena, ao dizer “**p.** boa.. perfeito.. perfeito.. é isso mesmo..”, no **turno 51**, e “**p.** exatamente isso.. perfeito seu exemplo aí/ Paulo”, no **turno 55**, avaliando a contribuição do sujeito-aluno.

Ademais, observamos, também, uma interrupção e retomada do turno de fala do professor, nos **turnos 53 e 55**, ao dizer “**p.** esse contexto social.. em que a fala.. em que os atos de fala (...)”, no **turno 53**, sendo interrompido pelo aluno com a formulação sintática “**pm.** exato”, no **turno 54**, para, logo em seguida, retomar o seu turno de fala, com a formulação “**p.** [...] e a expressão verbal se materializa.. exatamente isso.. perfeito seu exemplo aí/ Paulo”, no **turno 55**.

Exemplo 6 – Marcas de hesitação, gaguejos, uso de marcadores fáticos; professor assumindo função de informador e animador da interação; interrupção e retomada do turno de fala do professor; concessão de turno de fala; alternância de turnos de fala; aluno assumindo a função cardinal de informador

Cena 20:

MINUTAGEM – 1:09:03

56 PROFESSOR: então/ a gente percebe que em Bakhtin.. o sentido da palavra.. ele é determinado pelo seu contexto/ como alguém falou aí.. é o contexto que determina o diálogo.. e mais ainda/ é o contexto que determina o sentido da palavra.. né? então assim.. é::: o::: o::: ((gaguejo)) o contexto é o que vai determinar o sentido da palavra.. é o que vai determinar o sentido de determinada expressão verbal.. mas os contextos possíveis de uma única palavra são frequentemente distintos/ são frequentemente opostos/ como é o caso que eu falei aqui do pronome pessoal tu.. por exemplo né.. ou seja/ nós/ indivíduos/ é::: a gente não recebe a língua pronta pra ser usada/ né? a gente.. é::: é::: ((gaguejo)) invés de receber a língua pronta pra ser usada/ nós organizamos a língua na enunciação/ que é de natureza social.. ceis tão entendendo? então.. é::: em se tratando de língua estrangeira/ por exemplo/ é::: ao adquirir no caso uma língua estrangeira.. a

consciência/ graças à língua materna/ se confronta com a língua toda pronta que só lhe resta assimilar/ ou seja/ o centro organizador de toda enunciação/ de toda expressão/ não é interior/ mas é exterior.. o quê que isso quer dizer? quer dizer que o centro organizador de toda expressão.. verbal.. está no meio social que envolve o indivíduo.. mais uma vez.. reforçando aqui que::: toda expressão verbal.. é::: e o sentido de toda expressão verbal depende do contexto social é::: em que.. ((gaguejo)) em que essa expressão é produzida.. né? depende da situação social/ da situação conversacional (...) ((interrupção do turno de fala))

57 PAULO MORAES: ô Marcus ((sujeito pede o turno de fala))

58 PROFESSOR: (...) ((retomada do turno de fala)) em que os sujeitos estão inseridos.. pode dizer.. sim ((professor sinaliza para o aluno que ele pode tomar o turno de fala))

59 PAULO MORAES: ce deu o exemplo aí.. fantástico/ né.. é o que boa parte das pessoas/ inclusive quando entra no curso de Letras/ percebe/ né? é::: essa condição de::: de::: adquirir uma nova língua além da materna.. principalmente no inglês/ aí vem essa.. essa cultura de “ah é só memorizar”.. mas você percebe o quanto não é só memorizar né de fato/ né? porque não adianta de nada você ter um conjunto de palavras possíveis se você não entender o que ce tá falando aí agora/ né? (...) ((interrupção do turno de fala por parte do professor, para coadunar com o que o aluno disse))

60 PROFESSOR: exatamente

61 PAULO MORAES: (...) ((retomada do turno de fala)) que a interação verbal depende do contexto/ depende do lugar

62 PROFESSOR: exatamente.. depende do lugar/ ou seja/ quando a gente tá aprendendo uma língua materna a gente tá encontrando com uma língua que é.. que já vem toda pronta né? pra gente.. e assim.. o que nos resta a fazer é assimilar.. só que assim.. pra assimilar essa língua/ depende do contexto social em que::: em que::: ((gaguejo)) as diferentes formas de expressão verbal são produzidas/ entendeu? é por isso que Bakhtin fala que o centro organizador de toda expressão verbal/ de toda enunciação.. é::: tá intimamente relacionado com o meio social em que o indivíduo está inserido.. então/ desse modo/ a enunciação ela é um produto da interação verbal/ enquanto a situação social.. ou o contexto em que se realiza esse processo interativo/ determina não só o discurso/ bem como determina também o

tema/ né? o estilo/ né? ou seja/ a forma como a gente vai falar.. e determina também a natureza da comunicação

MINUTAGEM FINAL – 1:12:19

Aula 2, turnos 56 a 62

A cena de sala de aula, transcrita acima, também traz aspectos nucleares essenciais para a composição e constituição das interações e dos eventos comunicativos. Entre eles, encontram-se marcas de hesitação, consubstanciadas pelos itens lexicais “é::: é:::” e “o::: o:::”, que denotam hesitação, configurando uma situação de gaguejo na fala do professor, como pode ser observado nos trechos “**p.** é::: o::: o::: ((gaguejo)) o contexto é o que vai determinar o sentido da palavra.. é o que vai determinar o sentido de determinada expressão”, da fala do professor, presente no **turno 56** desta cena de sala de aula, bem como através do trecho “**p.** é::: é::: ((gaguejo)) invés de receber a língua pronta pra ser usada/ nós organizamos a língua na enunciação/ [...]”, verificável, também, no turno mencionado anteriormente.

Além desses marcadores de hesitação e gaguejos, é possível observar, também, a utilização do marcador fático “né”, muito utilizado pelo professor ao longo das interlocuções suscitadas com os alunos sujeitos da pesquisa, como pode ser localizado no trecho “**p.** é o contexto que determina o sentido da palavra.. né?”, no **turno 56**, bem como no trecho “**p.** [...] o sentido de toda expressão verbal depende do contexto social é::: em que.. ((gaguejo)) em que essa expressão é produzida.. né?”, presente no **turno 56**, e na seguinte formulação sintática, enunciada pelo sujeito-aluno Paulo Moraes: “**pm.** ce deu o exemplo aí.. fantástico/ né.. é o que boa parte das pessoas/ inclusive quando entra no curso de Letras/ percebe/ né?”, verificável no **turno 59** da referida cena de sala de aula transcrita.

Além disso, o professor também assume a função de informador nesta cena de sala de aula, ao apresentar informações pertinentes ao conceito que está sendo tematizado, como o fato de que, para Bakhtin, o sentido da palavra é determinado pelo seu contexto, que determina, também, o sentido do diálogo. Ademais, o professor explica que é o contexto que determina o sentido da palavra, determinando o sentido de determinada expressão verbal. Entretanto, os contextos

possíveis de uma única palavra são opostos e se distinguem com frequência, como é o caso do pronome pessoal “tu”. Dessa forma, fica evidente que os sujeitos não recebem a língua pronta para ser usada, eles a organizam na enunciação, que é de natureza social.

Observamos, também, que há interrupção do turno de fala do professor, quando, ao final do **turno 56**, ao produzir a enunciação “p. [...] depende da situação social/ da situação conversacional (...)”, o professor tem o seu turno de fala interrompido pelo aluno Paulo Moraes, ao dizer “**pm.** ô Marcus”, solicitando o turno de fala, no **turno 57**. Neste momento, o professor ignora o pedido de turno do sujeito e dá prosseguimento à sua atividade enunciativa, ao retomar o seu turno de fala, no **turno 58**, dizendo “p. (...) em que os sujeitos estão inseridos..”. Ao final do referido turno, o professor sinaliza para o aluno que ele pode tomar o turno de falar e fazer uso da palavra, através da seguinte formulação sintática: “p. pode dizer.. sim”, assumindo a função cardinal de animador, conduzindo a interação por meio da concessão de turno de fala. A partir deste momento, entra em vigor, também, o princípio da alternância de turnos.

O sujeito-aluno Paulo Moraes, então, toma o turno de fala e apresenta uma contribuição necessária e fundamental para o fluxo interacional, condizente com o tópico que está sendo tematizado pelo professor, no interior do evento comunicativo. Sendo assim, o aluno assume a função cardinal de informador, ao dizer que “**pm.** [...] essa condição de::: de::: adquirir uma nova língua além da materna.. principalmente no inglês/ aí vem essa.. essa cultura de ‘ah é só memorizar’.. mas você percebe o quanto não é só memorizar né de fato/ né?”, no **turno 59**. Notamos o surgimento de marcas de hesitação, consubstanciadas por meio de gaguejos, no turno de fala do referido aluno, representadas pelos itens lexicais “de::: de:::”, com alongamento de vogal.

O professor, então, interrompe o turno de fala do aluno, tomando o turno de fala para si, ao dizer “p. exatamente”, no **turno 60**, para coadunar com o que o aluno disse. Em seguida, no **turno 61**, o aluno retoma o seu turno de fala, através da seguinte formulação sintática: “**pm.** (...) que a interação verbal depende do contexto/ depende do lugar”, dando prosseguimento ao momento em que atua como informador também, ao contribuir tematicamente com o tópico que está sendo discutido no bojo desta cena.

Exemplo 7 – Professor assume função de informador; interrupção do turno de fala do professor, para questionamento de aluna; retomada de turno de fala

Cena 5:

MINUTAGEM - 56:19

17 PROFESSOR: então assim.. diante disso/ né.. é:: é muito::: é muito importante assim.. é:: e extremamente necessário agora que a gente trate dos elementos os quais/ conforme Bakhtin/ constitui uma teoria da interação verbal autêntica e genuína.. é:: e nesse aspecto assim/ nesse sentido/ é em Bakhtin que a gente percebe como se dá a teoria da interação verbal e quais elementos estão contidos no bojo dessa teoria né? então/ vamos observar aqui o seguinte.. abre aspas.. qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação observado/ ele será determinado pelas condições reais em questão.. ou seja/ antes de tudo e de qualquer coisa, o aspecto da expressão-enunciação considerado será determinado pela situação social mais imediata.. então assim.. Bakhtin vai ressaltar que/ de fato/ a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e/ mesmo que não haja um interlocutor real/ este interlocutor pode ser muito bem substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor.. ou seja/ a palavra dirige-se a um interlocutor.. ou seja/ ela vai variar se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não/ se esta for inferior ou superior na hierarquia social/ se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos.. pai/ mãe/ marido/ etc.. é:: (...)) ((aqui há interrupção do turno de fala por parte da aluna Joana))

18 JOANA LIMA: só uma dúvida/ Marcus.. e desculpa se parecer besta/ mas o seu 'Eu' não constitui um interlocutor? (para consigo mesmo)

19 PROFESSOR: sim.. num precisa pedir desculpa não/ viu/ gente? é:: num existe dúvida besta não.. é:: é:: ((gaguejo)) nenhuma dúvida é besta ou menos relevante que outra.. mas.. o que foi que você falou aqui? tá.. Joana.. o seu eu não constitui um interlocutor para consigo mesmo? sim.. isso pra Saussure/ entendeu/ Joana? pra Saussure/ o seu eu constitui um interlocutor para consigo mesmo/ porque pra Saussure/ a língua é.. como ele propôs lá no curso de linguística geral.. a língua é um sistema de signos homogêneos/ abstratos.. que existe na cabeça do falante apenas.. e que vai se concretizar por meio da fala.. aí a fala/ que já é uma atividade

social.. que já é um fenômeno heterogêneo/ né.. porque.. existe o o os.. ((gaguejo)) diversos tipos de variação linguística dentro do mesmo estado também né.. e dentro de um país.. então assim.. é:: Bakhtin ele vai.. Benveniste/ por exemplo/ ele se alinha a uma proposta Bakhtiniana/ porque Benveniste vai falar o quê? vai falar que não existe o você sem eu/ entendeu? não existe o tu sem eu.. tu não existe sem eu e eu não existe sem o tu.. porque eu só me constituo enquanto sujeito enquanto eu me coloco diante de você.. entendeu? e você só se constitui enquanto sujeito também a partir do momento em que você se coloca diante de mim/ entende? por isso que a língua e a linguagem/ pra Bakhtin/ é um fenômeno social.. e no nosso caso aqui.. é:: falando sobre (...) ((interrupção do turno de fala))

20 JOANA LIMA: entendi/ entendi.. obrigada

21 PROFESSOR: (...) ((professor retoma o turno de fala)) no nosso caso aqui.. falando sobre professor e aluno né.. é:: a forma como o aluno se dirige ao professor e vice-versa é diferente né? então assim o modo com o coordenador do departamento do curso de Letras/ por exemplo/ se dirige a um outro funcionário que está abaixo dele no interior da hierarquia social/ é institucionalmente orientada né.. e é diferente do modo como esse funcionário vai se dirigir ao coordenador/ ao tratar de questões institucionais/ por exemplo né.. então assim.. o professor da educação básica é aquele que/ hierarquicamente e institucionalmente.. não só na educação básica/ mas no ensino superior também.. o professor ele é aquele que hierarquicamente e institucionalmente tá autorizado/ é:: tá autorizado a distribuir a palavra no interior do evento aula.. né? o professor ali/ outorgado ali pela posição social e pelo papel institucional que ele ocupa/ ele tem autorização pra realização da cassação da palavra ou não né/ quando/ por exemplo::/ quando tá ocorrendo muitas microinterações no interior do grupo.. né? o professor pode chamar atenção.. pode falar ei ei ei/ silencio aí/ ó/ bando de arruaceiro.. e aí o professor ele pode né.. cassar a palavra.. ou então ele pode distribuir a palavra.. o professor.. tem professores que têm o estilo interacional mais autitário né/ tipo assim/ distribuem menos a palavra né.. tipo::/ que não distribuem a palavra de jeito nenhum.. é:: que::/ enfim.. o estilo interacional deles já é.. é:: como eles ocupam uma posição na hierarquia social que é superior/ está acima da posição de aluno/ é:: eles.. munidos dessa consciência.. tem professor que se vale desse lugar social que eles ocupam pra.. realmente.. estabelecer um ambiente discursivo:: é:: opressivo né? um ambiente discurso:: é:: agressivo né? opressivo.. que faz.. que faz com que o aluno

se sinta/ é:: oprimido/ intimidado.. que faz com que o aluno se sinta inibido e retraído né.. a ponto de não manifestar.. é:: por exemplo/ uma dúvida.. a ponto de não manifestar.. é:: é:: ((gaguejo)) a ponto de não interagir ao longo da aula.. então.. é:: o professor ele tem.. de certa forma ele tem esse.. esse.. esse.. ((gaguejo)) assim.. ele é autorizado instucionalmente a distribuir a palavra ou realizar a cassação da palavra.. é:: ou permitir que:: determinada situação envolvendo microinterações/ por exemplo/ em que os alunos estejam realizando uma digressão muito grande em relação ao que está sendo tematizado na aula.. é:: é:: ((gaguejo)) em.. em.. fazer com que.. em fazer com que essas microinterações se encerrem/ por exemplo/ né.. ou continuem.. então.. a forma como o professor faz uso da palavra.. ou o campo lexical que ele mobiliza.. ou pra ser mais popular e acessível aqui.. tipo.. a linguagem/ entre aspas/ né.. que ele utiliza pra se dirigir ao aluno/ é diferente da linguagem utilizada pelos alunos para interagirem uns com os outros e pra interagirem com o professor também.. né.. então.. e essa:: e essa forma:: essa interação.. vai depender muito:: a forma como o aluno interage com o professor/ depende muito também/ é:: de fatores subjetivos/ né.. de fatores psicológicos/ porque.. porque.. ((gaguejo)) tem professor que não dá muita abertura pro aluno:: é:: é:: ((gaguejo)) que faz com que o aluno se sinta mais desconfortável pra.. pra.. ((gaguejo)) dirigir a palavra a ele.. é:: tem professor que já é mais aberto né.. que já tem o estilo interacional/ é:: mais.. assim.. é:: vamos dizer que:: realizam uma democratização maior da palavra em sala de aula.. então é basicamente isso que:: Bakhtin tá falando aqui/ né?

FIM DA MINUTAGEM - 1:03:26

Aula 1, turnos 17 a 21

Na cena de sala de aula transcrita acima, observamos claramente o sujeito-professor assumindo a função cardinal de informador, ao explicar que Bakhtin entende a enunciação como um produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este interlocutor pode ser permutado pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. Desse modo, fica claro que a palavra dirige-se a um interlocutor, ou seja, ela vai se modificar e vai sofrer uma variação, mesmo se for endereçada a uma pessoa do mesmo grupo social ou não, mesmo ela sendo inferior ou superior na hierarquia

social, se estiver vinculada ao locutor por relações e alianças íntimas ou não, como pai, mãe, marido etc.

Além disso, ao dar prosseguimento ao fluxo interacional no **turno 17**, o professor tem o seu turno de fala abruptamente interrompido pela aluna Joana Lima, ao expressar dúvida através da seguinte pergunta: “**jL.** só uma dúvida/ Marcus.. e desculpa se parecer besta/ mas o seu eu não constitui um interlocutor?.. para consigo mesmo?”, no **turno 18**. Logo em seguida, o professor começa a responder ao questionamento da aluna, a partir da seguinte formulação morfossintática: “**p.** [...] sim.. isso pra Saussure/ entendeu/ Joana? pra Saussure/ o seu eu constitui um interlocutor para consigo mesmo/ porque pra Saussure/ a língua é.. [...]”, presente no **turno 19**.

Ao final do **turno 19**, ao dizer “**p.** [...] você só se constitui enquanto sujeito também a partir do momento em que você se coloca diante de mim.. por isso que a língua e a linguagem/ pra Bakhtin/ é um fenômeno social.. e no nosso caso aqui.. é:: falando sobre (...)”, o professor tem o seu turno de fala interrompido pela aluna Joana Lima, ao dizer “**jL.** entendi/ entendi.. obrigada”, no **turno 20**. Logo depois no **turno 21**, o professor realiza a retomada do seu turno de fala, ao dizer “**p.** (...) no nosso caso aqui.. falando sobre professor e aluno né.. é::: a forma como o aluno se dirige ao professor e vice-versa é diferente né?”. O que se segue, daí até o final do turno de fala do professor, se configura como um discurso de tom monogerido, monologal, com um elevado grau de informatividade, onde o professor reforça a função de informador assumida por ele logo no início da cena de sala de aula transcrita.

Exemplo 8 – Ocorre interrupções de turnos de fala e retomadas de turno; alternância de turno de fala

Cena 7:

MINUTAGEM – 1:22:19

25 PROFESSOR: é::: eu vou parar por aqui/ tá bom? é::: acho que vocês já devem estar aí já em tempo de ter um avc.. em tempo de ter um derrame.. se é que já não

tão dormindo aí né.. é::: eu vou encerrar por aqui e::: (...) ((interrupção do turno de fala))

26 (VIA CHAT) JOANA LIMA: é denso..

27 PROFESSOR: (...) ((retomada do turno de fala)) a gente volta.. é porque é muito denso/ vei.. é porque.. realmente é::: é muita coisa.. mas eu vou passar os slides pra vocês também com os conceitos (...) ((interrupção do turno de fala))

28 (VIA CHAT) JOANA LIMA: complexo/ mas muito legal de ouvir (...) ((interrupção do turno de fala))

29 PROFESSOR: (...) ((retomada do turno de fala)) tudo direitinho.. é::: isso vai ficando mais claro (...) ((interrupção do turno de fala))

30 PAULO MORAES: eu agradeço/ viu?

31 PROFESSOR: tranquilo.. (...) ((retomada do turno de fala)) isso vai ficando mais claro também à medida que a gente for evoluindo aqui/ é::: ao longo das aulas do minicurso né.. à medida que a gente for falando sobre os conceitos.. então é isso.. a gente se encontra/ então.. que dia foi que ficou certo? ((professor faz uma pergunta para a turma))

32 JOANA LIMA: posso parar de compartilhar? ((aluna faz pergunta para professor))

33 PROFESSOR: pode parar de compartilhar.. obrigado/ viu/ Joana?

FIM DA MINUTAGEM – 1:23:07

Aula 1, turnos 25 a 33

Na supratranscrita cena de sala de aula, ocorre uma interrupção do turno de fala do professor. Logo no início da cena, ao finalizar o **turno 25**, dizendo “p. se é que já não tão dormindo aí/ né? é::: eu vou encerrar por aqui e::: (...)”, o professor tem o seu turno de fala interrompido pela aluna Joana Lima, no **turno 26**, ao dizer “jL. é denso..”. Logo em seguida, o professor retoma o seu turno de fala, dizendo “p. (...) a gente volta.. é porque é muito denso/ vei.. é porque.. realmente é::: é muita coisa.. mas eu vou passar os slides pra vocês também com os conceitos (...)”, no **turno 27**.

Entretanto, ao final do turno, antes de finalizar a sua fala, o professor é interrompido, novamente, pela aluna Joana Lima, que promove um assalto ao turno de fala, no **turno 28**, ao formular a seguinte construção sintática: “jL. complexo/ mas

muito legal de ouvir (...). Neste momento, ocorre algo inusitado: antes de finalizar o seu turno de fala, que, por si só, foi um assalto ao turno de fala do professor, o professor retoma o seu turno de fala, realizando um assalto ao turno de fala da aluna, através da seguinte construção: “**p.** (...) tudo direitinho.. é::: isso vai ficando mais claro (...)”, verificável no **turno 29**. Contudo, antes finalizar o seu turno, o professor é interrompido, novamente, pelo aluno Paulo Moraes, ao dizer “**pm.** eu agradeço/ viu?”, no **turno 29**.

Em seguida, no **turno 31**, o professor retoma o seu turno de fala, respondendo ao aluno Paulo Moraes da seguinte forma: “tranquilo.. (...) e isso vai ficando mais claro também à medida que a gente for evoluindo aqui/ é::: ao longo das aulas do minicurso né.. à medida que a gente for falando sobre os conceitos..”. Dessa forma, a referida cena de sala de aula é composta por uma sequência de alternâncias de turnos de fala.

Exemplo 9 – Sobreposição de vozes (ou *overlap*)

Cena 8:

MINUTAGEM – 1:24:03

34 PROFESSOR: então é isso.. até semana que vem.. até dia 08.. quarta-feira a gente se vê.. a partir de 08 horas.. e::: muito obrigado pela presença.. pela atenção.. e::: até semana que vem ((a partir deste ponto, ocorre sobreposição de vozes durante o momento de despedida))

35 JOANA LIMA: tchau tchau/ muito obrigada/ Marcus

36 PAULO MORAES: eu só tenho a agradecer/ viu/ seu trabalho é fascinante

37 TAMIRES ALVES: tchau tchau

38 PAULO MORAES: valeu jovem/ valeu povo

FIM DA MINUTAGEM – 1:24:21

Aula 1, turnos 34 a 38

Cena 44:

MINUTAGEM – 1:31:10

56 PROFESSOR: os casos de sobreposição de fala/ chamado em inglês de *overlap*/ certamente não são raros nas conversações espontâneas/ mas essas sobreposições não podem se reproduzir muito frequentemente e nem se prolongar muito por muito tempo/ até porquê:: se não/ ninguém entenderia nada do que as pessoas estavam falando/ né? você quer ver coisa mais.. quer ver uma situação que mais ocorre sobreposição de fala é num almoço em família/ por exemplo (...) ((aluno interrompe o turno de fala do professor, propositalmente, para exemplificar o parâmetro de interrupção de turno))

57 PAULO MORAES: é porque na hora que a gente tá começando a falar assim/ aí começa a atrapalhar em cima da voz do outro

58 PROFESSOR: é isso.. exatamente

59 PAULO MORAES: ceis entenderam?

FIM DA MINUTAGEM – 1:31:38**Aula 4, turnos 56 a 59**

Em ambas as cenas transcritas, é possível verificar o funcionamento do fenômeno da sobreposição de vozes. Na **cena 8**, nota-se claramente que a sobreposição de vozes, ou *overlap*, ocorre no momento em que o professor se despede dos alunos, a partir do **turno 34**, ao dizer “**p.** [...] quarta-feira a gente se vê.. a partir de 08 horas.. e::: muito obrigado pela presença.. pela atenção.. e::: até semana que vem”. O que se segue a partir desta fala do professor, se configura como sobreposição de vozes, pois os alunos ligam os microfones e começam a falar ao mesmo tempo, se despedindo dos colegas e do professor, como pode ser observado dos **turnos 35 a 38**.

Na **cena 44**, a sobreposição de vozes ocorre de maneira um pouco diferente. No **turno 56**, o professor dá início à tematização da noção de sobreposição de vozes, de acordo com Kerbrat-Orecchioni (1980, 1990, 1992, 2005, 2006). No final do turno, o professor apresenta uma construção morfossintática tortuosa e mal acabada, ao dizer “**p.** você quer ver coisa mais..”. Ele não finaliza essa frase e, logo

em seguida, dá início à seguinte formulação: “**p.** [...] quer ver uma situação que mais ocorre sobreposição de fala é num almoço em família/ por exemplo (...).

Entretanto, antes de finalizar o turno, o aluno Paulo Moraes, no ato de uma função meta-comunicativa, realiza a seguinte construção morfossintática: “**pm.** é porque na hora que a gente tá começando a falar assim/ aí começa a atrapalhar em cima da voz do outro”, no **turno 57**, causando, assim, uma sobreposição de vozes, pois ele assalta o turno de fala do professor e começa a falar enquanto o professor ainda está falando. Todavia, ele assim o faz, para exemplificar a questão da sobreposição de vozes, por isso, está realizando um ato meta-comunicativo, se valendo da linguagem para explicar a própria linguagem.

Exemplo 10 – Interrupção de turno de fala, seguida de contribuição fundamental para a noção tematizada; retomada de turno de fala; concessão de turno de fala; princípio de alternância de turno; aluno assumindo função de informador e animador da interação; aspectos de natureza paraverbal (riso)

Cena 40:

MINUTAGEM – 44:36

15 PROFESSOR: porque o fato da gente tá ali.. coexistindo presencialmente/né? se colocando naquele lugar conversacional e interacional presencialmente/ já é um fator muito relevante.. muito:: muito:: importante pra que a gente consiga reter a atenção do interlocutor.. é:: coisa que por vídeo fica mais difícil/ né? porque a gente conversa da mesma forma quando tá falando por vídeo e quando tá falando pessoalmente.. né? e tipo:: aqui eu tô falando com vocês da forma como eu.. pelo menos da forma como eu falaria se estivesse ministrando essa aula pessoalmente.. né? então/ assim.. é:: a interrupção ela vai ter justamente essa função de reconquistar esse olhar e essa atenção/ né? uma vez que o contato se tenha restabelecido (...) ((interrupção do turno de fala))

16 PAULO MORAES: ô Marcus

17 PROFESSOR: sim.. pode dizer ((professor concede o turno de fala))

18 PAULO MORAES: desculpa te interromper..

19 PROFESSOR: pode falar

20 PAULO MORAES: eu.. assim.. eu ainda acho que na::: na::: ((gaguejo)) no presencial.. é::: essa::: num seria da mesma forma (...)

21 PROFESSOR: sim

22 PAULO MORAES: (...) porque querendo ou não/ mesmo que a gente já::: já::: ((gaguejo)) esteja habituado com essa::: com essa interação aqui virtual/ no presencial/ voltando::: retomando o que você falou anteriormente/ a gente vai ter uma maior percepção.. o nosso campo de visão pra::: pra essas microinterações/ né? (...) ((professor interrompe o turno de fala do aluno))

23 PROFESSOR: sim.. esses fatores

24 PAULO MORAES: (...) ((aluno retoma turno de fala)) do olhar/ expressão/ mexeu tal coisa.. esses fatores exatamente eles interferem muito nisso/ é::: nesse processo de interação/ né? na nossa::: nesse nosso ato de entregar um.. um discurso pra outro indivíduo e esperar uma resposta/ né? (...) ((interrupção do turno de fala))

25 PROFESSOR: exato ((aqui o professor interrompe o turno de fala do aluno pra confirmar o que ele disse no turno anterior))

26 PAULO MORAES: (...) ((aluno retoma turno de fala)) mesmo que não seja verbal.. e isso/ eu digo o seguinte.. por mais que a gente esteja habituado no virtual.. o presencial.. é::: é::: essa conversação presencial é totalmente diferente/ porque a gente tem essa coisa de ver essas expressões que a pessoa faz com o corpo e que a gente não consegue ver aqui/ né? ((aluno faz pergunta pro professor))

27 PROFESSOR: sim.. com certeza.. com certeza.. tipo::: o que eu falo que é semelhante/ é porque eu tô produzindo/ eu tô verbalizando oralmente aqui tudo que eu quero dizer/ mas é só isso que é semelhante/ porque de resto.. é::: na interação presencial/ como você enfatizou bem aí.. é::: ((gaguejo)) é::: na interação presencial/ a interação face a face presencial ela implica necessariamente que a gente tenha.. é::: como você falou aí.. a respeito do campo de visão/ né? nosso campo de visão é maior.. porque ninguém pode desligar a câmera presencialmente/ né? presencialmente não existem câmeras/ as pessoas estão ali.. elas não podem simplesmente.. né? ficar invisíveis/ né? como às vezes parecem estar durante as aulas do ensino remoto (...) ((aluno interrompe turno de fala do professor))

28 PAULO MORAES: eu falo até assim.. até pensando no corpo inteiro/ sabe? desculpa te interromper.. não só na face/ mas por corpo inteiro/ né? que nosso corpo por si só fala dos pés à cabeça/ né?

29 PROFESSOR: sim.. com certeza.. com certeza.. como Bakhtin também vai falar/ né? que ele::: que ele::: que a interação.. que o corpo.. a gente::: é com a boca que a gente fala/ que se a gente se comunica oralmente/ verbalmente/ né? claro/ a gente conversa/ a gente se comunica com o corpo inteiro/ né? a gente conversa com o corpo inteiro/ porque o corpo dá sinais de engajamento na interação/ o corpo dá sinais de que algo não está sendo compreendido ao longo do processo de interação.. e por aí vai

30 PAULO MORAES: sim.. exatamente

31 PROFESSOR: tanto é que se eu estivesse aqui presencialmente com vocês (...) ((aqui o professor é interrompido novamente pelo sujeito))

32 PAULO MORAES: é tanto que no teatro.. desculpa te interromper de novo/ prometo que é a última

33 PROFESSOR: oxente/ fique à vontade.. espero que não seja a última

34 PAULO MORAES: ((aqui o aluno dá risada)) aham.. é tanto que no teatro/ uma das primeiras oficinas que os iniciantes eles pegam/ e que é vista como uma das mais complicadas/ é justamente essa coisa.. de você conseguir expressar determinado texto com o seu corpo/ sem falar uma palavra sequer

35 PROFESSOR: exatamente.. o próprio corpo fornece uma::: uma rede de signos semióticos que possibilitam uma série de entendimentos ali no interior da conversação/ da interação.. né? tipo.. no cinema mudo mesmo você tinha atores maravilhosos nesse sentido/ né? tipo.. Glória Swanson/ por exemplo/ tinha um filme que é::: que era::: se eu não me engano/ se chamava Crepúsculo dos Deuses.. é um filme dos anos 50 se não me engano.. ela::: ela::: essa atriz ela vem do cinema mudo/ né? só que esse filme já não faz parte dessa leva do cinema mudo/ porque tem essa troca de diálogos presencial e tal.. essa troca de::: de::: de::: ((gaguejo)) tem essa interatividade verbal oralizada/ mas nesse filme ela traz muita coisa do cinema mudo/ né? da época que ela fazia teatro.. da época que ela::: que ela::: é::: ((gaguejo)) encenava algumas peças teatrais também e fazia filmes também/ que eram totalmente mudos/ né? é::: é::: em que os atores tinham que usar o corpo pra poder expressar a linguagem/ né? pra poder se comunicar.. então/ por vezes/ até nesses filmes que são falados/ né.. por meio da linguagem verbal oralizada/ é::: ela::: ela::: ela passa muito dessa gestualidade/ né? dessa fisicalidade/ né? dessa composição física que era exigida/ assim.. no cinema mudo/ né? e isso aqui pra mim.. essa é a maior prova.. o cinema mudo pra mim é a maior prova de que a gente

se comunica perfeitamente com o corpo também.. de que o corpo fala.. de que a gente conversa através do corpo/ entendeu?

FIM DA MINUTAGEM – 50:53

Aula 4, turnos 15 a 35

Na cena de sala de aula transcrita acima, observamos claramente o momento em que o professor assume a função cardinal de informador, ao dar início ao **turno 15** discutindo sobre as particularidades das interações vivenciadas presencialmente, face a face, e as especificidades das interações promovidas em âmbito virtual. Nesse sentido, o professor comenta que se torna mais complexa a tarefa de reter a atenção do interlocutor quando a prática comunicativa e o evento interacional ocorrem em âmbito virtual, via vídeo.

Desse modo, o professor ressalta que a interrupção tem como finalidade reconquistar o olhar e a atenção do interlocutor. Entretanto, ao final da sua fala, ao produzir a formulação sintática “**p.** a interrupção ela vai ter justamente essa função de reconquistar esse olhar e essa atenção/ né? uma vez que o contato se tenha restabelecido (...)”, no **turno 15**, o professor tem a sua fala interrompida pelo aluno, ao promover um assalto ao turno de fala através do seguinte trecho: “**pm.** ô Marcus”, no **turno 16**. Ao perceber a interrupção do aluno, o professor concede a ele o turno de fala, no trecho “**p.** sim.. pode dizer” (**turno 17**) e, logo em seguida, o aluno pede desculpas ao professor por interromper o seu turno de fala, ao dizer “**pm.** desculpa te interromper”, no **turno 18**. O professor, então, volta a sinalizar a concessão do turno de fala para o aluno, no **turno 19**, ao dizer “**p.** pode falar”.

A partir deste momento, há uma sequência de alternâncias de turnos de fala, no interior do fluxo conversacional. O aluno Paulo Moraes começa, então, a apresentar o seu raciocínio, ao dizer “**pm.** eu.. assim.. eu ainda acho que na::: na::: ((gaguejo)) no presencial.. é::: essa::: num seria da mesma forma (...)”, no **turno 20**, porém, tem o seu turno de fala interrompido pelo professor, através do seguinte trecho: “**p.** sim”, presente no **turno 21**. O aluno, então, retoma o seu turno de fala, no **turno 22**, porém, ao final deste turno, tem a sua fala interrompida novamente pelo professor, ao dizer “**pm.** o nosso campo de visão pra::: pra essas microinterações/ né? (...)”. O professor interrompe o seu turno, produzindo a formulação sintática a seguir: “**p.** sim.. esses fatores”, no **turno 23**.

Logo na sequência, o aluno retoma o seu turno de fala: “**pm.** (...) ((aluno retoma turno de fala)) do olhar/ expressão/ mexeu tal coisa.. esses fatores exatamente eles interferem muito nisso/ é::: [...]”, no **turno 24**. Entretanto, ao final deste turno, ele tem o seu turno interrompido novamente pelo professor, ao dizer “**p.** exato”, no **turno 25**, confirmando o que aluno havia começado a dizer no turno anterior. Dessa forma, o aluno retoma, novamente, o seu turno de fala, dizendo “**pm.** (...) ((aluno retoma turno de fala)) mesmo que não seja verbal.. e isso/ eu digo o seguinte.. por mais que a gente esteja habituado no virtual.. [...]”, no **turno 26**. Ao final deste turno, o aluno faz uma pergunta para o professor, através da seguinte formulação sintática: “**pm.** porque a gente tem essa coisa de ver essas expressões que a pessoa faz com o corpo e que a gente não consegue ver aqui/ né?”.

Dessa forma, a partir do **turno 22**, o aluno apresenta uma colaboração significativa com o assunto que está sendo tematizado nesta cena de sala de aula, assumindo não só a função de informador, mas, também, a função cardinal de animador, animando a interação através via socialização de noções pertinentes ao assunto discutido. No **turno 27**, notamos que o professor assume a função de informador, novamente, ao dar início ao seu turno de fala a partir da seguinte explicação: “**p.** sim.. com certeza.. com certeza.. tipo::: o que eu falo que é semelhante/ é porque eu tô produzindo/ eu tô verbalizando oralmente aqui tudo que eu quero dizer/ mas é só isso que é semelhante/ [...]”.

Contudo, ao final do seu turno, ao dizer “**p.** [...] presencialmente não existem câmeras/ as pessoas estão ali.. elas não podem simplesmente.. né? ficar invisíveis/ né? como às vezes parecem estar durante as aulas do ensino remoto (...)”, o professor tem a sua fala interrompida pelo aluno Paulo Moraes novamente, que logo promove um assalto ao turno de fala do professor, através da construção morfossintática a seguir: “**pm.** eu falo até assim.. até pensando no corpo inteiro/ sabe? desculpa te interromper.. não só na face/ mas por corpo inteiro/ né? [...]”, no **turno 28**, onde finaliza realizando a seguinte pergunta para o professor: “**pm.** que nosso corpo por si só fala dos pés à cabeça/ né?”.

No **turno 29** a seguir, o professor começa a responder ao aluno, como observamos no trecho a seguir: “**p.** sim.. com certeza.. com certeza.. como Bakhtin também vai falar/ né? [...]”. O professor, então, finaliza o seu turno de fala, com a seguinte observação: “**p.** o corpo dá sinais de que algo não está sendo compreendido ao longo do processo de interação.. e por aí vai” (**turno 29**) e, logo no

turno subsequente, o aluno coaduna com a explicação do professor: “**pm.** sim.. exatamente”, no **turno 30**.

Em seguida, o professor assume a função de informador novamente, no **turno 31**, dizendo “**p.** tanto é que se eu estivesse aqui presencialmente com vocês (...)”, porém, é interrompido novamente pelo sujeito, que assalta o turno de fala do professor e pede desculpas por ter interrompido, como observamos no trecho a seguir: “**pm.** é tanto que no teatro.. desculpa te interromper de novo/ prometo que é a última”, no **turno 32**. O professor, que não demonstra descontentamento ou insatisfação com os assaltos aos seus turnos de fala, adverte: “**p.** oxente/ fique à vontade.. espero que não seja a última”, no **turno 33**.

No **turno 34**, o aluno esboça gargalhadas ao ouvir a sinalização do professor, autorizando-o a interromper os seus turnos de fala e tomar a palavra de assalto, sempre que quisesse realizar alguma observação, e diz o seguinte: “**pm.** aham.. é tanto que no teatro/ uma das primeiras oficinas que os iniciantes eles pegam/ e que é vista como uma das mais complicadas/ [...]”, no **turno 34**, assumindo, novamente, a função de informador. A cena transcrita encontra o seu desfecho no **turno 35**, onde o professor, novamente assumindo a função de informador, discute sobre as especificidades da linguagem corporal, a partir do seguinte trecho: “**p.** exatamente.. o próprio corpo fornece uma::: uma rede de signos semióticos que possibilitam uma série de entendimentos ali no interior da conversação/ da interação.. né? tipo.. no cinema mudo mesmo você tinha atores maravilhosos nesse sentido/ né? [...]”.

Notamos que a referida cena de sala de aula transcrita manifesta a presença de uma série de aspectos caracterizadores das práticas comunicativas, como a interrupção e a retomada de turnos de fala, contribuição valiosa dos sujeitos para o tópico tematizado, alternância de turnos de fala, conferindo um grau elevado de interatividade da troca comunicativa e marcas de natureza paraverbal, como o riso.

Nesse sentido, compreendemos que a interação se constitui por aspectos que fazem parte das categorias de natureza paraverbal e não-verbal concomitantemente, como o riso e o soluço, porque eles são de caráter visual e auditivo (KERBRAT-ORECCHIONNI, 2006). Por outro lado, a oralidade se enquadra na categoria de material verbal, pois, como aponta a autora,

é, primeiramente, sob a forma oral que a linguagem verbal se realiza: ainda que tenha admitido essa verdade evidente, a linguística moderna nem sempre tirou as consequências metodológicas que dela se seguem. Assim, poder-se-ia mostrar que é em relação à escrita, admitida como norma, que foram geralmente efetuadas as descrições sintáticas; e que o oral

espontâneo ainda é muito frequentemente considerado como subproduto da linguagem, conforme o testemunha a atitude que a gramática tradicional adota diante daquilo que considera como as 'falhas' características da fala cotidiana (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 37-38).

Exemplo 11 – Professor assumindo função de informador e animador; muitas interrupções de turnos de fala; concessão de turno de fala; alternância de turnos; aluno assumindo função de informador

Cena 46:

MINUTAGEM – 1:39:34

67 PROFESSOR: a autora vai explicar que alguns atos como as perguntas/ né? eles tem mais/ é::: do que outros atos/ a vocação de solicitar o encadeamento urgente e imediato.. um morfema que conota uma conclusão/ como por exemplo/ “bom.. é::: bom/ gente/ agora eu vou explicar isso/ isso e isso”/ aí no final a pessoa fala “é isso”.. ou então o sujeito utiliza uma expressão fática/ como por exemplo “hein?”.. tipo::: é::: ou então quando a pessoa fala/ por exemplo.. “ah não, é porque nosso próximo encontro vai ser amanhã de manhã, às oito horas”/ aí alguém responde/ né? alguém/ às vezes/ pode falar assim “ué/ mas a gente ia terminar o minicurso hoje/ não?”.. então esse “não” aí seria um marcador também/ seria um morfema que conota conclusão também.. então/ é::: o segundo aspecto seria os sinais prosódicos (...)) ((interrupção do turno de fala))

68 PAULO MORAES: né?

69 PROFESSOR: né? exatamente.. é um sinal de conclusão (...)) ((interrupção novamente))

70 PAULO MORAES: é::: eu ia citar isso/ você falou é::: nesses marcadores utilizando o “né”

71 PROFESSOR: exatamente.. às vezes/ se torna até um vício de linguagem pra mim assim/ né? então assim/ pra finalizar essa parte aqui/ gente.. eu.. (...)) ((interrupção do turno de fala))

72 PAULO MORAES: é isso que eu ia falar/ desculpa te interromper

73 PROFESSOR: aham

74 PAULO MORAES: agora por sua causa eu tô pensando inconscientemente nisso agora/ né?

75 PROFESSOR: produzindo esses enunciados/ né?

76 PAULO MORAES: desculpa te interromper ((aluno interrompe o turno de fala do professor))

77 PROFESSOR: pode falar ((professor concede o turno de fala ao aluno))

78 PAULO MORAES: eu me lembrei aqui agora de um negócio que aconteceu na 8ª série/9º ano/ né?

79 PROFESSOR: sim

80 PAULO MORAES: que tinha uma professora de história/ que nossa/ a gente brincava demais com ela assim/ né.. brincava com ela também/ porque era muito engraçado/ né? porque ela falava muito o “né”

81 PROFESSOR: sim

82 PAULO MORAES: você num tem noção do quanto de “né” que essa professora falava.. mas era muito “né”.. aí a gente fez uma aposta com ela assim “professora/ a gente quer que a senhora fique uma semana sem falar/ né”/ mas ela não conseguia/ gente/ ela falava tanto “né”/ mas tanto “né”/ que nossa..

83 PROFESSOR: aham.. eu tinha um professor/ que eu num lembro agora qual era o marcador que ele utilizava/ mas ele falava que::: (...) ((interrupção de novo por parte do aluno))

84 PAULO MORAES: e aí o pior que aconteceu.. aí na hora que a gente fez/ é::: ram... ((aqui o aluno dá sinal pro professor falar))

85 PROFESSOR: sim...((professor pede pra ele dar seguimento ao turno de fala))

86 PAULO MORAES: aí engraçado que é::: é que o que aconteceu com ela foi o que aconteceu aqui agora

87 PROFESSOR: exatamente

88 PAULO MORAES: depois que a gente foi falar com ela sobre esse negócio do “né”/ aí toda vez que ela falava “né” ela lembrava “olha aí/ falei de novo”/ a questão da metalinguagem

89 PROFESSOR: sim.. exatamente.. e é algo que acaba se tornando autoconsciente/ né? ela lembrava de um sinal verbal que ela mesma usava/ né/ pra concluir o enunciado

90 PAULO MORAES: uhum

FIM DA MINUTAGEM – 1:42:52

Aula 4, turnos 67 a 90

Na cena de sala de aula supratranscrita, temos mais um exemplo claro de professor assumindo a função de informador também. O professor inicia o **turno 67** discutindo sobre alguns aspectos caracterizadores dos eventos interacionais e das práticas comunicativas. Nesse sentido, o professor ressalta que alguns atos de fala, como as perguntas, por exemplo, possui mais força do que outros atos, no sentido de solicitar o encadeamento urgente e imediato daquilo que está sendo tido. O professor explica que “**p.** um morfema que conota uma conclusão/ como por exemplo/ “bom.. é::: bom/ gente/ agora eu vou explicar isso/ isso e isso”/ [...]”, no **turno 67**.

Ao final do **turno 67**, ao apresentar a seguinte construção sintática: “**p.** [...] então esse “não” aí seria um marcador também/ seria um morfema que conota conclusão também.. então/ é::: o segundo aspecto seria os sinais prosódicos (...)”, o professor tem o seu turno de fala interrompido pelo aluno Paulo Moraes. Através do item lexical e marcador fático “**pm.** né?”, no **turno 68**, o sujeito-aluno interrompe o turno de fala do professor, para dar um exemplo de marcador presente nos enunciados dos sujeitos, o que acaba sendo um exemplo meta, uma vez que o marcador fático “né” recorre abundantemente ao longo dos enunciados produzidos pelo professor durante as aulas.

Logo em seguida, o professor, então, concorda com o aluno, ao dizer “**p.** né? exatamente.. é um sinal de conclusão (...)”, no **turno 69**. Entretanto, o professor tem o seu turno de fala interrompido pelo aluno, que diz “**pm.** é::: eu ia citar isso/ você falou é::: nesses marcadores utilizando o ‘né’”, no **turno 70**. A partir deste momento, há uma sequência de alternância de turnos entre professor e aluno, o que confere à troca comunicativa, um grau elevado de interatividade. Em seguida, o professor concordo com o aluno, no **turno 71**, porém, ao finalizar o turno, através do trecho “**p.** então assim/ pra finalizar essa parte aqui/ gente.. eu.. (...)”, o professor tem a sua fala interrompida novamente pelo aluno, através da seguinte formulação: “**pm.** é isso que eu ia falar/ desculpa te interromper” (**turno 72**).

O professor prontamente responde “**p.** aham”, no **turno 73**, ao que é imediatamente respondido pelo aluno novamente: “**pm.** agora por sua causa eu tô

pensando inconscientemente nisso agora/ né?” (**turno 74**). Dando prosseguimento ao diálogo em curso no interior do fluxo conversacional, o professor responde “**p.** produzindo esses enunciados/ né?”, no **turno 75**, e o aluno, logo, em seguida, no **turno 76**, interrompe o turno de fala do professor, ao pedir desculpas por interromper o turno de fala do professor, exercendo, assim, a função metacomunicativa no interior do diálogo: “**pm.** desculpa te interromper”.

O professor, então, nas atribuições de sua atuação enquanto animador da interação, concede o turno de fala para o aluno, ao dizer “**p.** pode falar”, no **turno 77**. A partir do **turno 78**, o aluno, exercendo função de informador, constrói a seguinte formulação sintática: “**pm.** eu me lembrei aqui agora de um negócio que aconteceu na 8ª série/9º ano/ né?”, ao que o professor imediatamente responde, sinalizando para que ele dê prosseguimento ao seu turno de fala: “**p.** sim” (**turno 79**). Percebemos, então, um alto grau de interatividade na troca comunicativa, presente na cena de sala de aula transcrita. É fundamental destacar os princípios caracterizadores dos tipos de interação, em funcionamento nesta cena, como uma alternância de turnos de fala acentuada, que se estende do **turno 68** ao **turno 90**.

Percebemos também o diálogo marcado por interrupções e concessões de turnos de fala. No **turno 83**, por exemplo, o professor ao dizer “**p.** eu tinha um professor/ que eu num lembro agora qual era o marcador que ele utilizava/ mas ele falava que::: (...)”, tem o seu turno de fala interrompido pelo aluno Paulo Moraes, que diz: “**pm.** e aí o pior que aconteceu.. aí na hora que a gente fez/ é::: [...]”, no **turno 84**, porém, ao final do seu turno, o aluno percebe a falha que cometeu ao interromper o turno de fala do professor, e interrompe o seu próprio raciocínio, ao dizer “**pm.** ram..”, no **turno 84**, sinalizando para que o professor tome o turno de fala e faça uso da palavra novamente, para concluir o seu turno de fala.

Contudo, apesar de o aluno conceder o turno de fala para o professor, no **turno 85**, o professor sinaliza para que o aluno continue o seu turno de fala e conclua o seu raciocínio, ao produzir o seguinte enunciado: “**p.** sim..”. A partir do **turno 86**, então, o aluno Paulo Moraes dá prosseguimento ao que estava falando nos turnos anteriores.

Exemplo 12 – Professor assume a função de animador, através da solicitação para que uma aluna apresente os slides com o material didático; problema de

intrusão de turno de fala; alternância de turnos de fala; aspectos de natureza paraverbal (riso)

Cena 10:

MINUTAGEM – 01:32

5 PROFESSOR: Joana/ você poderia::: você poderia já apresentar pra mim o PowerPoint?

6 JOANA LIMA: agora

7 PROFESSOR: pronto.. que aí já dou continuidade aqui de onde eu parei

8 JOANA LIMA: sabe o número do slide/ Marcus?

9 PROFESSOR: rapaz.. acho que era o slide::: o slide::: vai passando que ele tá com uma.. tem uma.. ele tá com o título em vermelho assim.. (...) ((interrupção/intrusão no turno de fala entre dois outros sujeitos, por parte de outra aluna))

10 JESSICA SANTOS: slide 11.. eu anotei ((aluna dá risada))

11 PROFESSOR: né não né? acho que é mais pra frente então.. slide 11.. ah.. exatamente.. é exatamente esse slide aí::: pronto

FIM DA MINUTAGEM – 02:39

Aula 1, turnos 5 a 11

Na cena de sala transcrita acima, apresentamos mais um exemplo de professor como gerenciador da interação, enquanto assume a função cardinal de animador no interior do fluxo comunicativo. No **turno 5**, através da sentença “**p.** Joana/ você poderia::: você poderia já apresentar pra mim o PowerPoint?”, o professor realiza uma solicitação para aluna Joana Lima, pedindo para que ela apresente o conteúdo que será discutido ao longo da aula, através da apresentação dos *slides*. A aluna prontamente sinaliza que irá atender a solicitação do professor, através da seguinte construção sintática: “**jL.** Agora”, no **turno 6**. O professor, então, responde: “**p.** pronto.. que aí já dou continuidade aqui de onde eu parei”, no **turno 7**.

Logo em seguida, no **turno 8**, estabelecendo a sequência de alternância de turnos, a aluna formula a seguinte pergunta: “**jL.** sabe o número do slide/ Marcus?”. O professor, então, começa a responder através da seguinte sentença, na qual ele

tente lembrar o número do *slide* que havia concluído a aula passada: “**p.** rapaz.. acho que era o slide::: o slide::: vai passando que ele tá com uma.. tem uma.. ele tá com o título em vermelho assim.. (...)”. Entretanto, ao começar a responder, ocorre uma interrupção intrusa do turno de fala do professor, por parte da aluna Jessica Santos. A aluna Jessica Santos interrompe o turno de fala do professor, que estava engajado no fluxo comunicativo/dialogal com a aluna Joana Lima, para dizer o número onde os *slides* haviam sido interrompidos na aula passada, através da seguinte sentença: “**js.** slide 11.. eu anotei ((aluna dá risada))”, no **turno 10**, que conclui o seu turno de fala com um sorriso, ou seja, um aspecto de natureza paraverbal.

Desse modo, é possível observar que existem alguns aspectos caracterizadores de eventos comunicativos, específicos, em funcionamento na cena de sala de aula transcrita acima, como a interrupção do turno de fala do professor, que estava engajado com uma primeira aluna ao longo do fluxo interacional, por parte de outra aluna, que promove uma intrusão no fluxo interacional ao realizar a interrupção do turno de fala do professor e entrar na conversa “sem ser chamada”.

Contudo, essa intrusão não é vista com antipatia por nenhum dos participantes da conversa, visto que o professor já havia deixado claro, desde o início das aulas, que os alunos poderiam intervir no fluxo comunicativo quando bem entendessem, sem necessariamente pedir o turno de fala. Além disso, a intrusão não é vista com maus olhos pelo professor, pois ele tinha intenção de lembrar uma informação importante para a tematização teórica e o acontecimento da aula. Desse modo, a intrusão da aluna Jessica Santos foi bem-vinda, pois contribuiu para que professores e alunos se localizassem discursivamente no conteúdo.

A partir da varredura realizada nas cenas de sala de aula apresentadas nas subseções anteriores, foi possível identificar alguns aspectos caros e fundamentais para a composição e tipificação dos eventos interacionais e das práticas comunicativas, propostos por Kerbrat-Orecchioni (2006), como o princípio das “falhas” materializadas no discurso oral, como as marcas de hesitação, gaguejos e marcadores fáticos (presentes em todas as cenas transcritas no interior desta análise); perguntas realizadas pelo professor, endereçadas aos alunos e vice-versa (presentes nas cenas 01 e 16); solicitação de pedidos/ordens endereçadas ao professor (presentes nas cenas 01 e 10); observamos também a presença massiva do princípio da interrupção do turno de fala (presente nas cenas 05, 07, 14, 19, 20,

40 e 46); retomadas de turno de fala (presentes nas cenas 05, 07, 19, 20 e 40); verificamos, também, o princípio da alternância de turnos de fala (em funcionamento nas cenas 07, 10, 14, 19, 20, 40, e 46); uma tentativa mal sucedida de animar a interação por meio de uma tentativa de concessão de turno de fala (cena 16); concessões de turno de fala bem sucedidas (em funcionamento nas cenas 20, 40, e 46); contribuições valiosas dos sujeitos com as noções tematizadas ao longo do fluxo interacional (cenas 19 e 40); verificamos também a presença de aspectos de natureza paraverbal, como o riso (presente na cena 10 e 40); o princípio da sobreposição de vozes, ou *overlap* (presente nas cenas 08 e 44) e o problema da intrusão de turno de fala (em funcionamento na cena 10).

Além disso, verificamos, também, através da varredura e análise das cenas de sala de aula, que, ao longo das interlocuções com os alunos, suscitadas nos meandros dos eventos interacionais que se materializaram durante as aulas do minicurso formativo, o professor exerceu a função cardinal de informador (como pode ser verificado nas cenas 04, 05, 14, 16, 19, 20 e 46, por exemplo), de animador (nas cenas 10, 14, 19, 20, e 46, por exemplo), bem como a função de avaliador (na cena 19). Verificamos que não foi somente o professor que exerceu as referidas funções cardinais do professor (MATENCIO, 1999). Durante o processo de análise das cenas, identificamos momentos em que sujeito-aluno também exerceu, pelo menos, duas dessas funções: a de informador (nas cenas 19, 20, 40 e 46, por exemplo), e a função de animador (como pode ser constatado na cena 40).

Desta maneira, fica claro que, apesar das práticas comunicativas e interacionais se configurarem como estruturas discursivas parametrizadas por aspectos norteadores e organizacionais, esses aspectos e regras são instáveis e fluidos, na medida em que podem ser facilmente infringidos e violados. Nessa direção, a Kerbrat-Orecchioni sugere uma série de princípios para esclarecer melhor essa noção dos turnos de fala. O primeiro princípio seria o princípio da alternância. Dentro desse espectro dos direitos e deveres conversacionais, a autora explica que

para que haja diálogo, é preciso que sejam postos em presença ao menos dois interlocutores que falem 'alternadamente'. Num primeiro nível de análise, toda interação verbal se apresenta como uma sucessão de turnos de fala, ou seja, os participantes são submetidos a um sistema de direitos e deveres, tais como: (i) o falante de turno tem o direito de manter a fala por certo tempo, mas também o direito de cedê-la num dado momento; (ii) seu sucessor potencial tem o direito de deixar F¹ falar e de ouvi-lo enquanto ele fala; o sucessor potencial também tem o direito de reivindicar o turno de fala ao final de certo tempo e o dever de tomá-la quando ela lhe é cedida" (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 44).

A autora ressalta, ainda, que

a atividade dialogal tem por fundamento o princípio da alternância, que os pesquisadores em análise conversacional podem resumem na seguinte fórmula: a. numa conversação, a função locutória deve ser ocupada sucessivamente por diferentes atores. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 44).

Percebemos, então, que o princípio do turno de fala e da alternância do turno é algo fundamental para que uma prática comunicativa se constitua como tal. Considerando que um dos princípios da interação social oralizada é a alternância de turno, fica claro que a violação deste parâmetro descaracteriza a prática comunicativa, transformando-a em um monólogo, caso a função locutória não seja ocupada por diferentes falantes.

Considerando a sala de aula enquanto espaço institucional de/para convivência intersubjetiva, onde se aprende a ser sujeito de linguagem por meio dos contextos interacionais que se materializam neste espaço – que é marcado pelos traços identitários e culturais dos sujeitos que o ocupam -, pode-se dizer que este também é um lugar onde o princípio da alternância deve estar implicado, visto que os sujeitos que ocupam este espaço constroem o seu dia a dia relacional por meio da interação, como percebemos e reforçamos ao longo do processo de análise de cenas de sala de aula.

Dentro desta perspectiva, a autora acrescenta a ideia de que uma conversação se caracteriza também por:

(i) um equilíbrio relativo da duração dos turnos; (ii) um equilíbrio também absolutamente relativo da focalização do discurso, que deve, em princípio, se concentrar sucessivamente em F¹ e F². Com efeito, geralmente são estigmatizados tanto aquele que ‘monopoliza a palavra’, como aquele que mantém um discurso exclusivamente ‘autocentrado’ (‘Bem, então! Eu...’, “É como eu...” etc). Sempre é mal visto em nossa sociedade ficar puxando a brasa para própria sardinha, mesmo que esse fato seja muito comum” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 45).

Nesse sentido, é muito comum observar essas características em atuação no âmbito de nossas práticas interacionais diárias. O discurso autocentrado e a monopolização da palavra por parte do professor é muito recorrente na sala de aula, principalmente quando não se tem a consciência de que a Educação e o

Aprendizado devem ser de natureza bivalente, de tal maneira que ensinar e aprender devem ser atribuições tanto do professor quanto do aluno. Desse modo, é possível verificar de modo mais evidente o funcionamento de aspectos próprios do princípio da responsividade, em sala de aula.

Dentro desta fórmula, Kerbrat-Orecchioni também discorre a respeito do seguinte ponto: “uma única pessoa fala por vez” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 45). Sobre este aspecto, a autora esclarece que

os casos de sobreposição de fala (*overlap*) certamente não são raros nas conversações espontâneas, mas essas sobreposições não podem se reproduzir muito frequentemente, nem se prolongar por muito tempo: uma negociação deve imediatamente intervir entre os falantes em competição, a fim de que somente um entre eles permaneça como falante de turno. Essa negociação pode ser feita de modo agressivo ou cortês, explícito ou implícito: (i) negociação explícita: recorre-se a um enunciado metacomunicativo (‘Deixe-me falar, por favor’, ‘Espere, eu ainda não acabei’), ‘Desculpe-me, não quero interrompe-lo’ etc); (ii) negociação implícita: um dos falantes em competição abdica em proveito do outro, e as estratégias para se destacar, em caso de sobreposição, são a repetição do segmento encoberto e o aumento da intensidade vocal. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.45)

A sobreposição de falas não é verificável apenas nas conversações espontâneas, mas este princípio também pode ser observado em espaços institucionais como a sala de aula. Não só as microinterações entre os sujeitos que ocupam os papéis interacionais, discursivos e sociais de aluno materializam este fenômeno, mas até mesmo durante uma discussão a respeito de determinado tema ou conteúdo programático, encorajado pelo professor, pode ser um momento apropriado para que a sobreposição de falas aconteça. Por isso, a ideia de negociação deve ser posta em funcionamento na sala de aula, para que as práticas conversacionais que se materializam no cerne daquele espaço ocorram de maneira ordenada, organizada, estruturada. Tal organização dos turnos de fala pode ser agenciada por meio de uma negociação prévia realizada entre professor e aluno, por exemplo, quando o professor, antes de dar início às discussões apresenta para os alunos a possibilidade de fazerem uso da palavra mediante uma operação mímico-gestual, como o exercício de levantar a mão e pedir para falar.

O terceiro ponto da fórmula proposta pela autora é o seguinte:

c. Há sempre alguém que fala, ou seja, os intervalos de silêncio que separam os turnos (ou *gaps*) devem ser reduzidos ao mínimo. Esses três princípios se inscrevem num princípio mais geral de cooperação conversacional. Os dois últimos que se agrupam sob a fórmula:

minimização das pausas entre os turnos e das sobreposições de fala. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 46)

Além disso, outro efeito frequentemente observável nas práticas conversacionais é o efeito da regulação de alternância (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Este princípio parte da seguinte inquietação: quais são os dispositivos que permitem a F¹ ceder seu turno a F² e que fazem com que essa operação de revezamento na fala ocorra sem grandes complicações, sem sobreposições de fala ou silêncios prolongados? Neste aspecto, a autora explica que

(i) em alguns casos, os turnos são concedidos por uma pessoa designada para essa função (presidente de sessão, mediador de debate, moderador num colóquio) que ocupa, de algum modo, a função de distribuidor oficial dos turnos; (ii) Excetuando-se esse caso particular, as mudanças de turno são negociadas pelos próprios participantes, de tal modo que quando F¹ termina seu turno passa a palavra para F², que a assume. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 46).

Dessa maneira, um caso muito peculiar onde tal critério pode ser verificado, é no dia a dia interacional da sala de aula, como vimos nas cenas de sala de aula apresentadas para análise neste capítulo, onde os turnos de fala são concedidos pelo professor que, no uso legítimo de suas atribuições profissionais, pode fazer uso da palavra, distribuí-la, cassá-la e assim por diante. Dois problemas distintos podem surgir como consequência deste princípio, são eles: “(i) 1º. Em que momento se dá a operação de revezamento? (problema da instauração da mudança de turno); (ii) 2º. Quem tomará o turno? (problema da natureza do sucessor)” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 46-47).

Considerando essa problemática, para tratar da questão do problema da instauração da mudança de turno (Kerbrat-Orecchioni, 2006), o que autora vai explicar é o seguinte:

seguindo os especialistas da análise da conversação, dir-se-ia que a mudança de turno deve normalmente se efetuar num ponto de transição possível. Esse lugar transicional deve ser inscrito por F¹, de certa maneira, no enunciado, com a ajuda de um e/ou outro dos sinais de fim de turno permitidos pelo sistema. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 47).

O primeiro sinal descrito seria o seguinte:

(i) Sinais de natureza verbal: completude sintático-semântica do enunciado, ou natureza do ato de fala (alguns atos, como as perguntas, têm mais que outros a vocação de solicitar um encadeamento imediato); morfema que conota a conclusão ('bom', 'é isso') ou expressão fática (como 'hein?', 'não?' etc). O segundo seria (ii) Sinais prosódicos: curvatura entonativa marcada, redução da velocidade da elocução, queda da intensidade articulatória, depois pausa da voz. O terceiro seria (iii) Sinais de natureza mímico-gestual: Olhar fixo lançado no fim do turno sobre o destinatário e parada da gesticulação em curso, finalizando por um relaxamento geral da tensão muscular. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 47).

Agora, para explicar o problema da natureza do sucessor, a autora ressalta o seguinte:

Uma vez que F¹ manifestou seu desejo de passar a palavra, alguém deve assumi-la, mas quem? É evidente que esse problema surge apenas quando o grupo conversacional compreende mais de dois participantes. Podemos distinguir duas técnicas de seleção de sucessor: (i) F¹ seleciona F² com a ajuda de alguns procedimentos verbais (nominção explícita, conteúdo das sentenças) ou não-verbais (orientação do corpo e direção do olhar; o participante sobre o qual se fixa, no fim do turno, o olhar de F¹ se torna, por meio exatamente desse gesto, seu sucessor privilegiado). (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 48)

Nessa toada, Kerbrat-Orecchioni ressalta que “[...] quando isso não ocorre dessa maneira, ele é substituído pela: (i) Auto-seleção de F², que se posiciona como sucessor de F¹, encadeando-se ao primeiro” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 48). Dessa maneira, podemos observar que existe a possibilidade de nenhum candidato se manifestar para tomada do turno de fala, logo, a intervenção de um sujeito é seguida por um silêncio que pode ser muito ou pouco prolongado. Em outro cenário, pode acontecer também de múltiplos candidatos se manifestarem de uma só vez, num só momento, o que pode acarretar na sobreposição de falas, como ocorre com muita frequência no dia a dia interacional da sala de aula. Desse modo, podemos observar que o evento de alternância dos turnos de fala nem sempre ocorre de maneira fluida e fácil (Kerbrat-Orecchioni, 2006).

A autora vai explicar também que existe uma série de perturbações e problemas que podem afetar esse sistema de regras, após ter lembrado que quando elas funcionam normalmente: “(i) F¹ cede a palavra, após ter assinalado por um conjunto de índices o fim de seu turno; (ii) F² toma então a palavra, e a toma sozinho, seja por ter sido selecionado por F¹, seja porque posicionou-se a si mesmo como sucessor” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 48).

Um outro pronto apresentado pela pesquisadora, diz respeito às falhas do sistema de turnos (Kerbrat-Orecchioni, 2006). Nesse sentido, ela vai explicar que essas

perdas no sistema de turno de falas são inevitáveis e frequentes. Elas podem ser atribuídas por: (i) tanto ao fato de que os índices sobre os quais repousa a aplicação das regras de alternância são frequentemente frouxos, podendo provocar sua negligência: estamos, então, diante de um fracasso involuntário; (ii) quanto ao fato de que, estamos tudo de acordo sobre a interpretação dos sinais emitidos, os parceiros em presença não estão todos necessariamente dispostos a se submeter a esses sinais: há então violação deliberada das regras de alternância. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 49)

Sendo voluntárias ou não, esses problemas se relacionam a quatro fatores: o silêncio prolongado entre dois turnos; a interrupção; a superposição da fala e a intrusão. Em relação ao silêncio prolongado, Kerbrat-Orecchioni (2006) explica que o silêncio ou as pausas podem estar associados ao fato de que os sinais indicadores de fim de turno foram mal compreendidos ou percebidos, ou então à possibilidade de que os potenciais sucessores não desejam tomar o turno de fala ou não possuem o meio para assegurar o encadeamento reivindicado. Em relação à interrupção, a autora explica que

cada vez que F² toma a palavra, enquanto F¹ ainda não terminou seu turno, ele se torna responsável por uma 'interrupção' (voluntária ou não). Interromper o outro é lhe 'cortar' a palavra, é, portanto, lesar seu 'território' e ameaçar sua 'face'. Todas as interrupções, no entanto, não são igualmente ofensivas a F¹, algumas entre elas podem até ser, ao contrário, cooperadoras e lisonjeiras (como marcas de um engajamento intenso na troca comunicativa), ou ter um valor positivo de auxílio mútuo: desse modo, quando F¹ se enrosca em seu discurso, quando se torna vítima de uma 'pane lexical', quando comete um lapso, ou está prestes a cometer uma gafe, F², ao interrompê-lo, vem em socorro de F¹, que está em perigo. A interrupção pode ser produzida a favor de uma pausa interna ao turno, que F² trata como uma pausa de fim de turno; mas geralmente a interrupção se faz acompanhar de uma superposição. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.49)

O fator da interrupção é um dos aspectos que ocorrem com maior frequência no interior das práticas comunicativas e das interações verbais face a face. É algo que acontece com bastante frequência nas práticas discursivas que se realizam entre professor e aluno e entre aluno e aluno em sala de aula. A interrupção do turno

de fala pode, às vezes, gerar uma falha na comunicação, causar irritabilidade nos locutores participantes da interação e desestruturar todo o encadeamento dialogal.

Entretanto, fica claro que as interrupções nem sempre são elementos geradores de ruídos no fluxo comunicativo e potenciais produtoras de desconforto no lado interno de um fluxo interacional. Como aponta a autora, a interrupção às vezes pode contribuir para o aumento da intensidade do engajamento entre os participantes, além de servir como dispositivo de preenchimento de lapsos na fala do outro.

A superposição de fala é uma das ocorrências mais frequentes nas práticas comunicativas do dia a dia, “quando elas se dão entre dois interlocutores (L^2 se põe a falar enquanto F^1 ainda está falando) ou entre três pessoas ou mais (pode-se, nesse caso, assistir ainda à investida simultânea de dois potenciais sucessores)” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 49). Este fenômeno acontece com frequência nas conversas engendradas em mesas de bar, no interior das interações promovidas no seio familiar e, frequentemente, na sala de aula.

Já a intrusão é considerada uma infração conversacional que se relaciona não ao momento da sucessão, mas à altura do sucessor: “é um falante ‘ilegítimo’ que se apossa da palavra, e vem parasitar o circuito interlocutivo” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 49). À título de exemplo, a autora apresenta a seguinte situação: “(i) F^1 seleciona F^2 , mas é F^3 quem toma a palavra, selecionando-se; F^2 não seleciona ninguém em particular, mas é um ‘sem direito à fala’ que dela se apossa (criança doméstica; ou pessoa estranha ao grupo, que se intromete na conversação sem ter sido chamada)” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 49).

No que concerne ao evento aula, é presumível que, durante uma discussão realizada por alunos e professor, todos os participantes podem intervir no fluxo conversacional de maneira que não se crie uma atmosfera semelhante a “entrou na conversa sem ser convidada”. Essa atmosfera é mais habitual em conversas cotidianas entre dois ou mais interlocutores, em que outro sujeito se aproxima e se intromete na conversa dos demais. Desse modo, assim como a intrusão pode produzir consequências interacionais diversificadas, a interrupção também pode apresentar imperfeições, falhas e claudicâncias.

Desse modo, Kerbrat-Orecchioni conclui que

(i) é possível detectar uma sistemática da alternância: a organização dos turnos de fala repousa, na verdade, sobre a aplicação de algumas regras. Regras que são, de fato, pouco coercitivas. Elas têm um caráter

probabilístico e são facilmente postergáveis: as violações do sistema são frequentes e igualmente bem toleradas. Não deixam de ser violações, essas que são “marcadas” em relação à aplicação normal das regras, e que podem ter efeitos catastróficos para a interação, se excedem determinado ‘patamar de tolerância’; (ii) O funcionamento dessas regras repousa sobre índices geralmente sutis e aceitavelmente fluidos. Não é, portanto, de admirar que esse funcionamento produza permanentes negociações entre os membros do grupo conversacional; (iii) A maneira pela qual se efetuam essas negociações, e mais geralmente a maneira pela qual se passa à alternância – variando, conforme o caso, se o turno é deixado, concedido ou imposto por F¹ a F²; solicitado, subtilizado ou arrancado por F² a F¹ - tem notáveis incidências sobre o desenvolvimento da interação (ou seja, sobre a construção da relação interpessoal). (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 49)

4.9.2 O perfil interacional

4.9.3 A participação como fenômeno advindo da necessidade de comunicação interpessoal

Tendo em vista que “a principal razão para participar é a necessidade de comunicação interpessoal” (BAPTISTA, 2002, p. 366) e que “[...] o uso da linguagem é governado por normas culturais, subculturais e de contextos específicos” (GUMPERZ; GUMPERZ, 1982, p. 13), é inevitável perceber que todos os comportamentos que compõem a convivência intersubjetiva dentro da sala de aula se concretizam no entorno da palavra. Assim, ao observarmos o modo como se dá o funcionamento e o agenciamento da palavra e de como os sujeitos a intercambiam no interior da atividade inter e intra-discursiva, é possível perceber padrões comportamentais que estão carregados de marcas e características culturais, provenientes da cultura escolar e de diversos outros contextos sociais.

Ademais, segundo Müller (2002),

A relação professor-aluno é uma condição do processo de aprendizagem, pois essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo. Apesar de estar sujeita a um programa, normas da instituição de ensino, a interação do professor e do aluno forma o centro do processo educativo. A relação professor- aluno pode se mostrar conflituosa, pois se baseia no convívio de classes sociais, culturas, valores e objetivos diferentes. (MÜLLER, 2002, p. 276)

Sendo assim, partindo da premissa de que a falha na criação de um contexto interacional e dialógico eficaz é um empecilho para que se construa um aprendizado mais efetivo, as questões relativas à construção dos processos de interação e à

distribuição da palavra na sala de aula são de extrema relevância para os estudos da Linguística Aplicada.

À vista disso, já que a maior parte do processo de aprendizagem é constituída com êxito graças aos eventos de comunicação entre professor e aluno (BRUNER, 1985; COLE, 1985), faz-se urgente a necessidade de se construir uma perspectiva e uma investigação mais minuciosa e detalhada a respeito a respeito dos métodos que os sujeitos lançam mão para construírem os seus perfis interacionais em sala de aula e se colocarem nos lugares sociais/enunciativos de alunos e (futuros)professores.

Além disso, acreditamos que uma pesquisa dessa natureza também pode contribuir para uma melhor compreensão a respeito do papel institucional do professor e do aluno, das nuances que compõem o intercâmbio dialógico e os mais variados contextos conversacionais que se materializam por meio da interação entre sujeitos em sala de aula, bem como a complexidade dos métodos subjetivos de que o aprendiz lança mão no momento de atribuir (ou não) relevância às nuances que compõem os seus perfis interacionais como alunos e professores e a importância desses aspectos para a consolidação de seus estilos interacionais a partir desses lugares sociais que ocupam, enquanto sujeitos de linguagem, no âmbito do contexto institucional de formação inicial de professores nos cursos de licenciatura.

4.9.4 A construção das identidades relacionais em sala de aula e a palavra como fenômeno ideológico por excelência

As identidades são orientadas por “comportamentos verbais e/ou não verbais que sofrem influências da cultura da escola e da cultura escolar do grupo” (MODL, 2015, p. 123). Desse modo, o “comportamento é mediado por sentidos de self ou pelo que chamamos identidades” (HOLLAND et al., 1998, p. 5) e as identidades são “os imaginários do self em mundos de ação, como produtos sociais”, bem como “são recursos decisivos com os quais as pessoas se importam e cuidam do que está acontecendo ao redor delas” (HOLLAND et al., 1998, p. 5).

No interior dos estudos da Linguística Aplicada, a palavra é compreendida como um elemento de natureza dialógica, histórica e ideológica (BAKHTIN, 2006). Nesse sentido, Coelho (2011), teoriza a respeito da palavra, explicando que esta

(i) institui movimentos sociais (processo de enunciação) sendo, ao mesmo tempo, por eles determinada (produto enunciativo); (ii) apresenta-se simultaneamente como interrogação (produção de sentido) e réplica (efeito de sentido); e (iii) reitera e ratifica ideologias (discursos). (COELHO, 2011, p. 2)

Postula-se, ainda, que a palavra é de natureza bivalente, no sentido de que ela advém de um sujeito e é dirigida a outro. Assim, fica evidente que a palavra é aquilo que permite que um determinado sujeito se constitua em relação ao outro, pois, no que diz respeito à coletividade, é através da palavra que um sujeito se define em relação ao outro (BAKHTIN, 2006, p. 115). No que concerne ao turno de fala, o conceito adotado neste trabalho é aquele em que o turno é compreendido como:

a unidade formal da conversação e a alternância de turnos (na verdade, uma alternância de trocas entre falantes) como a unidade discursiva do texto falado que pode colocar em evidência a relação hierárquica entre os sujeitos e problemas de mal-entendidos pautados, por vezes, em questões de natureza político-cultural. (COELHO, 2011, p. 60)

4.9.5 A construção do perfil interacional de sujeitos de linguagem, discursivizada em (auto) e (alter)análises com sujeitos-professores em formação

Para que a construção do perfil interacional de sujeitos-professores em formação pudesse ser realizada com precisão e de maneira satisfatória, foi preciso considerarmos, primeiramente, alguns aspectos teóricos que norteiam as práticas comunicativas, como a noção de identidade, comportamento e interação.

Nesse sentido, as identidades são orientadas por amostras de comportamentos materializados e constituídos por parâmetros verbais e/ou não-verbais, que sofrem influência das nuances que caracterizam a cultura de um grupo. Além disso, as identidades são mecanismos determinantes através dos quais os sujeitos orientam o modo como eles avaliam, se posicionam, se colocam no interior dos eventos interacionais e se importam com aquilo que os cerca (HOLLAND, 1998).

Desse modo, observamos que “a troca didática em sala de aula é permeada por marcas (inter)culturais e por construções identitárias que determinam quem fala e como o faz; o que se faz ao falar; como se sinaliza que se quer falar e que se está ouvindo” (MODL, 2015, p. 123), considerando a construção identitária e o contexto

interacional no interior do gênero aula. Além disso, partimos, também, do princípio de que a interação é um fenômeno coletivo, materializado no bojo das relações sociais, entre dois ou mais sujeitos, por meio do intercâmbio dialógico, que se realiza, preponderantemente, com/em torno e através da palavra, pois esta se configura como um fenômeno ideológico por excelência e se encontra diretamente imbricada nos entremeios das relações sociais (BAKHTIN, 2002).

Dito isto, o perfil interacional foi selecionado como expediente de/para acesso aos diferentes tipos de aspectos, nuances e elementos que compõem o modo como os sujeitos-professores em formação, participantes do minicurso formativo, alunos da graduação em Letras, se comportam, nos mais diversos eventos interacionais materializados no interior das aulas ministradas no decorrer do minicurso.

Além disso, recorreremos ao perfil interacional como um recurso para parametrizarmos o que os alunos construíram, em termos de autopercepções sobre as características e aspectos que compõem os seus perfis interacionais. A partir da análise das autopercepções dos sujeitos em relação aos seus perfis interacionais, construímos uma subseção de alterpercepções, na qual buscamos, nós mesmos, construir o perfil interacional dos alunos, com base no comportamento deles ao longo das aulas do minicurso formativo, para averiguarmos se aquilo que eles materializaram em termos de autopercepções de seus perfis interacionais, condiz com o que observamos em termos de comportamentos (não)materializados por esses alunos ao longo do minicurso. Para que o perfil interacional dos sujeitos pudesse ser construído, nos valem, ainda, das nuances que compõem o modo como discursivizaram as noções de sujeito e interação, ao longo das respostas dos questionários discursivos.

4.9.6 O perfil interacional em discursivização com (auto)análises de sujeitos-professores em formação

Buscando o objetivo de estimular os sujeitos colaboradores da pesquisa a construir uma autoavaliação precisa e rigorosa dos seus perfis interacionais, partimos das seguintes questões norteadoras/parametrizadoras, listadas abaixo:

Quadro 5 – Questões norteadoras para a construção dos perfis interacionais

I – Construa um perfil interacional sobre si mesmo(a), buscando realizar uma autoanálise, considerando o seu dia a dia interacional em sala de aula, na graduação em Letras, levando em conta a sua relação e a forma como você se comporta/interage com os colegas e professores em sala de aula. Para isto, considere as seguintes sugestões de questões parametrizadoras para se pensar acerca do seu perfil interacional: Você se enquadra no grupo de alunos mais participativos/extrovertidos/piadistas/bem-humorados/interacional e conversacionalmente ativos ou no grupo dos alunos mais calados/tímidos/introspectivos/reflexivos? Lembre-se que essas categorias/adjetivos são sugestões que você pode tomar como ponto de partida para construir o seu perfil interacional, mas sinta-se livre para trazer os adjetivos que achar mais pertinentes sobre o seu comportamento e a forma como você interage em sala de aula. Além disso, porque escolheu a graduação em Letras? Sempre foi a sua primeira opção de curso?

II – Ao professor, são atribuídas três funções cardinais principais: a função de informador, animador e avaliador. Como informador, o professor, ao longo de uma aula, tem a função de informar os alunos quanto ao objeto de estudo. Como animador, ele tem a função a de animar a interação, no sentido de direcioná-la e mantê-la em contínuo movimento e, como avaliador, ele tem a função de avaliar a produção dos alunos (MATENCIO, 1999). Sendo assim, qual/quais dessas três funções mais se aproximam das características que compõem o seu perfil interacional? Na sua concepção, qual/quais dessas três funções é mais relevante para o sujeito-professor?

Considerando as questões norteadoras sugeridas no quadro acima, foi possível acessarmos os seguintes aspectos, integrantes do perfil interacional de onze (11) sujeitos de linguagem, professores em formação, listados nos quadros abaixo:

Quadro 6 – O perfil interacional construído pelos sujeitos-colaboradores

1 – Andressa Oliveira

I – Eu me considero uma aluna participativa, bem humorada, piadista, às vezes, etc... me considero inclusa nesse leque de características apresentados aqui nesta questão, porém, a depender do dia, posso me encontrar mais reclusa, mais quieta. No EM eu era mais participativa do que na graduação, por exemplo. Não consigo ser "eu mesma" em todas as aulas com todos os docentes da UESB.

II – Acredito que eu sou/serei mais informadora e animadora. Acredito que essas funções são mais importantes que a de avaliar, seguindo a perspectiva de que o aluno não pode ser comparado com uma nota. Ainda assim, acredito ser importante o processo de (auto)avaliação, pois, em nossa sociedade, isso nos foi ensinado e se mostra necessário para o andamento dos processos educacionais entre outros. A função de animador é uma função difícil, talvez a mais difícil entre as três listadas, mas desejo conquistá-la ainda mais com o passar do tempo e acredito que conseguirei.

2 – Joana Lima

I – A partir da sugestão das questões parametrizadoras, e partir de uma análise da forma como me porto e me comporto no ambiente de sala de aula, acredito me encaixar no grupo de alunos mais participativos/extrovertidos/piadistas/bem-humorados/interacional e conversacionalmente ativos. Isto, porque, busco sempre participar das aulas, reconhecendo que sou parte dela e, assim, contribuo para que a aula aconteça. Se admitimos que a interação acontece sempre entre um Eu e o Outro, e consideramos a aula enquanto um evento interacional, os alunos fazem parte, igualmente, desse evento. Da mesma forma, não somente o professor, mas os alunos são responsáveis por garantir a interação nesse evento interacional que é a aula.

Entretanto, julgo importante esclarecer que há dias em que não sou/serei a versão de aluna participativa que costumo ser, pois precisamos lidar com as variáveis da vida. Além disso, percebo que não sou a mesma aluna em todas as aulas, pois há algumas que instigam mais minha participação comparado a outras. Assim sendo, considero-me uma aluna participativa, que tem a consciência de que

é parte da interação e, por isso, esforço-me para contribuir com a aula.

II – Tendo em vista o meu perfil interacionista, a função de animador descrita é a que mais se aproxima da minha identificação enquanto professora, visto que enxergo nessa função a oportunidade mais vívida de lidar com a minha subjetividade, bem como a subjetividade de meus futuros alunos. Dessa forma, considero que direcionar e manter a interação em contínuo movimento exige do professor que este conheça seus alunos (os qualificando, não os quantificando) e aprenda a lidar com as especificidades de cada sujeito que compõem a sala de aula, tendo em vista que a educação tradicional, por muitas vezes, ignora que cada sujeito é único e se encontra em uma posição diferente.

As três funções cardinais da profissão professor (informador, animador e avaliador) compõem, igualmente, o trabalho do professor, e são importantes na mesma medida, cada uma em seu devido momento. Acredito, ainda que com pouca experiência em sala de aula, que as três funções permitem ao sujeito-professor imprimir seu estilo individual em suas práticas. Só posso avaliar se forneci e propicie as condições ideais para meu aluno (função de informar), e tanto ao avaliar, quando ao informar, é preciso garantir a interação, direcionando-a e mantendo-a em movimento (função informar).

3 – Jessica Santos

I – Sim, eu me enquadro no grupo de alunos mais participativos interacional e conversacionalmente ativos, mas também reflito bastante em alguns momentos em que opto por escutar mais. Gosto de participar das aulas, perguntar tudo o que me incomoda e realiza deslocamentos em mim e em minha atuação enquanto professora em formação. Me considero "conversadeira", pois não levo dúvida de volta para casa, além disso busco dialogar muito com meus colegas e professores sobre temáticas para além das vistas em aula. Acredito que essa troca é fundamental para a minha própria identidade docente.

II – As funções de informador, animador são as funções que mais se aproximam das características que compõem o meu perfil interacional, pois me coloco na

posição de estudante antes de ministrar qualquer fala e procuro lançar mão de estratégias que fazem com que os alunos se sintam atraídos para a minha exposição. Na minha concepção, as três funções se complementam na situação interacional no interior da sala de aula de tal forma que não há como ser apenas um sujeito-professor que informa, ou que apenas anima, ou que somente avalia. O equilíbrio no exercício dessas supracitadas funções é de extrema importância para a ação e reação do professor em sala, na interação com seus alunos.

4 – Henrique Almeida

I – Acerca do meu perfil interacional, considerando o meu dia a dia em sala de aula, na graduação em Letras e, também, as minhas (inter)relações dentro e fora do espaço formativo da Universidade, me considero uma pessoa participativa, extrovertida, bem-humorada, às vezes piadista e, conversacionalmente ativo. No entanto, como somos seres passíveis às mudanças - e que estamos vivendo de forma constantes estas - há, também, dias em que me encaixo na categoria das pessoas tímidas, introspectivas e mais reflexivas. Com isso, a minha personalidade interacional deriva-se muito do dia e, sobretudo, de fatores internos e externos aos espaços formativos. No entanto, ao que se tange à sala de aula, considero interessante que o docente assumo um perfil interacional cada vez mais ativo, com o intuito de, assim, trazer o sujeito-aluno para participar, também, das construções discursivas que são (co)construídas em sala de aula.

II – Com relação ao meu perfil interacional, como educador, me encaixo no item 2, em que o professor é visto "como animador, ele tem a função a de animar a interação, no sentido de direcioná-la e mantê-la em contínuo movimento"; pois na minha pouca - mas significativa - vivência em sala de aula, um dos itens que mais me preocuparam foi como, durante as hora-aulas, manter a interação ativa em cada discussão fomentada e durante toda a explanação de um dado assunto. Por partir de uma visão de ensino que lida com os processos de ensino-aprendizagem ativa e, principalmente, significativa para o sujeito-aluno, considero de suma importância que o professor busque fazer uma ponderação entre as três funções cardinais do ofício docente; no entanto, a função de professor-animador é, para mim, a função

essencial, pois é preciso que o estudante se sinta, de forma direta, participante do processo interacional de construção de saberes e, por meio dos movimentos contínuos na relação professor-aluno é que, tal participação discente é, significativamente, fomentada.

5 – Bárbara Silveira

I – Acredito que o meu perfil interacional está inclinado para o primeiro grupo. Tanto porque na maioria das vezes estou animada para os momentos de aula, quase sempre estou bem-humorada; quanto porque nas aulas, não só na faculdade, mas desde o ensino fundamental, sempre fui/sou uma aluna dedicada e muito concentrada, são raros os momentos que me distraio em aula (obs.: eu entendo distração aqui como sendo não estar/fazer-se presente no momento da aula). Assim, sempre estou interagindo...

a) com os conteúdos expostos fazendo anotações, desenhando ou criando conexões mentais, como pensar em letras de músicas que envolvem o que está sendo dito;

b) com o professor fazendo perguntas, conversando, oferecendo sinais, expressões ou simplesmente prestando atenção nele;

c) com meus colegas trocando olhares, comentários ou rindo sobre algo que está acontecendo no momento da aula;

d) comigo e com o ambiente como um todo, dado que a todo momento interajo com as minhas sensações, emoções, pensamentos e com tudo que está materializado em minha volta (obs.: esse ponto tem forte ligação com o todos os anteriores, porque ao fazer as minhas anotações, por exemplo, eu estou interagindo com a folha de papel, o conteúdo exposto pelo professor ou colegas, e, principalmente, comigo mesma, que necessito escolher o que vou anotar anotando simultaneamente)

Ainda, cabe dizer que este meu perfil interacional passou por um "upgrade" no ensino remoto, ao qual muitas interações eram feitas por meio dos recursos do Meet (câmera, microfone, mãozinha e chat) ou por recursos de outras plataformas, como o WhatsApp.

II – Desculpa, mas não irei responder completamente a questão, porque não compreendi esta primeira parte: "qual/quais dessas três funções mais se aproximam das características que compõem o seu perfil interacional?". Por isso, não consigo realizar a aproximação satisfatória entre as funções do professor apresentadas e o meu perfil interacional quanto a aluna (construído na questão anterior). No entanto, como exemplo do que responderia, digo que o meu oferecer sinais, expressões e fazer perguntas (explicitadas na letra b, sobre como eu interajo com o professor) pode ir de encontro com a função de avaliar, uma vez que o professor ao receber estes sinais vai avaliar se eu estou compreendendo o conteúdo que está sendo exposto.

Sobre a segunda parte da questão, penso que todas as questões são importantes da maneira que nenhuma pode sobressair em detrimento das outras. O professor não pode ser simplesmente dar atenção para o ensinar ou o avaliar ou o animar. Então, para mim, todas estas funções tem igual relevância para o sujeito-professor, que precisa coordenar proporcionalmente elas.

6 – Laura Lopes

I – Eu sou uma pessoa que vive inteiramente de interações, sou extremamente participativa nas discussões em sala e com meus colegas. Ser extrovertida é uma de minhas características mais fortes, bem como piadista e bem-humorada sempre. Sou conversacionalmente interativa, como disse no início, a interação faz parte de mim. Vejo um poder muito grande na interação, pois é através dela que as pessoas se co-relacionam e relacionam, é por ela que os primeiros laços são criados. Eu acredito que uma pessoa interativa vai muito longe, porque geralmente tem a capacidade de buscar o que se quer através de sua alta interatividade com as pessoas a sua volta. Digo isso por experiência própria, sou de cidade pequena, então ao me mudar para Vitória da Conquista eu não conhecia praticamente ninguém, eram 3/4 pessoas no máximo, em apenas 2 semanas eu já tinha contato com um montes de pessoas, que disseram que simpatizaram comigo pelo fato de eu ser uma pessoa interativa e que onde chega tenho a capacidade de fazer amizades e converso com todo mundo. Por isso, acredito que essa é minha maior

qualidade. Ahh, inclusive no projeto que participei, o Pibid, me apelidaram de "prefeita", pois eu conheço e interajo com muitas pessoas.

II – Creio que me encaixo no perfil de professor animador. Com certeza, em minhas aulas, eu irei prezar pela interação entre os alunos e eu, pois para mim assim que funciona a aula e o aprendizado vem de forma mais leve e eficaz. Sempre gostei, enquanto aluna, das aulas em que os professores nos permitiam dialogar e interagir expondo nossas compreensões acerca das discussões. Assim, considero que o mais relevante para o sujeito-professor é a função de animador, animando os alunos à participação ativa dos alunos ao longos das aulas, para também compreender em que o aluno precisa de uma maior explicação e entendendo suas dúvidas e etc.

7 – Paulo Moraes

I – Bom, meu perfil diz respeito ao primeiro grupo citado no enunciado. Sou bastante participativo em sala, ainda mais por conta do meu envolvimento com as artes do teatro que são fantásticas para desenvolver o lado expressivo do sujeito em meio a sua interação social. Para tanto, todos que me conhecem pela minha personalidade positivista e alto-astrol, visto que adoro interagir com as pessoas de modo alegre e convidativamente aberto a ouvir o outro. Nisso, sou o tipo de aluno que interage/conversa/participa sem ser tagarela e muito menos desrespeitando o espaço do outro.

II – Pensando no meu futuro papel enquanto professor, serão as três. Agora, das que mais se aproximam do meu sujeito, vejo que a de animador e informador. Para mim, a de animador, visto que uma aula sem emoção é uma aula sem aprendizado a longo prazo. Um assunto só será aprendido pelo aluno se o seu cérebro sentir importância no que é estudado, ou seja, é preciso que haja emoção/sentimento/animação na aula para que o campo racional do aluno converse com o lado sentimental, união esta que faz o assunto ser aprendido mais fortemente.

8 – Manuela Souza

I – Me considero uma aluna tímida, introspectiva, mas reflexiva. Desde a escola me lembro de ser assim, e me lembro também de sempre ter medo de atrapalhar o professor em qualquer ocasião e ser chamada a atenção. Até hoje na universidade costumo ter medo até mesmo de tirar dúvidas no meio da aula, somente quando o professor me deixa muito confortável durante a aula, mas sinto que isso me prejudica muito na vida acadêmica porque muitas vezes sei as coisas ou fico com dúvidas, por não conseguir falar.

II – No meu perfil interacional, acredito que o de avaliadora, porque como eu fico mais quieta, consigo perceber mais as coisas que acontecem no ambiente. Mas acredito que o professor como animador é muito importante para que a aula flua, e para conduzir as interações não planejadas que ocorrem durante a aula; por exemplo, se durante a explanação de algum conteúdo os alunos estão muito dispersos do assunto, cabe ao professor chamar a atenção de volta e fazer com que os alunos continuem conversando, mas com o professor.

9 – Cláudia Rodrigues

I – As minhas interações na sala de aula são bem diferentes das pessoas que são extrovertidas. Minhas contribuições durante as aulas, por exemplo, são menores se for fazer algum tipo de comparação, mas mesmo que eu tenha essa postura introvertida e mais reservada eu sempre procuro meios de apresentar os significados que eu atribuo para o espaço do qual também participo.

II – Quanto ao meu perfil interacional, talvez seja mais animador, penso que além de informar e avaliar é fundamental também animar o aluno (a) para aquilo que se propõe fazer... mas creio que todas as três se fazem relevantes para o sujeito-professor.

10 – Carlos Barbosa

I – Creio que o perfil interacional que mais se adequa à mim seja o de um sujeito bem humorado, porém quieto e o mais pontual possível. Sou uma pessoa que observa muito atentamente as interações em sala de aula, e apenas quando acredito que irei colaborar para introduzir um novo pensamento a uma discussão, a fim de impulsioná-la a novos olhares e desobvia-la, é que peço a palavra para intervir e contribuir com as produções de sentido a partir do que está sendo dialogado.

II – Acredito que eu seja um ótimo informador e animador; já realizei ambas as funções até aqui e me dei muito bem com elas, porém, ainda não fui requerido a avaliar uma produção de uma maneira mais profundamente analítica.

Acredito que a realização das três funções seja algo absolutamente indispensável, e que se o professor se encontra em falta com alguma, o processo de ensino-aprendizagem pode ser bastante prejudicado. Claro que existem diferentes perfis e que os sujeitos-professores podem se enquadrar melhor com essa ou aquela função e realizá-la de maneira mais natural, porém, ele também deve se esforçar para aprimorar as outras.

11 – Priscila Brito

I – Durante as aulas de graduação, na maioria das vezes, eu me enquadrando no perfil interacional mais tímida e introspectiva, que fica mais quieta durante as aulas. Raramente, dependendo da aula, eu me sinto mais a vontade para conversar e expor minha opinião a cerca de algo, por isso as aulas que eu interajo para dar minha opinião ou tirar dúvidas são poucas, depende muito do professor que está ministrando a aula.

II – Acredito que eu tenha um pouco das três funções, mas preciso melhorar a função de animador, para conseguir me conectar melhor com a turma. A meu ver, a função mais importante para o professor é a de informador, pois o papel principal dele, em sala de aula, é ensinar o aluno sobre o objeto de estudo. É claro, se ele conseguir conciliar a função de informador com a de animador a aula vai fluir e, como consequência, os alunos estarão mais interessados no conteúdo e serão mais

participativos. Mas, se o professor só for bom na função de animador, a aula vai ser boa para os alunos, porém eles não irão aprender sobre o objeto de estudo. É preciso que haja um equilíbrio entre as funções. Em relação a função de avaliador, acredito que seja importante que o professor consiga avaliar o desempenho dos seus alunos, mas é essencial que ele consiga cativar o aluno, para que ele participe das aulas e aprenda com elas. O docente só conseguirá esse desempenho se tiver as funções de informador e animador. Dessa forma, creio que são as mais importantes.

A partir da análise qualitativa e discursiva realizada sobre as características e nuances que integram os perfis interacionais dos onze (11) sujeitos-colaboradores da pesquisa, listados acima, que construíram os seus perfis interacionais com base nas questões norteadoras sugeridas, considerando o que os sujeitos nos forneceram em termos de dados e aspectos que integram os seus perfis interacionais, agrupamos os sujeitos por meio das seguintes características, listadas nos quadros abaixo:

Quadro 7 – Agrupamento a partir dos aspectos que compõem os perfis interacionais construídos pelos sujeitos-colaboradores

(I) Sujeitos participativos, extrovertidos, piadistas, bem-humorados, interacional e conversacionalmente ativos, conversadeiros, positivo, alto-astral, atenciosos, dedicados, concentrados e expressivos (07 sujeitos)

1 – Andressa Oliveira:

- Considera-se participativa, bem-humorada, piadista, às vezes, porém, a depender do dia, pode ser mais reclusa e quieta.
- Vincula suas características interacionais, às funções cardinais de professor informador e avaliador.

2 – Joana Lima:

- Considera-se participativa, extrovertida, piadista, bem-humorada, interacional

e conversacionalmente ativa e contribui para que a aula aconteça, porém, a depender do dia, a aluna não é tão participativa assim, pois há algumas aulas que instigam mais a participação da aluna.

- Vincula o seu perfil interacionista à função de professor animador, gerenciador da interação.

3 – Jessica Santos:

- Considera-se participativa, interacional e conversacionalmente ativa e “conversadeira”, pois dialoga bastante com colegas e professores, mas também adota uma postura reflexiva em relação ao que está sendo tematizado ao longo das aulas da graduação.
- Vincula suas características interacionais às funções de professor informador e animador.

4 – Henrique Almeida:

- Considera-se um sujeito participativo, extrovertido, bem-humorado, às vezes, piadista e conversacionalmente ativo, porém, a depender do dia, se enquadra na categoria de pessoas tímidas, reflexivas e introspectivas.
- Vincula as características do seu perfil interacional à função cardinal de professor animador da interação, pois se preocupa muito em como manter a interação ativa durante as hora-aulas e considera que o aluno deve se sentir sujeito participante dos eventos interacionais.

5 – Bárbara Silveira:

- Considera-se participativa, extrovertida, piadista, bem-humorada, interacional e conversacionalmente ativa, além de dedicada e concentrada.
- Vincula o seu perfil interacional à função de professor avaliador, considerando que o envio de sinais, expressões e tirar dúvidas podem ser fatores que estimulem o professor a avaliar a compreensão do aluno em relação ao conteúdo tematizado.

6 – Laura Lopes:

- Considera-se uma aluna participativa, extrovertida, piadista, bem-humorada,

além de conversacionalmente interativa.

- Vincula seu perfil interacional à função de professor animador da interação, pois considera a interação entre professores e alunos, um fator essencial para o processo de ensino-aprendizagem.

7 – Paulo Moraes:

- Considera-se um sujeito participativo, extrovertido, piadista, bem-humorado, interacional e conversacionalmente ativo, além de se considerar expressivo, positivo e alto-astral.
- Vincula as características do seu perfil interacional, às funções de professor informador e animador, visto que o aprendizado não pode se concretizar sem o fenômeno da interação.

(II) Tímidos, introspectivos, reflexivos, introvertidos, reservados, reclusos, pontuais e quietos (04 sujeitos)

8 – Manuela Souza:

- Considerando as características desse grupo, a aluna se considera tímida, introspectiva, mas reflexiva, além de ter medo de atrapalhar o professor.
- Vincula as características do seu perfil interacional, à função de professor avaliador, pois, como considera a timidez e a introspecção fatores que levam o professor a avaliar melhor o que está ocorrendo ao longo das aulas.

9 – Cláudia Rodrigues:

- Não se considera uma pessoa extrovertida. Considera-se uma aluna com postura mais introvertida e reservada.
- Mesmo se considerando introvertida, vincula o seu perfil interacional à função de professor animador, pois procurar mecanismos para apresentar para os sujeitos os significados construídos por ela, também pode ser característica de uma professora que anima a interação.

10 – Carlos Barbosa:

- Apesar de se considerar um sujeito bem-humorado (característica presente

no primeiro grupo), o aluno se considera um sujeito mais quieto e pontual, além de muito observador em relação às interações materializadas ao longo das aulas da graduação.

- Vincula o seu perfil interacional às funções cardinais de professor informador e avaliador, o que se torna uma informação crível, ao considerar que o sujeito é bem-humorado.

11 – Priscila Brito:

- Considera-se uma aluna mais tímida e introspectiva, adotando uma postura mais quieta durante as aulas. Só participa das aulas a depender da postura do professor que está ministrando os conteúdos.
- Vincula o seu perfil interacional às funções de professor informador e avaliador e acredita que precisa melhorar um pouco nos aspectos de professora animadora, a fim de se conectar melhor com a turma.

Como pode ser observado nos quadros acima, foi possível agrupar os sujeitos participantes da pesquisa em dois grupos, quais sejam:

- (I) Sujeitos participativos, extrovertidos, piadistas, bem-humorados, interacional e conversacionalmente ativos, conversadeiros, positivo, alto-astrol, atenciosos, dedicados, concentrados e expressivos (07 sujeitos);
- (II) Sujeitos tímidos, introspectivos, reflexivos, introvertidos, reservados, reclusos, pontuais e quietos (04 sujeitos).

O primeiro grupo é constituído por sete (07) sujeitos e o segundo grupo é constituído por quatro (04) sujeitos. Sendo que, do primeiro grupo, três (03) sujeitos assumiram que, a depender do dia, podem adotar uma postura mais tímida, introspectiva, reclusa e quieta, como é o caso dos sujeitos Andressa Oliveira, Joana Lima e Henirque Almeida. Do segundo grupo, apenas o sujeito Carlos Barbosa partilha de uma característica comum entre os sujeitos do primeiro grupo: bem-humorado.

Além disso, com base na análise realizada sobre as respostas dos alunos à segunda questão, “qual/quais dessas três funções mais se aproximam das

características que compõem o seu perfil interacional?”, observamos que os sete (07) sujeitos-colaboradores, pertencentes ao grupo dos sujeitos participativos, extrovertidos, piadistas, bem-humorados, interacional e conversacionalmente ativos, “conversadeiros”, positivo, alto-astrol, atenciosos, dedicados, concentrados e expressivos, vinculam os aspectos dos seus perfis interacionais às três funções cardinais do professor, quais sejam: informador, animador e avaliador (MATENCIO, 1999).

Sendo que três (03) sujeitos deste grupo consideram que serão professores informadores (Andressa Oliveira, Jessica Santos e Paulo Moraes), cinco (05) consideram que serão professores animadores (Joana Lima, Jessica Santos, Henrique Almeida, Laura Lopes e Paulo Moraes) e dois (02) sujeitos consideram que serão professores avaliadores (Andressa Oliveira e Bárbara Silveira). Com isso, fica claro que a função cardinal de animador, se vincula a um tipo de sujeito mais extrovertido, participativo, interacional e conversacionalmente ativo.

Observamos, ainda, que os sujeitos-colaboradores vinculam as características de sujeitos tímidos, introspectivos, reflexivos, introvertidos, reservados, reclusos, pontuais e quietos, às três funções cardinais, também, de informador, animador e avaliador, sendo que, dos quatro (04) sujeitos do segundo grupo, dois (02) consideram que as características dos seus perfis interacionais se vinculam mais às funções de professor como informador (Carlos Barbosa e Priscila Brito), apenas um (01) sujeito considera que será um professor animador (Cláudia Rodrigues) e três (03) sujeitos consideram que serão professores avaliadores (Manuela Souza, Carlos Barbosa e Priscila Brito). Desse modo, fica claro que as características de um sujeito tímido, introvertido, introspectivo, reflexivo, recluso e reservado, são partilhadas com maior expressividade, entre sujeitos que se consideram mais como avaliadores.

4.9.7 O perfil interacional de sujeitos-professores em formação, em (alter)análises discursivizadas

Na subseção anterior, realizamos a varredura e análise discursiva, quantitativa e qualitativa dos aspectos e características dos perfis interacionais dos

onze (11) sujeitos-colaboradores, construídos por eles mesmos, com base nas (auto) análises que eles buscaram realizar.

Na presente subseção, buscamos dialogar com os aspectos que compõem os perfis interacionais dos sujeitos-colaboradores, a fim de construirmos as nossas próprias generalizações acerca dos seus perfis interacionais, com base nos aspectos mais expressivos e relevantes que puderam ser entrevistados em seus comportamentos, ao longo dos eventos interacionais estimulados no interior das aulas ministradas no minicurso formativo, em discursivização com o que os sujeitos materializaram, em termos de produção teórica e discursiva, em suas respostas aos questionários discursivos pré e pós-minicurso.

Este movimento de análise e construção de perfil interacional dos sujeitos, tem por objetivo traçar algumas (ir)regularidades em relação ao que eles nos forneceram, em termos de aspectos que compõem os seus perfis interacionais, e o que foi observado por nós, pesquisadores, ao longo das suas respostas aos questionários discursivos e das aulas do minicurso formativo. Desse modo, construímos, nos quadros abaixo, os perfis interacionais dos onze (11) sujeitos-colaboradores, de acordo com a natureza do comportamento deles, no decorrer das aulas do minicurso formativo, e das suas respostas e discursivizações aos questionários discursivos ministrados:

Quadro 8 – O perfil interacional dos sujeitos-colaboradores (construído pelo autor da pesquisa)

1 – Andressa Oliveira

A referida aluna Andressa explicita, na construção do seu perfil interacional, que se considera uma aluna participativa, piadista e bem-humorada, ao longo das aulas da graduação em Letras. Entretanto, no que diz respeito às aulas do minicurso formativo, a aluna participou apenas cinco (05) vezes, entregando apenas cinco (05) turnos de fala, de um total de trezentos e quatorze (314) turnos de fala materializados ao longo dos eventos interacionais ocorridos durante as aulas do minicurso formativo.

Sendo que, no interior desses cinco turnos de fala, a aluna somente participou para dar um *feedback* a respeito do funcionamento do microfone do

professor, para falar sobre a velocidade da fala do professor, em termos de oralidade, para dar risada de algo que o professor falou e para apresentar uma informação solicitada pelo professor, a respeito do nome de um autor. Desse modo, consideramos a aluna pouco participativa, quieta, reclusa, tímida e introvertida, uma vez que não se engajou ao longo de muitos eventos interacionais ao longo das aulas.

Entretanto, considerando a variável de que a aluna, a depender do dia e da aula, pode assumir uma postura um pouco reclusa e tímida, acreditamos que a mesma se manteve mais quieta ao longo das aulas, por não ter colaborações substanciais para socializar com o professor e com a turma. A própria natureza do ensino remoto, numa sala de aula de natureza virtual, já anula um pouco da natureza orgânica e sensível que as relações humanas possuem, quando materializadas em ambiente presencial, face a face. A aluna pode não ter se sentido confortável para participar das aulas por conta, também, desses fatores.

A julgar, também, pelo que a aluna materializa em termos de discursivização em relação às questões apresentadas nos questionários discursivos pré e pós-minicurso, entendemos que a aluna despreendeu atenção substancial às aulas ministradas pelo professor, ao longo do minicurso formativo, pois apresentou deslocamentos conceituais significativos nas suas respostas ao questionário discursivo pós-minicurso, apesar de ter apresentado uma discursivização tímida e moderada.

Desse modo, a aluna pode ser considerada tímida, reclusa, quieta e introspectiva, mas também atenciosa, concentrada e reflexiva em relação aos conteúdos socializados e tematizados pelo professor ao longo das aulas, uma vez que as suas respostas ao questionário discursivo pós-minicurso foram impactadas por um deslocamento conceitual substancial, que coloca as suas compreensões a respeito dos conceitos de sujeito e interação, na direção das noções propostas pelos autores trabalhados.

2 – Joana Lima

A aluna Joana informa, na construção do seu perfil interacional, que se considera uma aluna participativa, piadista, bem-humorada, interacional e conversacionalmente ativa ao longo das aulas da graduação em Letras. Essa

informação condiz com o comportamento da aluna ao longo das aulas do minicurso formativo, pois a aluna participou de maneira expressiva, entregando um total de trinta e um (31) turnos de fala ao longo das aulas, dando mostras de engajamento com o que estava sendo tematizado pelo professor no interior dos eventos interacionais suscitados nas aulas.

Compreendemos, então, que a aluna se enquadra no grupo de alunos participativos, bem-humorados, interacional e conversacionalmente ativos, uma vez que suas participações ao longo das aulas foram substanciais para a discussão das noções teóricas apresentadas pelo professor, nas quais a aluna, em diversos turnos de fala, colaborou ativamente com o que estava sendo tematizado pelo professor, apresentando informações valiosas para as discussões, assumindo, assim, as funções cardinais de informadora e animadora, no interior dos momentos interacionais.

Além disso, nota-se claramente que a aluna estava desprendendo uma atenção substancial ao longo das aulas, pois, a julgar pela avaliação das suas respostas aos questionários discursivos, foi possível perceber que houve deslocamento conceitual profundo e significativo por parte da aluna, em relação aos conceitos tematizados ao longo das aulas. Suas discursivizações foram abrangentes e expressivas. A aluna discursivizou bastante a respeito dos conceitos de sujeito e interação, e isso denota características de um sujeito participativo, interacional, engajado, atencioso e reflexivo.

3 – Jessica Santos

A aluna Jessica explicitou, na construção do seu perfil interacional, que se considera uma aluna participativa, interacional e conversacionalmente ativa ao longo das aulas da graduação em Letras. A aluna se considera “conversadeira” e que busca dialogar com os professores e colegas sobre os assuntos tematizados ao longo das aulas. Entretanto, essas informações não condizem com o comportamento da aluna ao longo das aulas do minicurso formativo, pois a aluna adotou uma postura tímida, quieta, reclusa e introvertida ao longo das aulas, dando mostras de interações moderadas ao longo dos eventos interacionais suscitados nas aulas, entregando apenas três (03) turnos de fala ao longo das aulas, que usou para cumprimentar o professor e a turma no início de uma das aulas e para

comentar, brevemente, algo que a aluna Joana Lima falou sobre o que estava sendo discutido ao longo de uma das aulas.

Entretanto, a partir da análise das discursivizações realizadas pela aluna, a respeito das noções de sujeito e interação, presentes nos questionários discursivos pré e pós-minicurso, ficou evidente que a aluna desprendeu uma atenção substancial aos tópicos e noções teóricas apresentadas pelo professor, pois as suas discursivizações a respeito dos conceitos foram substanciais, amplas, abrangentes e expressivas.

A aluna também ficou de câmera desligada e falou pouco durante todas as aulas ministradas no minicurso, assim como todos os outros alunos, sendo considerada uma aluna tímida, introvertida, reflexiva, introspectiva, pouco engajada nos eventos interacionais materializados ao longo das aulas e quieta. Contudo, isso não significa que a aluna não estava prestando atenção aos conteúdos ministrados nas aulas, pois, a partir da análise de suas respostas aos questionários discursivos, notamos que houve uma ampliação conceitual significativa por parte das concepções da aluna a respeito dos conceitos de sujeito e interação.

Desse modo, a aluna pode ser considerada tímida para se envolver em eventos interacionais discursivizados de maneira oral, ao longo dos vínculos interacionais suscitados nas aulas, mas não é tímida para materializar suas concepções a respeito de noções teóricas caras para a sua formação, sendo considerada uma aluna reflexiva, atenciosa e concentrada.

4 – Henrique Almeida

O aluno Henrique explicitou, na construção do seu perfil interacional, que se considera um aluno participativo, extrovertido, bem-humorado, piadista e conversacionalmente ativo ao longo das aulas da graduação em Letras. Essas informações condizem com o comportamento do aluno ao longo das aulas ministradas no interior do minicurso formativo, visto que o aluno participou em diversos momentos ao longo das aulas, principalmente via *chat*, pra responder algumas demandas solicitadas pelo professor, para fazer perguntas e colaborar com o que estava sendo tematizado no interior do fluxo interacional, para complementar algo que o professor estava discutindo sobre as noções teóricas trabalhadas em sala e para fazer perguntas sobre os assuntos trabalhados,

principalmente via *chat*, de maneira textualizada, entregando, assim, um total de quinze (15) turnos de fala.

Da mesma forma, pode ser considerado atencioso e reflexivo em relação aos conteúdos tematizados em sala de aula, uma vez que, em suas discursivizações a respeito das noções de sujeito e interação, apresentadas nos questionários discursivos, o aluno apresentou amostras largas, abrangentes e substanciais de domínio teórico, discursivo e argumentativo sobre os conceitos supracitados, uma vez que as suas concepções foram impactadas por deslocamentos e ampliações conceituais significativas no questionário discursivo pós-minicurso, em relação às respostas ao questionário pré-minicurso.

O aluno também não ligou a câmera ao longo das interlocuções com professor e colegas, e participou poucas vezes por microfone, com seus turnos de fala abrangendo mais participações via *chat*, em que mostrou ser um aluno bem-humorado ao fazer piadas e responder a algumas demandas do professor e dos colegas de maneira bem-humorada e descontraída. Dessa maneira, o sujeito também pode ser considerado participativo e interacionalmente engajado ao materializar suas concepções teóricas a respeito de noções caras para a sua formação.

5 – Bárbara Silveira

A aluna Bárbara socializou, na construção do seu perfil interacional, que se considera uma aluna participativa, extrovertida, bem-humorada e interacional e conversacionalmente ativa ao longo das aulas da graduação em Letras. Entretanto, essas informações não condizem com o que a aluna mostrou em termos de comportamento e participação dos eventos interacionais materializados ao longo das aulas do minicurso formativo. A aluna participou somente duas vezes ao longo das aulas, para rir de algo que o professor falou e para responder, via *chat*, algo que o professor perguntou. Dessa forma, a aluna entregou apenas dois (02) turnos de fala, dos 314 turnos de fala materializados ao longo das quatro aulas do minicurso formativo. Assim, a referida aluna pode ser considerada pouco participativa, tímida, quieta, reflexiva, introspectiva e reservada.

Entretanto, o fato de a aluna ter se mantido de câmera desligada e ter participado apenas duas vezes ao longo das aulas, não significa que ela não estava

prestando atenção aos conteúdos e concepções teóricas ministradas pelo professor, no minicurso formativo. Em suas discursivizações a respeito das noções de sujeito e interação, apresentadas no questionário discursivo pós-minicurso, a aluna apresenta deslocamentos conceituais significativos e valiosos a respeito das noções mencionadas, discursivizando concepções que se aproximam das definições propostas pelos autores trabalhados no minicurso.

Isso é um indicativo de que a aluna desprendeu uma atenção minuciosa e substancial às aulas ministradas, mesmo tendo discursivizado de maneira tímida e moderada a respeito dessas noções, no interior de suas respostas aos questionários discursivos e tendo participado pouco ao longo das aulas. Sendo assim, consideramos a aluna tímida, tanto em termos de comportamento no interior das aulas, quanto em termos de materialização de concepções teóricas e discursivas, acerca de aspectos caros para a sua formação acadêmica e profissional.

6 – Laura Lopes

A aluna Laura Lopes informou, na construção do seu perfil interacional, que é uma aluna que vive de interações, que é extremamente participativa nas discussões estimuladas no interior dos eventos interacionais, materializados em sala de aula, com professores e colegas. Além disso, a colaboradora se considera uma aluna extrovertida, piadista, bem-humorada, interacional e conversacionalmente ativa. Num primeiro momento, essas informações podem não condizer com a natureza da participação da aluna, ao longo das aulas do minicurso formativo, uma vez que ela materializou zero (0) turnos de fala ao longo das aulas.

Entretanto, num segundo momento, para fazer justiça ao que a aluna afirma sobre os aspectos que compõem o seu perfil interacional, a partir da análise das cenas de sala de aula e das aulas gravadas do minicurso formativo, foi possível perceber que houve uma tentativa de participação por parte da aluna. A aluna tentou participar uma vez ao longo das aulas, levantando a mão virtual disponibilizada pelo *Google Meet*, entretanto, ao pedir o turno de fala e tentar se engajar no fluxo conversacional com colegas e professor, a aluna foi “ignorada” pelo professor, que não prestou atenção e não percebeu a sua tentativa de participação através do levantamento de mão no *Google Meet*.

Sendo assim, podemos afirmar que o que a aluna informa a respeito do seu perfil interacional, condiz com a realidade: a colaboradora se configura como uma aluna participativa, engajada, interacional e conversacionalmente ativa. Entretanto, isso não foi materializado em sala de aula, somente porque o professor não percebeu a sua sinalização para tentar se engajar nos turnos de fala materializados no bojo dos eventos interacionais em sala de aula. Portanto, no interior da nossa análise do perfil interacional da aluna, acreditamos que ela é, sim, participativa e interacionalmente ativa. Só não teve a oportunidade de materializar, por conta de uma falha de percepção do professor.

Além disso, percebemos que a aluna estende o aspecto interacional, engajado e participativo do seu perfil interacional, às discursivizações realizadas por ela, no interior das respostas dos questionários discursivos. A partir da análise das respostas da aluna ao questionário pós-minicurso, foi possível perceber que as suas respostas foram impactadas por um deslocamento conceitual significativo e substancial, aproximando suas concepções às noções dos autores tematizados pelo professor ao longo das aulas do minicurso.

A aluna escreve muito e demonstra domínio teórico e discursivo a respeito das definições dos conceitos de sujeito e interação. Isso é um indicativo de que a aluna estava prestando atenção na aula e se manteve bastante concentrada ao longo das publicizações do professor, a ponto de (res)significar as suas concepções sobre os conceitos de sujeito e interação. A aluna também se manteve de câmera desligada ao longo das aulas, assim como todos os outros sujeitos da pesquisa.

7 – Paulo Moraes

O aluno Paulo Moraes informou, na construção do seu perfil interacional, que se configura como um aluno participativo, engajado, extrovertido, piadista, bem-humorado, interacional e conversacionalmente ativo, positivo e alto-astrol, além de ser expressivo, dedicado, concentrado e atencioso às tematizações socializadas pelo professor em sala de aula.

Essas informações propostas pelo sujeito Paulo condizem com o que foi observado em termos de comportamento discursivo e interacional materializado por ele ao longo das aulas do minicurso, visto, que ao longo das quatro aulas e dos 314

turnos de fala materializados, o aluno participou bastante, colaborando com as discussões suscitadas no interior dos eventos interacionais estimulados pelo professor ao longo das aulas, exercendo não só a função de informador, mas também, a de animador/gerenciador da interação.

Nesse sentido, o referido sujeito se mostrou extremamente participativo e engajado nas discussões, dominando os eventos interacionais, endereçando perguntas para o professor, além de responder perguntas, bem como comentando os assuntos tematizados, dando contribuições valiosas para a compreensão do objeto de estudo, sendo, portanto, o aluno mais participativo do minicurso, onde materializou oitenta e seis (86) turnos de fala, dos trezentos e quatorze (314) turnos de fala totais materializados ao longo das aulas ministradas, ou seja, o aluno entregou mais turnos de fala do que todos os outros sujeitos participantes do minicurso.

Além disso, a partir da análise das suas discursivizações realizadas sobre as noções apresentadas nos dois questionários discursivos, foi possível perceber que o aluno desprendeu uma atenção expressiva aos conteúdos ministrados e apresentados pelo professor ao longo das aulas, dando mostras de concentração valiosas para o empreendimento de um deslocamento conceitual significativo e importante, verificável em suas respostas argumentativamente densas, sobre as noções de sujeito e interação, presentes no questionário discursivo pós-minicurso.

Dessa forma, fica claro que o sujeito não é tímido nem para se envolver em eventos interacionais materializados oralmente ao longo das aulas, e nem para materializar discursivizações a respeito de noções caras para a sua formação profissional. O aluno também ficou de câmera desligada ao longo das aulas e a maioria das suas participações ocorreu via microfone.

8 – Manuela Souza

A aluna Manuela Souza socializou, através da construção do seu perfil interacional, que se considera uma aluna tímida, introspectiva, mas reflexiva. Essas informações coadunam e compactuam perfeitamente com o que a aluna materializou em termos de comportamento discursivo e envolvimento ao longo dos eventos interacionais suscitados no bojo das aulas do minicurso.

A aluna entregou apenas um (01) turno de fala ao longo das quatro aulas e dos 314 turnos totais materializados nas aulas. Sendo assim, consideramos que a aluna não é participativa e se configura como uma aluna tímida, introspectiva, reflexiva, reclusa e quieta, pois participou apenas uma vez, para perguntar se a aula estava sendo gravada.

Além disso, a partir da análise realizada de suas discursivizações sobre os conceitos de sujeito e interação, presentes nos questionários discursivos pré pós-minicurso, foi possível identificar que a aluna escreveu e discursivizou timidamente e moderadamente em suas respostas, sendo considerada, sim, tímida, introspectiva, quieta e reclusa.

Entretanto, consideramos a aluna reflexiva, concentrada e atenciosa aos conteúdos tematizados e socializados pelo professor ao longo das aulas, pois percebemos que, em suas respostas ao questionário pós-minicurso, a aluna apresentou deslocamentos conceituais valiosos e substanciais, em relação às suas percepções acerca das noções de sujeito e interação, propondo reflexões que se aproximam das definições de sujeito e interação apresentadas pelos autores trabalhados ao longo do minicurso.

A aluna é tímida e introspectiva, por isso ela escreveu pouco em suas discursivizações e só teve um turno de fala materializado ao longo das aulas, mas consideramos, também, que a aluna desprendeu uma atenção substancial aos conteúdos ministrados pelo professor, apresentando deslocamentos conceituais significativos em suas respostas ao questionário pós-minicurso, mostrando ser uma aluna reflexiva e concentrada. Isso também é um indicativo de que o minicurso formativo foi eficaz para esta aluna, ao fornecer discussões caras e valiosas para a sua formação acadêmica e profissional. A aluna também não ligou a câmera em nenhum momento ao longo das aulas e a sua única participação foi via *chat*.

9 – Cláudia Rodrigues

A aluna Cláudia Rodrigues informou, na construção do seu perfil interacional, que se considera uma aluna introvertida e reservada. Essas informações condizem com o comportamento da aluna ao longo das aulas ministradas no interior do minicurso formativo, pois a aluna não participou uma única vez ao longo das aulas, apresentando zero (0) turnos de fala, dos 314 turnos totais materializados ao longo

do minicurso.

Dessa forma, considerando os eventos interacionais suscitados no interior das aulas do minicurso consideramos a aluna tímida, introvertida, reservada, quieta e reclusa demais para participar das aulas, além de ser tímida também em suas discursivizações, ao longo das respostas às questões propostas nos questionários pré e pós-minicurso, sobre os conceitos de sujeito e interação.

A aluna escreve pouco e não participa das aulas porque é tímida. Entretanto, a julgar pelo fato de que houve um deslocamento conceitual significativo e substancial em suas compreensões a respeito das noções de sujeito e interação, nota-se claramente que a aluna foi positivamente impactada pelas aulas do minicurso. Consideramos, então, que a aluna desprendeu uma atenção cautelosa aos conteúdos ministrados pelo professor ao longo das aulas, podendo ser considerada atenciosa, reflexiva e concentrada. A aluna também não ligou o microfone e nem a câmera em nenhum momento ao longo das aulas.

10 – Carlos Barbosa

O aluno Carlos Barbosa socializou, na construção do seu perfil interacional, que se trata de um sujeito bem-humorado, porém, quieto, o mais pontual possível e observador das interações que ocorrem em sala de aula. Estas informações condizem com o que o sujeito materializou em termos de comportamento discursivo ao longo das aulas, uma vez que ele sempre manifestava sua presença de maneira pontual, em todas as aulas e não se mostrou muito participativo no decorrer das interações suscitadas em sala de aula.

Dessa forma, em termos de comportamento discursivo no interior das aulas do minicurso formativo, consideramos o aluno Carlos Barbosa pouco participativo, tímido e quieto, uma vez que o aluno participou apenas quatro vezes ao longo das aulas, para socializar uma percepção a respeito do processo de objetificação, de acordo com Foucault (1995), e para responder algo que o professor perguntou em uma das aulas, materializando apenas quatro (04) turnos de fala ao longo das aulas do minicurso, podendo ser, considerado, então, como um sujeito mais tímido, quieto e pouco participativo.

O aluno também escreveu pouco em suas discursivizações a respeito dos conceitos de sujeito e interação, ao longo de suas respostas aos questionários

discursivos pré e pós-minicurso, podendo ser considerado, também, tímido o suficiente ao materializar, de maneira escrita, as suas percepções e compreensões a respeito de conceitos caros para a sua formação acadêmica e profissional.

Entretanto, percebemos que houve deslocamento conceitual significativo e substancial em suas respostas ao questionário pós-minicurso, apesar de ter discursivizado de maneira tímida e moderada acerca das noções de sujeito e interação, assim como houve deslocamentos e ampliações conceituais nas respostas de todos os sujeitos-colaboradores que responderam ao questionário pós-minicurso.

Desse modo, já que houve deslocamento conceitual nas respostas do sujeito, isso é um indicativo de que o minicurso funcionou como um expediente de/para formação conceitual, teórica e discursiva desse aluno, uma vez que as suas concepções, a respeito das noções de sujeito e interação, se aproximam das concepções dos autores trabalhados ao longo das aulas do minicurso formativo. Isso mostra que o aluno também pode ser considerado atencioso, concentrado e reflexivo em relação aos conteúdos teóricos ministrados no interior das aulas, apesar de ser pouco participativo, tímido e introspectivo. O aluno também não ligou a câmera em nenhum momento ao longo das aulas.

11 – Priscila Brito

A aluna-colaboradora Priscila Brito informa, na construção do seu perfil interacional, que se considera uma aluna tímida e introspectiva, que fica mais quieta durante as aulas. Ela não se sente muito confortável para conversar ou expor sua opinião a respeito de qualquer assunto que esteja sendo tematizado ao longo das aulas, uma vez, que para que isso ocorra, depende muito do professor que está ministrando a aula.

Sendo assim, as informações apresentadas pela aluna condizem com a natureza da sua participação ao longo das aulas ministradas no interior do minicurso formativo. Consideramos, então, a aluna tímida, introspectiva, não-participativa, quieta, introvertida e reclusa, uma vez que ela não se engajou em nenhum evento interacional materializado ao longo das aulas e não participou em nenhum momento, entregando zero (0) turnos de fala, dos 314 turnos de fala totais gerados a partir das interações suscitadas ao longo das aulas do minicurso.

Da mesma forma, consideramos a aluna tímida para materializar suas percepções e compreensões teóricas a respeito de noções caras para a sua formação acadêmica e profissional, como as noções de sujeito e interação, uma vez que a aluna escreveu pouco em suas discursivizações acerca dos conceitos mencionados, tanto no questionário discursivo pré-minicurso quanto no questionário pós-minicurso.

Entretanto, como houve um deslocamento conceitual substancial, significativo e profundo em suas respostas a respeito dos conceitos de sujeito e interação, verificáveis no questionário pós-minicurso, consideramos que a aluna despendeu uma atenção minuciosa e significativa aos conteúdos tematizados e discutidos pelo professor, no decorrer das aulas do minicurso, mesmo estando de câmera e microfone desligados durante as aulas, sendo considerada, por nós pesquisadores, uma aluna atenciosa, concentrada e reflexiva, apesar de não ter participado nenhuma vez ao longo das aulas e de ter escrito pouco em suas discursivizações nos questionários, por ser uma aluna tímida e introvertida.

Desse modo, empreendemos, então, a análise qualitativa e discursiva dos perfis interacionais dos onze (11) sujeitos-colaboradores da pesquisa, listados acima, que responderam ao questionário pós-minicursos e construíram os perfis interacionais. Para tanto, consideramos o que os sujeitos materializaram em termos de comportamento no interior das aulas ministradas no decorrer do minicurso formativo e o que eles materializaram discursivamente em suas respostas aos questionários discursivos pré e pós-minicurso.

No processo de construção dos perfis interacionais dos sujeitos, realizada por nós, pesquisadores, foi possível identificar e discursivizar algumas (ir)regularidades em relação ao que eles mesmos nos forneceram em termos de aspectos que compõem os seus perfis interacionais e o que podemos observar e identificar em termos desses aspectos, de acordo com o comportamento deles nas aulas e em relação às suas discursivizações sobre as noções apresentadas nos questionários discursivos.

Desse modo, para estabelecermos nossas avaliações sobre os aspectos que compõem os perfis interacionais dos sujeitos, a partir do que mostraram em termos de comportamento ao longo das aulas do minicurso e das suas discursivizações

empreendidas aos questionários discursivos, agrupamos os sujeitos por meio das seguintes características, listadas nos quadros abaixo:

Quadro 9 – Agrupamento a partir das características que compõem os perfis interacionais dos sujeitos-colaboradores (construídos pelo autor da pesquisa)

(I) Sujeitos participativos, extrovertidos, piadistas, bem-humorados, interacional e conversacionalmente ativos, conversadeiros, positivos, alto- astrais, expressivos e engajados nos eventos interacionais (04 sujeitos);

1 – Paulo Moraes

- Consideramos o sujeito participativo, engajado, extrovertido, piadista, bem-humorado, interacional e conversacionalmente ativo, positivo e alto-astral, além de ser expressivo e dedicado, no interior das aulas ministradas no minicurso formativo, entregando oitenta e seis (86) turnos de fala.
- Apresentou deslocamentos conceituais significativos, profundos e importantes nas suas respostas ao questionário discursivo pós-minicurso, através de uma discursivização abrangente e expressiva, através de discursivizações argumenta e enunciativamente densas.

2 – Joana Lima

- Consideramos a aluna participativa, bem-humorada e interacional e conversacionalmente ativa, no interior das aulas ministradas no minicurso formativo, entregando trinta e um (31) turnos de fala.
- Apresentou deslocamentos conceituais significativos e profundos nas suas respostas ao questionário discursivo pós-minicurso, através de uma discursivização abrangente e expressiva.

3 – Henrique Almeida

- Consideramos o aluno participativo, extrovertido, bem-humorado, piadista e interacional e conversacionalmente ativo, no interior das aulas ministradas no minicurso formativo, entregando quinze (15) turnos de fala.

- Apresentou amostras largas, abrangentes e substanciais de domínio teórico, discursivo e argumentativo sobre as noções de sujeito e interação, com deslocamentos conceituais significativos e profundos nas suas respostas ao questionário discursivo pós-minicurso, através de uma discursivização abrangente e expressiva.

4 – Laura Lopes

- Apesar de ter materializado zero (0) turnos de fala ao longo das aulas, consideramos a aluna participativa, extrovertida, bem-humorada, piadista e interacional e conversacionalmente ativa e engajada, pois houve tentativas de participação por parte da aluna, não observadas pelo professor.
- Apresentou deslocamentos conceituais significativos, profundos e substanciais nas suas respostas ao questionário discursivo pós-minicurso, através de uma discursivização abrangente, profunda e expressiva.

(II) Sujeitos pouco participativos, não-participativos, tímidos, introspectivos, introvertidos, reservados, reclusos, pontuais e quietos (07 sujeitos);

5 – Andressa Oliveira

- Consideramos a aluna pouco participativa, quieta, reclusa, tímida e introvertida, em termos de comportamento, no interior das aulas ministradas no minicurso formativo, entregando cinco (05) turnos de fala.
- Apresentou deslocamentos conceituais significativos nas suas respostas ao questionário discursivo pós-minicurso, através de uma discursivização tímida e moderada.

6 – Carlos Barbosa

- Consideramos o aluno pouco participativo, tímido, quieto, introspectivo e mais observador, entregando apenas quatro (04) turnos de fala ao longo das aulas do minicurso.
- Apresentou deslocamentos conceituais significativos e substanciais, no questionário discursivo pós-minicurso, através de discursivizações tímidas e

moderadas.

7 – Jessica Santos

- Consideramos a aluna tímida, quieta, reclusa, introvertida e introspectiva, pouco engajada nos eventos interacionais, entregando apenas três (03) turnos de fala ao longo das aulas do minicurso.
- Apresentou deslocamentos conceituais significativos nas suas respostas ao questionário discursivo pós-minicurso, através de discursivizações substanciais, amplas, abrangentes e expressivas.

8 – Bárbara Silveira

- Consideramos a aluna pouco participativa, tímida, quieta, reflexiva, introspectiva, reservada e pouco engajada nos eventos interacionais, entregando apenas dois (02) turnos de fala ao longo das aulas do minicurso.
- Apresentou deslocamentos conceituais significativos e valiosos nas suas respostas ao questionário discursivo pós-minicurso, através de discursivizações tímidas e moderadas.

9 – Manuela Souza

- Consideramos que a aluna não é participativa e se configura como uma aluna tímida, introspectiva, reflexiva, reclusa e quieta, entregando apenas um (01) turno de fala ao longo das quatro aulas ministradas.
- Apresentou deslocamentos conceituais valiosos, significativos e substanciais, em relação às suas percepções acerca das noções de sujeito e interação, no questionário discursivo pós-minicurso, através de discursivizações tímidas e moderadas.

10 – Cláudia Rodrigues

- Consideramos que a aluna não é participativa e se configura como uma aluna tímida, introspectiva, introvertida, reflexiva, reclusa, quieta e reservada, entregando zero (0) turnos de fala ao longo das aulas do minicurso formativo.
- Apresentou deslocamentos conceituais significativos e substanciais, no

questionário discursivo pós-minicurso, através de discursivizações tímidas e moderadas.

11 – Priscila Brito

- Consideramos a aluna tímida, introspectiva, não-participativa, quieta, introvertida e reclusa, entregando zero (0) turnos de fala ao longo das aulas do minicurso formativo.
- Apresentou deslocamentos conceituais substanciais, significativos e profundos, no questionário discursivo pós-minicurso, através de discursivizações extremamente tímidas, sobre os conceitos de sujeito e interação.

(III) Sujeitos atenciosos, reflexivos e concentrados (11 sujeitos)

1 – Paulo Moraes

2 – Joana Lima

3 – Henrique Almeida

4 – Laura Lopes

5 – Andressa Oliveira

6 – Carlos Barbosa

7 – Jessica Santos

8 – Bárbara Silveira

9 – Manuela Souza

10 – Cláudia Rodrigues

11 – Priscila Brito

Observações complementares:

- Organizamos os quadros de agrupamento a partir das características que compõem os perfis interacionais dos sujeitos-colaboradores, construídos a partir de

alteranálises discursivizadas, por ordem de quem teve mais turnos de fala a quem apresentou menos turnos de fala ao longo dos eventos interacionais materializados no decorrer das aulas do minicurso formativo.

- Consideramos a natureza do ensino remoto determinante para o baixo ou nenhum engajamento dos alunos que fizeram parte das aulas ministradas no interior do minicurso formativo, pois a própria natureza do ensino remoto, proporcionado via sala de aula virtual, exerce um impacto na natureza orgânica e na sensibilidade intrínseca às relações pessoais e sociais que se materializam em ambiente presencial, face a face. Portanto, alguns alunos podem não ter se sentido confortáveis para participar, nem via microfone, nem via *chat*, assim como não se sentiram confortáveis para ligarem as câmeras, por conta desses fatores.
- Além disso, é essencial apontarmos aqui, que demos aos sujeitos-colaboradores, a oportunidade que fizessem uso da palavra, ao longo das aulas ministradas no minicurso, mas alguns podem não ter se manifestado por timidez, por introversão mesmo ou pela falta de interesse ou pela falta do que contribuir em relação às noções que estavam sendo tematizadas ao longo das aulas (esses últimos, representam o caso daqueles que disseram ser participativos, na autoconstrução dos seus perfis interacionais, mas não participaram de nenhum evento interacional materializado ao longo das aulas).
- Isto posto, Kriebart-Orecchioni (2006) apresenta uma noção de interação que restringe este fenômeno apenas a práticas comunicativas e contextos interacionais que ocorrem no âmbito das relações presenciais, e isso explica o fato de ela não se dar ao trabalho de explicar e discutir as diversas características e parâmetros que permeiam os diferentes tipos de interação, até porque, como defende a autora, as práticas interacionais que se materializam no âmbito social presencial, face a face, são permeadas de nuances que conferem a elas um nível maior de participação, de reciprocidade e mutualidade, o que explica o fato de nem todos os alunos terem participado e se engajado de maneira ativa nos diversos eventos interacionais materializados no decorrer das aulas do minicurso, mesmo aqueles que informaram, na construção de seus perfis interacionais, que são participativos e conversacionalmente ativos.

Como pode ser observado nos quadros acima, foi possível agrupar os sujeitos participantes da pesquisa em três grupos, quais sejam:

- (I) Sujeitos participativos, extrovertidos, piadistas, bem-humorados, interacional e conversacionalmente ativos, conversadeiros, positivos,

alto-astrais, expressivos e engajados nos eventos interacionais (04 sujeitos);

- (II) Sujeitos pouco participativos, não-participativos, tímidos, introspectivos, introvertidos, reservados, reclusos, pontuais e quietos (07 sujeitos);
- (III) Sujeitos atenciosos, reflexivos e concentrados (11 sujeitos).

O primeiro grupo é constituído por quatro (04) sujeitos, enquanto o segundo grupo, é constituído por sete (07) sujeitos e o terceiro grupo, é constituído por todos os onze (11) sujeitos-colaboradores que realizaram a atividade de construir os seus perfis interacionais. Dessa forma, construímos o perfil interacional dos sujeitos-colaboradores tendo como parâmetro os aspectos mais nucleares possíveis de serem identificados, a partir da análise do que esses sujeitos apresentaram em termos de comportamento, ao longo das aulas do minicurso formativo, e das discursivizações empreendidas por esses sujeitos a respeito das noções de sujeito e interação, presentes nos questionários discursivos pré e pós-minicurso.

Sendo assim, o movimento de construção dos perfis interacionais desse sujeitos, realizado por nós, pesquisadores, nos permitiu identificar aspectos dos comportamentos desse sujeitos que os definem enquanto sujeitos participativos, extrovertidos, piadistas, bem-humorados, interacional e conversacionalmente ativos, conversadeiros, positivos, alto-astrais, expressivos e engajados nos eventos interacionais, sujeitos pouco participativos, não-participativos, tímidos, introspectivos, introvertidos, reservados, reclusos, pontuais e quietos, e sujeitos atenciosos, reflexivos e concentrados.

A análise nos levou a um movimento que nos permitiu comparar o que os sujeitos apresentaram, em termos de aspectos discursivos e interacionais, sobre eles mesmos, nas (auto)percepções a respeito dos seus perfis interacionais, com aspectos que identificamos para construir, nós mesmos, os seus perfis interacionais.

Desse modo, identificamos que, sujeitos que apareceram no quadro de participativos e interacional e conversacionalmente ativos, no movimento de autoanálises realizado pelos sujeitos sobre seus próprios perfis interacionais, não puderam ser integrados ao quadro de sujeitos participativos e interacional e conversacionalmente engajados, no movimento das avaliações realizadas por nós

dos aspectos que integram os perfis interacionais desses jeitos, como é o caso dos seguintes sujeitos **Andressa Oliveira, Jessica Santos, Bárbara Silveira**.

Os sujeitos mencionados não apareceram no grupo (I), os aspectos que compõem a natureza de suas participações e seus comportamentos nas aulas ministradas no interior do minicurso formativo, não condizem com o que esses sujeitos informaram, em termos de aspectos que compõem os seus perfis interacionais, nas autoanálises dos seus perfis, realizadas por eles. Sendo assim, os únicos sujeitos que aparecem no grupo dos participativos e interacional e conversacionalmente ativos, nas autoanálises, e que permanecem neste mesmo grupo, nas alteranálises, são os sujeitos **Joana Lima, Henrique Almeida, Laura Lopes e Paulo Moraes**, de modo que o que eles apresentaram, nas autoanálises dos aspectos que compõem os seus perfis interacionais, coadunam com os aspectos observáveis que compõem a natureza de seus comportamentos e de suas participações ao longo das aulas ministradas no minicurso.

Desse modo, os sujeitos **Andressa Oliveira, Jessica Santos e Bárbara Silveira**, foram adicionados ao grupo dos sujeitos pouco participativos, não-participativos, tímidos, introspectivos, introvertidos, reservados, reclusos, pontuais e quietos, no movimento de alteranálises dos aspectos que compõem o perfil interacional desses sujeitos, realizado por nós, onde permanecem os sujeitos **Carlos Barbosa, Manuela Souza, Cláudia Rodrigues e Priscila Brito**. Esses últimos quatro sujeitos mencionados se localizam neste grupo, tanto no movimento de auto quanto no movimento de alteranálises, pois, o que estes sujeitos apresentaram, nas autoanálises dos aspectos que compõem os seus perfis interacionais, coadunam com os aspectos observáveis que compõem a natureza de seus comportamentos e de suas participações ao longo das aulas ministradas no minicurso.

Além disso, no movimento de alteravaliação dos aspectos que compõem os perfis interacionais dos onze (11) sujeitos-colaboradores, foi possível a construção de um grupo a mais de sujeitos, que é o grupo dos sujeitos atenciosos, reflexivos e concentrados.

Nesse sentido, consideramos todos os onze (11) sujeitos-colaboradores da pesquisa, que participaram do minicurso teórico-formativo, responderam ao questionário discursivo pós-minicurso e realizaram a atividade de construir seus perfis interacionais, como alunos atenciosos, reflexivos e concentrados, uma vez que a análise das respostas, discursivizadas por esses alunos, ao questionário pós-

minicurso, nos permitiu perceber que houve deslocamentos conceituais significativos, substanciais, profundos e expressivos em relação às concepções desses sujeitos acerca das noções de sujeito e interação.

Todos os sujeitos apresentaram concepções sobre sujeito e interação, que se aproximam, intimamente, das concepções e noções propostas pelos autores trabalhados no minicurso. Dessa forma, é possível perceber, mais uma vez, que cumprimos com um dos objetivos da pesquisa, que é o de ministrar um minicurso que funcionasse como uma formação teórica para uma (res)significação conceitual das noções de sujeito e interação por parte dos sujeitos-colaboradores da pesquisa, promovendo uma (auto) e (alter)análise do perfil interacional e desses sujeitos.

Sendo assim, análise das respostas dos sujeitos-colaboradores, ao questionário ministrado no momento pós-minicurso, mostra que o minicurso cumpriu com o seu objetivo de funcionar como um expediente de/para uma formação teórica e discursiva dos sujeitos-colaboradores, a respeito de conceitos caros e valiosos para as suas formações acadêmicas e profissionais.

5. CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO DE ANÁLISE QUANTI-QUALITATIVA E CAMINHOS DELINEADOS PELA PESQUISA

5.1 Sobre a análise quanti-qualitativa empreendida sobre os dados gerados a partir dos questionários discursivos aplicados pré e pós-minicurso

Primeiramente, consideramos fundamental ressaltar que não foi realizado qualquer movimento de tematização com os sujeitos-colaboradores da pesquisa a respeito das noções e concepções teóricas sobre interação e sujeito abordadas no interior da pesquisa antes que eles pudessem responder ao primeiro questionário discursivo que aborda essas questões. Logo, todos os dados gerados pelos participantes, a partir das respostas provenientes das discursivizações realizadas por eles a respeito dos conceitos de interação e sujeito, bem como todas as concepções que eles apresentaram sobre esses conceitos no questionário discursivo pré-minicurso, são provenientes da visão de mundo, da bagagem teórica e dos conhecimentos construídos pelos sujeitos ao longo de anos atuando como alunos da Educação Básica e, também, durante o período vivenciado por eles no interior dos cursos de Letras.

De acordo com a análise empreendida sobre o questionário discursivo pré-minicurso, considerando o campo morfossintático e semântico mobilizado pelos sujeitos-colaboradores, em suas respostas, e a própria discursivização construída por eles em relação às concepções de sujeito e interação, percebemos que as noções que mais preponderaram acerca dos conceitos de sujeito, discurso enunciado, relações de poder e interação, foram as noções de Foucault (1987, 1995, 1996, 2002, 2004, 2006, 2008, 2013), Bakhtin (1997, 2002, 2006), Kerbrat-Orrechioni (1980, 1990, 1992, 2005, 2006) e Marcuschi (2010). A partir da leitura e análise das respostas deles ao questionário discursivo pré-minicurso, ficou evidente que suas concepções estão muito vinculadas às discussões que esses autores apresentam a respeito dos conceitos supracitados.

Um ponto importante a ser considerado na análise das respostas dos questionários discursivos pré e pós-minicurso, vincula-se ao fato de os alunos terem abordado a questão da linguagem como um parâmetro norteador das interações sociais e das práticas comunicativas que se realizam e se concretizam através do

intercâmbio dialógico promovido por dois ou mais interlocutores no interior do meio social que integram. A noção da linguagem como um elemento através do qual as interações e práticas comunicativas se realizam foi recorrentemente atualizada tendo em vista as concepções de Bakhtin (1997, 2002, 2006) e Foucault (1987, 1995, 1996, 2002, 2004, 2006, 2008, 2013), no momento em que os participantes da pesquisa discutiram sobre a concepção de sujeito do que sobre a concepção de interação, no questionário pré-minicurso, haja vista que a manifestação do item lexical “linguagem” e da noção de “sujeitos de linguagem” foi mais recorrente nas discursivizações realizadas por eles a respeito da noção de sujeito do que sobre a noção de interação, como pode ser observado na análise quantitativa empreendida sobre os dados gerados a partir do questionário discursivo pré-minicurso.

A partir da análise de natureza qualitativa, discursiva e argumentativa empreendida sobre dados gerados pela/atraves das respostas discursivizadas dos sujeitos-colaboradores da pesquisa, ao questionário discursivo pós-minicurso, observamos que os sujeitos apresentaram concepções e percepções acerca dos conceitos de sujeito, discurso, enunciado e interação, que aproximam esses conceitos das noções propostas por Foucault (1987, 1995, 1996, 2002, 2004, 2006, 2008, 2013), Bakhtin (1997, 2002, 2006), Kerbrat-Orecchioni (1980, 1990, 1992, 2005, 2006) e Marcuschi (2010).

Desta maneira, observamos que os sujeitos-colaboradores atualizam, no interior de suas respostas, as concepções propostas por todos os autores trabalhados ao longo do minicurso formativo, ao tratarem sobre a noção de sujeito e interação, uma vez que foi possível avaliar que o sujeito se trata de uma construção social histórica que se constitui por meio das relações de poder e da rede de influências mútuas, a partir das práticas discursivas e comunicativas, bem como a partir dos diferentes modos de interação que promovem no momento em que se colocam em relação/perante o outro numa dimensão dialógica, onde o intercâmbio da palavra ocorre de maneira bivalente, possibilitando que se construam como sujeitos por meio dos discursos materializados com e através da linguagem.

Consideramos, ainda, o fato de os sujeitos estarem no 4º semestre do curso de Letras, na ocasião em que responderam aos questionários discursivos, como uma variável relevante e significativa para que eles apresentassem concepções e perspectivas já substanciais, no questionário discursivo pré-minicurso, a respeito das noções de sujeito e interação, uma vez que, por estarem no 4º semestre, os sujeitos

já haviam entrado em contato com autores que subsidiam os referidos conceitos, ao longo das aulas das disciplinas ministradas no interior da graduação em Letras.

Consideramos, também, que a análise dos questionários discursivos evidencia o cumprimento de um dos nossos objetivos de pesquisa, que é ministrar um minicurso que funcione como uma formação teórica para uma (res)significação e atualização conceitual das noções de sujeito e interação, por parte dos sujeitos-colaboradores da pesquisa, professores em formação na etapa de graduação, no ensino superior, promovendo uma (auto) e (alter)análise do perfil interacional e desses sujeitos.

Dito isto, fica claro que o objetivo descrito foi cumprido, pois, a partir da análise qualitativa, discursiva e argumentativa realizada sobre as respostas dos sujeitos-colaboradores aos questionários discursivos, foi possível perceber que o minicurso formativo exerceu um papel crucial, fundamental e essencial para o movimento de (res)significação conceitual por parte dos sujeitos-colaboradores, uma vez que foi possível notar que houve deslocamentos e ampliações conceituais significativas, substanciais e expressivas em suas respostas discursivizadas sobre as noções de sujeito e interação, ao compararmos os dados fornecidos pelas respostas provenientes do questionário discursivo pós-minicurso com as respostas verificáveis no questionário discursivo pré-minicurso.

É possível notar, então, que as respostas de todos os sujeitos-colaboradores da pesquisa, que responderam aos questionários discursivos pré e pós-minicurso, e participaram do minicurso formativo, foram incorporadas no interior da análise dos dois questionários discursivos, uma vez que as concepções e percepções desses sujeitos acerca das noções de sujeito e interação, foram impactadas pelo minicurso formativo, de forma que houve deslocamentos e ampliações conceituais substanciais verificáveis nas respostas de todos os alunos que responderam ao questionário discursivo pós-minicurso, evidenciando que o minicurso foi eficaz, eficiente e efetivo como um expediente de/para formação teórica e discursiva desses sujeitos-professores em formação.

É imprescindível ressaltar, também, que somente quatro (4) sujeitos não responderam ao questionário discursivo pós-minicurso e não realizaram a construção dos perfis interacionais. Portanto, não foi possível avaliar os perfis interacionais desses alunos e nem o questionário discursivo pós-minicurso desses sujeitos, uma vez que eles não realizaram nenhuma das duas atividades.

Além disso, o minicurso formativo nos permitiu atualizar discussões relativas às funções cardinais do professor (informador, avaliador e animador - Matencio 1999, 2001; Modl, 2015), vinculando-as, posteriormente, a comportamentos estimulados e observados em aula, para que uma análise posterior destes comportamentos pudesse ser realizada no momento de auto e alteravaliação dos perfis interacionais desses sujeitos de linguagem, participantes da pesquisa, a partir dos dados fornecidos por eles, tanto em termos de comportamentos observáveis ao longo das aulas do minicurso, verificáveis a partir do processo de revisitação às gravações das aulas, para transcrição das cenas de sala de aula, quanto em termos dos aspectos que integram os perfis interacionais construídos pelos sujeitos.

5.2 Sobre a análise quanti-qualitativa empreendida sobre os dados gerados a partir das cenas de sala de aula provenientes do minicurso formativo

Considerando a análise realizada, neste capítulo, das cenas de sala de aula, é possível observar que as referidas cenas foram fundamentais e essenciais para que fosse possível visualizar a série de parâmetros e critérios parametrizadores dos eventos interacionais e práticas comunicativas, propostos por Kerbrat-Orecchioni (2006), quais sejam:

- As “falhas” materializadas no discurso oral;
- As perguntas endereçadas entre sujeitos, ao longo do fluxo comunicativo e dos eventos interacionais suscitados;
- As interrupções e retomadas de turnos de fala;
- O princípio da alternância de turnos;
- As concessões de turno de fala (considerando que o professor, no ato de suas atribuições legais, institucionais e sociais, em sala de aula, é o sujeito responsável por distribuir a palavra, gerenciar a interação e cassá-la, se necessário);
- Os aspectos de natureza paraverbal, como os risos materializados ao longo de alguns turnos de fala dos sujeitos-colaboradores da pesquisa;
- A sobreposição de vozes (*overlap*);
- Os problemas de intrusão de turno de fala.

Através do minicurso formativo, conseguimos proporcionar aos alunos uma formação teórica essencial, cara e fundamental para a agenda de formação de professores. Acreditamos que os conceitos de *aula* enquanto gênero discursivo, sujeito e interação são aspectos imprescindíveis a serem explorados com alunos, no decorrer de suas formações acadêmicas, no interior de um curso de licenciatura, pois estes conceitos e noções trazem marcas e aspectos extremamente relevantes para uma formação mais autoconsciente, substancial, movente, responsiva e social. Além de contribuir para o entendimento do sujeito professor em formação a respeito de quais são os elementos mais particulares que integram os papéis sociais que ocupam em sala de aula.

Percebemos, durante o processo de revisitação das aulas e de análise das cenas de sala de aula, que mesmo as interrupções e intrusões de turno de fala foram vistas com bons olhos por nós, pesquisadores, pois todas as interrupções foram realizadas pelos alunos com o objetivo de contribuir com as noções e perspectivas tematizadas e discutidas ao longo das aulas, como verificamos nas cenas de sala de aula transcritas no capítulo de análise.

Além disso, todas as perguntas realizadas pelos alunos ao longo das interlocuções e todas as interrupções foram pertinentes ao que estava sendo tematizado, contribuindo com o ritmo e andamento das aulas, contribuindo para/com o enriquecimento temático e teórico do objeto de estudo.

A análise das cenas de sala de aula nos permitiu, também, alcançar o objetivo de identificar quais são os aspectos que compõem o perfil interacional de sujeitos futuros professores de línguas em formação, além de nos permitir identificar as três funções cardinais do professor (quais sejam: informador, animador e avaliador; Matencio, 1999), vinculando-as a comportamentos e particularidades interacionais que se materializaram em sala de aula.

Como observamos ao longo dos processos de análise, as cenas de sala de aula apresentadas denotam que houve um grau elevado de interatividade no interior da troca comunicativa, ao longo das interlocuções com os sujeitos-colaboradores da pesquisa, nas aulas do minicurso formativo. Ademais, percebemos, também, que, apesar de Kerbrat-Orecchioini (2006) estipular uma rede de parâmetros caracterizadores de eventos interacionais e práticas comunicativas que se materializam no âmbito presencial, face a face, esses critérios também servem para parametrizar eventos interacionais e trocas comunicativas estimuladas no interior de

um espaço virtual de convivência intersubjetiva e interacional, ambiente onde as aulas do nosso minicurso teórico-formativo foram ministradas. Afinal, tais aspectos que, teoricamente, somente se materializariam nos entremeios das interações face a face, presencialmente, também se materializaram nas aulas localizadas em ambiente virtual, mesmo com os alunos mantendo as suas câmeras desligadas ao longo de todas as aulas.

5.3 Sobre a análise quanti-qualitativa empreendida sobre os dados gerados a partir dos perfis interacionais

A partir das análises empreendidas dos perfis interacionais, em (auto) e (alter)análises de aspectos que compõem os perfis interacionais dos sujeitos-colaboradores da pesquisa, e das interlocuções realizadas no interior do minicurso teórico formativo, é possível percebermos que conseguimos cumprir com outros objetivos da nossa pesquisa, que foi o de atualizar discussões relativas às funções cardinais do professor (informador, avaliador e animador - Matencio 1999, 2001; Modl, 2015), vinculando-as a comportamentos em aulas, e mobilizar, a partir de estudos linguísticos, discursivos e sociológicos, aspectos que componham uma grade analítica para se traçar um perfil interacional de sujeitos-professores em formação, além de termos alcançado, também, reflexões que pudessem responder a nossa pergunta de pesquisa, qual seja:

- Que tipo de aspectos integram um perfil interacional de sujeitos de linguagem e quais desses aspectos parecem ser mais constitutivos dos lugares sociais/enunciativos de um grupo de aluno(a)s da licenciatura em Letras e futuro(a) professor(a) de línguas?

Nesse sentido, foi possível responder a essa pergunta, a partir da construção e análise dos perfis interacionais dos sujeitos, onde conseguimos identificar dois grupos de aspectos que constituem os lugares sociais/enunciativos desse grupo de aluno(a)s da licenciatura em Letras e futuro(a)s professores de línguas, quais sejam:

- **(I) Sujeitos participativos, extrovertidos, piadistas, bem-humorados, interacional e conversacionalmente ativos, conversadeiros, positivos,**

alto-astrais, expressivos, engajados nos eventos interacionais, atenciosos, reflexivos e concentrados;

- **(II) Sujeitos pouco participativos, não-participativos, tímidos, introspectivos, introvertidos, reservados, reclusos, pontuais e quietos, contudo, atenciosos, reflexivos e concentrados.**

Sendo assim, tanto os sujeitos do grupo (I) quanto os sujeitos do grupo (II) estão vinculados a aspectos comportamentais/interacionais, que são próprios e peculiares dos lugares sociais/enunciativos de aluno(a)s. Entretanto, é possível associar que o sujeito participativo, extrovertido, interacional e conversacionalmente ativo e engajado, é aquele sujeito que, em sala de aula, costuma se envolver mais nos eventos interacionais materializados ao longo das aulas, como ficou evidente através das cenas de sala de aula transcritas no seu respectivo capítulo de análise.

Em relação ao papel social de aluno, é comum vermos nas salas de aula, o aluno levantando as mãos para requisitar o turno de fala e pedir a palavra, uma vez que o professor é aquele responsável por conceder o turno de fala, distribuir a palavra e cassá-la, se necessário. Dessa forma, o sujeito-aluno que possui um perfil interacional mais participativo e engajado interacionalmente, é o aluno que, quando não assalta e toma o turno de fala do professor, ele pede a palavra pra se engajar nos eventos interacionais materializados ao longo das aulas, como vimos no decorrer do processo de análise das cenas transcritas das aulas do minicurso formativo.

Tais alunos, em termos de engajamento e interação, podem ser vinculados a uma postura de um futuro professor mais ativo em sala de aula, que participa ativamente do gerenciamento de alternância de turnos de fala com maior frequência, por exemplo, pois é um professor mais informador e animador da interação, é o professor que, no cerne de suas atribuições institucionais, está sempre fazendo com o que a atenção seja recobrada para o objeto de estudo.

Dessa forma, é possível vincular o perfil interacional desse tipo de aluno mais participativo, engajado interacionalmente e conversacionalmente ativo, ao perfil interacional do professor que assume, com maior frequência, as funções cardinais de informador e animador, enquanto que o perfil interacional de sujeitos mais tímidos, pouco participativos, introvertidos e introspectivos, vincula-se ao perfil

interacional do professor que assume, com maior frequência, a função cardinal de avaliador.

Contudo, as três funções cardinais do professor, estipuladas por Matencio (1999), não são integrantes apenas de um tipo de sujeito, ao passo que um mesmo sujeito pode assumir as três funções cardinais, independente se ele for tímido ou extrovertido. Todo tipo de sujeito, seja ele mais participativo e conversacionalmente ativo, seja ele mais tímido, introvertido e introspectivo, é perfeitamente passível de assumir as três funções cardinais do professor, porém, como ficou claro na subseção de construção do perfil interacional de sujeitos-professores em formação, em autoanálises discursivizadas, é importante observarmos aqui, que as funções de informador e animador são mais comumente vinculadas a um sujeito de perfil interacional mais participativo, engajado e interacionalmente ativo, enquanto que a função de avaliador é mais comumente vinculada a um sujeito de perfil interacional mais introspectivo, reflexivo e introvertido.

Sendo assim, o minicurso formativo e a atividade de construção dos perfis interacionais, também contribuíram no sentido de conseguirmos cumprir outro objetivo deste trabalho, ao longo da nossa trajetória discursiva, argumentativa, qualitativa e enunciativa, que foi o de identificar os aspectos que integram o perfil interacional de sujeitos de linguagem, professores em formação, para suscitar percepções sobre a relação entre perfil interacional e desenvolvimento do estilo interacional do eu professor(a), no interior de um minicurso com os sujeitos-colaboradores da pesquisa. Por fim, cabe uma observação valiosa aqui: tanto o sujeito mais participativo, interacionalmente engajado e extrovertido, e o sujeito mais tímido, introvertido, introspectivo e reflexivo, pode ser um sujeito atencioso, concentrado e dedicado, pois, como vimos, todos os sujeitos-colaboradores compartilham dessas três características em comum.

Além disso, ao longo do processo de desenvolvimento e agenciamento desta pesquisa, foi preciso designar, caracterizar e qualificar os dados que foram gerados em campo, para que a passagem da prática/experiência para a construção teórica pudesse ser realizada de modo coerente e sistemático. É essencial, no processo de produção e agenciamento de uma pesquisa qualitativa, que essa transição seja realizada de modo estrutural e sistemático, justamente para que o valor da bagagem de informações observadas em campo não seja prejudicado por meio de interpretações e compreensões inconsequentes e levianas.

Também foi preciso estar ciente durante todo o período de elaboração da pesquisa, que “a evidência primeira nunca é uma verdade fundamental” (MINAYO, 2012, p. 624), pois esta evidência pode ser (res)significada, (re)enquadrada por meio não só da interferência da guarnição de aportes e nortes teóricos que temos, mas também por meio da peculiaridade contida na forma que olhamos para aquelas informações e as interpretamos, através do movimento analítico ecoado através das nossas vozes e sedimentado por meio da linguagem. Entretanto, é fundamental lembrar que a interpretação “[...] nunca será a última palavra sobre o objeto estudado, pois o sentido de uma mensagem ou de uma realidade está sempre aberto em várias direções” (MINAYO, 2012, p. 625).

O processo de produção e desenvolvimento da pesquisa científica qualitativa deve sempre levar o pesquisador na direção do seguinte pensamento: qualquer reflexão, delimitação e determinação realizadas ao longo do processo de análise das informações e dos dados colhidos em campo, deve sempre ter o objeto de estudo como ponto de partida, e não o contrário (FLICK, 2004; MINAYO, 2001, 2012).

Um cenário que considere a criação de pretextos argumentativos e ginásticas retóricas para que se chegue ao objeto de estudo jamais deverá ser estimulado por nós enquanto pesquisadores, pois as delimitações e ponderações realizadas devem ser sempre derivadas do objeto de estudo, até porque a pesquisa “[...] nunca será uma obra acabada e suas conclusões devem se abrir para novas indagações” (MINAYO, 2012, p. 625).

Da mesma forma, ao longo desse processo de formação profissional como pesquisadores, inevitavelmente percebemos que é preciso ter segurança, confiança e afeição às nossas propostas, reflexões, questionamentos e métodos de instrumentalização e operacionalização dos dados, para que a pesquisa seja delineada de maneira consistente. Para isto, foi necessário nos deslocarmos na direção da apropriação de métodos, teorias, estratégias e técnicas realistas, apropriadas e que coadunassem com a natureza da pesquisa que desenvolvemos, pois, “por exigir presença, envolvimento pessoal e interação do pesquisador em todo o processo, uma boa análise qualitativa deve explicitar suas ações no campo, assim como seus interesses e dificuldades na construção do objeto” (MINAYO, 2012, p. 625).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. Maneiras de Compreender Lingüística Aplicada. Revista Letras, n. 2, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, p. 7-14, 1991.
- AXIOMA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/axioma/>>. Acesso em: 12/11/2021.
- BAPTISTA, Patrícia Rodrigues Tanuri. Capítulo 20 – O eu e o outro em interações ouvinte-locutor de rádio: um estudo da co-construção das identidades sociais. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita; BASTOS, Liliana Cabral (Org.). Identidades: recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 365-388.
- BAKHTIN, Mikhail (1997). Marxismo e filosofia da linguagem. 8. ed. São Paulo: Hucitec.
- BAKHTIN, M.M./ V.N.Voloshinov. A interação verbal. In: _____. Marxismo e filosofia da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Veira. 10. ed. São Paulo, Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Veira. 11a Ed. São Paulo: Hucitec, 2006. (original de 1929).
- BARROS, José. D' Assunção. O campo da história: especialidades e abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BENVENISTE, E. (1989). O aparelho formal da enunciação. In: Problemas de Linguística Geral II. 3 ed. São Paulo: Pontes.
- BRUNER, J. Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In: J. V. Wertsch (Ed), Culture, Communication and cognition: Vygotskian perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- COELHO, Fernanda de Castro Batista. A construção identitária e(m) comportamentos na sala de aula: o agenciamento da palavra em dois grupos: um alemão e um brasileiro. 2011. 266f. Tese (Doutorado em Linguística e em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CASTILHO, Ataliba T. Variação lingüística, norma culta e ensino de língua materna. In Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus: coletânea de textos I. São Paulo: CENP, 1988. p. 53-59.

COLE, M. The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. In: WERTSCH, J. V. (ed.). Culture, communication and cognition. Cambridge: Cambridge University Press. 1985. p. 146-161.

DIXON, Carol N; GREEN, Judith; ZAHARLICK, Amy. A Etnografia como uma lógica de investigação. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.42, p.13-79, dez.2005.

DUCROT, Oswald. Princípios de Semântica Linguística: dizer e não dizer. São Paulo: Cultrix, 1972.

DUCROT, Oswald. Dizível/Indizível. In: ENCICLOPÉDIA Einaudi: Linguagem e Enunciação. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1984, v.2, p. 458-477.

DUCROT, Oswald. Pressuposição e alusão. In: ENCICLOPÉDIA Einaudi: Linguagem e Enunciação. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1984, v.2, p. 394-417.

DUCROT, Oswald. Referente. In: ENCICLOPÉDIA Einaudi: Linguagem e Enunciação. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1984, v.2, p. 418-438.

FARACO, Carlos Alberto, CASTRO, Gilberto de & TEZZA, Cristóvão. (Orgs.) (2001). Diálogos com Bakhtin. 3 ed. Curitiba: Editora da UFPR.

FERNANDES, Cleudemar. Alves. Discurso e sujeito em Michel Foucault. São Paulo: Intermeios, 2012. FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. In. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo (SP), v. 114, 2001, p. 197-223. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300009&script=sci_arttext> Acesso: 11 de set. de 2021.

FLICK, Uwe. Desenho da pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FOUCAULT, M. . Vigiar e Punir: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: RABINOV, Paul; DREYFUS, Hubert. Michel Foucault: uma trajetória filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.229-249.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche a genealogia e a História. In. Microfísica do poder. (org) Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

FOUCAULT, Michel. A verdade e as formas jurídicas. (Tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardins Morais). Rio de Janeiro: Nau Editora, 2002.

FOUCAULT, Michel. A hermenêutica do sujeito. Trad. Márcio Alves Fonseca e Salma Tannus Murchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso. A Hermenêutica do Sujeito. Curso dado no Collège de France, 1981-1982. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

FOUCAULT, Michel. Arqueologia do saber: tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, - 7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/Michel Foucault; tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FREIRE, Paulo. (1976). Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. (1996). Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto. 3 ed. São Paulo: Ática.

GOFFMAN, Erwing. Interaction ritual: essays on face-to-face behavior. Nova York: Anchor Books, 1967.

GUMPERZ, Jenny; GUMPERZ, John. J. Communicative Competence in Educational Perspective. In: WILKINSON, Louise Cherry (Org.). Communicating in the classroom. New York: Academic Press, 1982. p. 13-26.

HENRY, P. [1975] Construções relativas e articulações discursivas. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, n. 19, p. 43-64, jul./dez. 1990.

HENRY, P. 'O discurso não funciona de modo isolado'. Jornal da Unicamp, Ano 2013, n. 587. Entrevista concedida a José Horta Nunes. Disponível em: Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/ju/587/o-discurso-nao-funciona-de-modo-isolado> >. Acesso em: 11 jul. 2018.

HOLLAND, Dorothy; LACHICOTTE, William Jr.; SKINNER, Debra; CAIN, Carole. Identity and Agency in Cultural Worlds. London: Harvard University Press, 1998.

INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, F. et al. Memória e história na/da análise do discurso. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 67-89.

KERBRAT, ORECCHIONI, Catherine. La polémique et ses definitions. In: GELAS, Nicole; KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (Org.) Le discours polemique. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1980, p. 3-40.

KERBRAT, ORECCHIONI, Catherine. Les interactions verbales. Tome 1. Paris: A. Colin, 1990.

KERBRAT, ORECCHIONI, Catherine. Les interactions verbales. Tome 2. Paris: A. Colin, 1992.

KERBRAT, ORECCHIONI, Catherine. Le discourse en interaction. Paris: A. Colin, 2005.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. Análise da Conversação: Princípios e métodos. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, A. A Construção de identidades em sala de aula; um enfoque Interacional. In: SIGNORINI, I. (org.). Linguagem e identidade. Campinas: Mercado de Letras, Fapesp, 1998, p. 267-302.

_____. KRAMER, Sônia. (1994). Por entre as pedras: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática.

LEFFA, V. J. . Interação simulada: Um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: Vilson J. Leffa. (Org.). A interação na aprendizagem das línguas. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2006, v. 1, p. 181-218;

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O léxico: lista, rede ou cognição social. Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, p. 263-284, 2004.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MEAD, G. H. Mind, self and society. Chicago, University of Chicago Press, 1934.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. Revista Ciência & Saúde Coletiva., Rio de Janeiro: Fiocruz, vol.17, n.3, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MODL, Fernanda de Castro; Interação didática: apontamentos (inter)culturais sobre o uso da palavra e a formação do sujeito aluno. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 19, n. 36, p. 117-149, 1º sem. 2015.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In MOITA LOPES, L. P. da. Por uma linguística aplicada Indisciplinar. Branca Fabrício. et al. (Org.) Luiz Paulo da Moita Lopes. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PÊCHEUX, M. [1975] Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas: EDUNICAMP, 2009.

PIAGET, J. Psicologia da inteligência. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.

SAUSSURE, Ferdinand de (1995). Curso de Linguística Geral. 20 ed. São Paulo: Cultrix.

SILVEIRA, Rafael Alcadipani. Michel Foucault: poder e análise das organizações. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005.

SOBRAL, Adail. Dialogismo e interação. In: Do dialogismo ao gênero - as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 21-46.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes; SCARAMUCCI, Matilde V.R.. O conceito de interação nos estudos sobre aquisição e sobre o uso de língua estrangeira. In: SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes; SCARAMUCCI, Matilde V.R.. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. Letras de Hoje. Porto Alegre. v. 39, nº 3, p. 346-350, setembro, 2004.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes; SCARAMUCCI, Matilde V.R.. O papel da Interação no processo de aquisição de L2. In: SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes; SCARAMUCCI, Matilde V.R.. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. Letras de Hoje. Porto Alegre. v. 39, nº 3, p. 355-363, setembro, 2004.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes; SCARAMUCCI, Matilde V.R.. Avaliação de Proficiência em L2. In: SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes; SCARAMUCCI, Matilde V.R.. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. Letras de Hoje. Porto Alegre. v. 39, nº 3, p. 365-368, setembro, 2004.

SIGNORINI, Inês. Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade. In: SIGNORINI, Inês (Org.). Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 333-380.

SOUZA MÜLLER DE, Luiza. A interação professor-aluno no processo educativo. Novembro, 2002.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. Marxismo e Filosofia da Linguagem. Tradução de Michel Laud e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

VYGOSTKY, S. L. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

WALLON, H. L'origine de la pensée chez l'enfant. Paris, Presses Universitaires de France, 1947.

WILKINSON, Louise Cherry. Introduction: a sociolinguistic approach to communicating in the classroom. In: WILKINSON, Louise Cherry (Org.). Communicating in the classroom. New York: Academic Press, 1982. p. 3-12.

APÊNDICE 1 – INSTRUMENTO DE PESQUISA Nº 1: Questionário discursivo pré-minicurso



INSTRUMENTO DE PESQUISA Nº1: QUESTIONÁRIO DISCURSIVO PRÉ-MINICURSO

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fernanda de Castro Modl – fernanda.modl.uesb@gmail.com

Bolsista/Mestrando: Marcus Avelar Baleeiro do Rosário –

avelar.marcusuesb2014@gmail.com

<https://forms.gle/hEj7e4hKSMNAAy2z8>

Olá, companheiro(a)! O presente questionário tem como objetivo acessar as concepções de vocês a respeito das noções apresentadas nos enunciados abaixo. Pedimos que responda com leveza às perguntas que se seguem. Fique à vontade para discursivizar e investir o máximo de fôlego enunciativo e energia argumentativa que você conseguir, puder e QUISER sobre os conceitos apresentados em cada enunciado, sem necessariamente apresentar citações de outros autores. Lembre-se: é a SUA VOZ que pretendemos acessar.

Esperamos que você vivencie um momento rico, construtivo e autoconsciente ao longo do processo de discursivização das respostas ;D

01. Nome: _____
02. Idade: _____
03. Em qual semestre do curso de Letras você se encontra neste momento? _____
04. Quais as suas concepções/compreensões a respeito da noção de **sujeito**?
05. Quais as suas concepções/compreensões a respeito da noção de **interação**?

APÊNDICE 2 – INSTRUMENTO DE PESQUISA Nº 2: Questionário discursivo pós-minicurso



INSTRUMENTO DE PESQUISA Nº2: QUESTIONÁRIO DISCURSIVO PÓS-MINICURSO

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fernanda de Castro Modl – fernanda.modl.uesb@gmail.com

Bolsista/Mestrando: Marcus Avelar Baleeiro do Rosário –

avelar.marcusuesb2014@gmail.com

Olá, companheiro(a)! O presente questionário tem como objetivo acessar as concepções de vocês a respeito das noções de interação e sujeito, além de visualizar uma proposta de construção do seu perfil interacional. Pedimos que responda com leveza às questões que se seguem. Fique à vontade para discursivizar e investir o máximo de fôlego enunciativo e energia argumentativa que você conseguir, puder e QUISER sobre o que se pede em cada questão.

Lembre-se: fique livre para apresentar citações/paráfrases baseadas nas concepções dos autores trabalhados ao longo do minicurso sobre as noções de sujeito e interação, sinta-se livre para nos apresentar a sua voz e, principalmente, as concepções construídas por você com base nas noções estudadas no nosso minicurso formativo. Esperamos que você vivencie um momento rico e construtivo ao longo do processo de discursivização das respostas.

01. Nome: _____
02. Quais as suas concepções/compreensões a respeito da noção de **interação**?
03. Quais as suas concepções/compreensões a respeito da noção de **sujeito**?
04. Construa um perfil interacional sobre si mesmo(a), buscando realizar uma autoanálise, considerando o seu dia a dia interacional em sala de aula, na graduação em Letras, levando em conta a sua relação e a forma como você se comporta/interage com os colegas e professores em sala de aula. Para isto, considere as seguintes sugestões de questões parametrizadoras para se pensar

acerca do seu perfil interacional: você se enquadra no grupo de alunos mais participativos/extrovertidos/piadistas/bem-humorados/interacional e conversacionalmente ativos ou no grupo dos alunos mais calados/tímidos/introspectivos/reflexivos? Lembre-se que essas categorias/adjetivos são sugestões que você pode tomar como ponto de partida para construir o seu perfil interacional, mas sinta-se livre para trazer os adjetivos que achar mais pertinentes sobre o seu comportamento e a forma como você interage em sala de aula.

05. Ao professor, são atribuídas três funções cardinais principais: a função de informador, animador e avaliador. Como informador, o professor, ao longo de uma aula, tem a função de informar os alunos quanto ao objeto de estudo. Como animador, ele tem a função a de animar a interação, no sentido de direcioná-la e mantê-la em contínuo movimento e, como avaliador, ele tem a função de avaliar a produção dos alunos (MATENCIO, 1999). Sendo assim, qual/quais dessas três funções mais se aproximam das características que compõem o seu perfil interacional? Na sua concepção, qual/quais dessas três funções é mais relevante para o sujeito-professor?

ANEXO 1 – Transcrições das aulas do minicurso formativo (aulas que não utilizei ao longo do processo de análise)

Aula 1 - Transcrições de cenas de sala de aula e eventos interacionais provenientes do primeiro dia de minicurso formativo (30 de novembro de 2021)

Cena 1: Utilizada na análise

Cena 2:

MINUTAGEM – 30:42

7 PAULO MORAES: nomezinho simples né? pra num dizer ao contrário ((aluno faz um comentário a respeito do nome do primeiro autor trabalhado))

8 PROFESSOR: nomezinho maravilhoso.. Mikhail Mikhailovich Bakhtin.. O nome do meio é basicamente o primeiro nome.. é:: só que com um lovich ali no final né.. esses russos são curiosos mesmo

FIM DA MINUTAGEM – 30:58

Cena 3:

MINUTAGEM – 36:44

9 PROFESSOR: é.. se eu tiver.. é:: falando muito rápido/ vocês podem me interromper.. ceis chamam minha atenção aí por favor viu? é::

10 PAULO MORAES: não, tá tranquilo, pode continuar..

11 PROFESSOR: tá de boa? de boa né? ((pergunta sobre o funcionamento do recurso tecnológico para exibição do material didático teórico))

12 PAULO MORAES: pra mim tá tranquilo

13 PROFESSOR: ah/ então tranquilo.. se eu acelerar demais aqui vocês me:: pelo amor de Deus gente/ vocês me:: é:: me dá uma:: vocês me freiem aqui/ porque é:: e também/ tipo/ minhas explicações tendem a soar meio hippes assim.. mas num é por.. num é.. é:: num é por escolha não/ é mais por tendência mesmo.. enfim

FIM DA MINUTAGEM – 37:22

Cena 4: Utilizada na análise**Cena 5: Utilizada na análise****Cena 6:****MINUTAGEM - 1:15:53**

22 PROFESSOR: então assim.. é::: Bakhtin ele vai postular/ ainda/ que a palavra é de natureza bivalente né.. no sentido de que ela advém de um sujeito e é dirigida a outro.. que foi o que eu acabei de dizer.. é::: (...) ((interrupção do turno de fala))

23 (VIA CHAT) HENRIQUE ALMEIDA: koch fala sobre isso também né? que todo discurso é dotado de uma intenção/ de uma carga argumentativa..

24 PROFESSOR: exatamente.. exatamente.. exato.. Koch coaduna muito com essa perspectiva/ com essa forma de::: com essa forma de atribuir perspectiva e de atribuir significado à linguagem humana né.. em suas mais diversas instâncias/ é::: nas mais diversas instâncias nas quais ela se::: é::: nas quais ela se materializa e se concretiza né?

FIM DA MINUTAGEM: 1:16:40

Cena 7: Utilizada na análise**Cena 8: Utilizada na análise**

Aula 1, turnos 1 a 38

Aula 2 - Transcrições de cenas de sala de aula e eventos interacionais provenientes do segundo dia de minicurso formativo (08 de dezembro de 2021)

Cena 9:**MINUTAGEM – 00:19**

1 PROFESSOR: e aí.. tá ouvindo aí? tá de boa? tá todo mundo me ouvindo?

2 PAULO MORAES: tá sim

3 PROFESSOR: tá de boa né? não tá ruim não?

4 JOANA LIMA: tá ótimo

FIM DA MINUTAGEM – 0:38

Cena 10: Utilizada na análise

Cena 11:

MINUTAGEM – 03:04

12 PROFESSOR: se tiver algum problema aí ceis me falam/ viu/ gente? pelo amor de Deus.. é:: bom dia de novo aí pra vocês.. espero que vocês tenham tido aí uma belíssima e ora porque não dizer gloriosa noite de sono.. né.. espero que vocês já tenham tomado aí o cafezinho.. eu tô aqui com minha.. minha belíssima xícara de café sem açúcar.. cheia até a boca.. que é pra começar o dia na amargura.. começar o dia (...) ((interrupção do turno de fala))

13 PAULO MORAES: sem açúcar?

14 PROFESSOR: sem açúcar/ bicho..

15 PAULO MORAES: rapaz.. vivendo e aprendendo

16 PROFESSOR: é/ po.. eu num gosto não/ mas tipo:: eu tô tendo que tomar sem açúcar de uns tempos pra cá porque eu tomo muito café né.. eu tomo café o dia inteiro/ vei.. eu sou viciado mesmo/ um negócio doentio assim.. e tipo:: e ficar tomando esse negócio o dia inteiro com açúcar é complicado né? aí eu tive que... tive que passar a tomar sem açúcar (...) ((interrupção do turno de fala))

17 PAULO MORAES: com certeza

18 PROFESSOR: (...) ((retomada do turno de fala)) porque se não/ daqui uns dias minha glicose tá a mais de 300/ po.. meu nível.. minha glicose tá lá em cima daqui uns dias

19 PAULO MORAES: exatamente

FIM DA MINUTAGEM – 04:00

Cena 12:

MINUTAGEM – 04:45

20 PROFESSOR: eu acho uma falta de respeito café sem açúcar.. eu tô revoltado aqui de ter que tomar café sem açúcar/ mas.. fazer o quê né?

21 (VIA CHAT) JOANA LIMA: concordo/ kkkkkkkkkkkkkkkkk

22 PROFESSOR: quem sabe assim isso reforça um pouco (...) ((interrupção do turno de fala))

23 PAULO MORAES: pois eu vou tomar o meu café com açúcar com gosto.. lembrando de você

24 PROFESSOR: po/ eu fico lisonjeado/ fico honrado com a homenagem.. quem sabe assim isso reforça um pouco a minha:: personalidade amargurada

FIM DA MINUTAGEM – 05:10

Cena 13:

MINUTAGEM – 15:47

25 PROFESSOR: como nos mostra Benveniste/ por exemplo/ o sujeito ele deixa pegadas né? deixa rastros.. marcas de si.. marcas do eu né/ nos enunciados.. é:: que são produzidos por ele.. então/ a situação imediata também segundo Bakhtin.. seria no caso a característica de que todo enunciado/ pra ser plenamente realizável/ ele estaria imanentemente relacionado com a realidade social.. e ainda conforme Bakhtin/ os participantes imediatos pressupõem os interlocutores envolvidos no processo de interação verbal.. até aí tudo bem né? é:: até aí tudo bem né? então vou continuar aqui.. se vocês não falaram nada/ então é porque tá de boa né?

26 PAULO MORAES: tudo tranquilo.. num é atoa que a língua.. eu acho fantástico nesse sentido.. que a língua/ a linguagem é uma marca cultural do indivíduo.. se você abre sua boca (...) ((interrupção do turno de fala))

27 PROFESSOR: exatamente

28 PAULO MORAES: (...) ((retomada do turno de fala por parte do aluno)) você já fala logo onde é a:: sua identidade ali/ desde o nascimento (...) ((interrupção do turno de fala))

29 PROFESSOR: sim.. exatamente.. é a marca da identidade cultural/ a marca da identidade histórica né.. por isso que Bakhtin mesmo vai falar que a língua/ né/ ela é social e a palavra ela é construída na na na ((gaguejo)) totalidade histórica do sujeito/ porque.. é:: nós somos.. na na ((gaguejo)) real.. no final das contas.. uma soma das experiências vividas né? das experiências/ por nós/ vividas.. o sujeito ele é uma soma de suas experiências.. e as experiências elas são construídas no social também.. são construídas no coletivo.. são construídas através da palavra/ né isso?

são construídas através da utilização da palavra pra produzir discurso/ pra gerar enunciado.. a::: a nossa bagagem cultural/ intelectual/ ela é/ portanto/ histórica também/ porque a gente as constrói.. é::: é::: a partir do momento em que somos inseridos no meio social/ desde o momento em que nascemos até então.. um bebê/ por exemplo.. ele.. é::: é::: ((gaguejo)) a maior prova de que a fala.. é::: é::: ((gaguejo)) de que a palavra/ né/ os atos de fala e a língua ela é social e ela é histórica/ é que um bebê ele aprende a falar/ ele aprende a conversar/ ele aprende a balbuciar as primeiras palavras ali nos seus primeiros anos de vida/ a partir daquilo que ele tem como referência linguística no meio social em que ele vive/ né/ no seio social da família em que ele vive.. então/ a gente aprende a conversar através da imitação né/ a gente toma as palavras emprestadas das outras pessoas né/ dos discursos.. é::: que nos atravessam.. das experiências que a gente tem.. a gente toma as palavras emprestadas pra aprender a falar né? e::: e::: ((gaguejo)) e realmente/ sem que a gente esteja inserido num meio social/ não tem como existir fala.. não tem como existir atos de fala.. não tem como existir enunciação.. é::: uma vez que a palavra e a enunciação e o discurso ele é de natureza é::: é::: bivalente, né? ele.. ele.. ((gaguejo)) parte de alguém e é dirigido a alguém.. o discurso

FIM DA MINUTAGEM – 18:52

Cena 14: Utilizada na análise

Cena 15:

MINUTAGEM – 26:01

33 PROFESSOR: então Saussure vai conferir à linguística/ né::: esse status de ciência da linguagem humana.. e a doutrina de Saussure influenciou muito todo o pensamento científico no século XIX né? e::: e::: ((gaguejo)) a influência foi marcante.. tanto no campo das ciências humanas/ quanto no campo da (...) ((interrupção do turno de fala))

34 PAULO MORAES: com certeza

35 PROFESSOR: muito influente/ po.. tanto no campo das ciências humanas quanto no campo das ciências naturais também né? e Bakhtin ele escreveu muito também.. ele.. ele se::: ele se inspira em Saussure pra depois ele fazer a crítica ao objetivismo abstrato.. saussuriano.. que eu vou falar logo mais

FIM DA MINUTAGEM – 26:32

Cena 16: Utilizada na análise

Cena 17:

MINUTAGEM – 30:52

37 PROFESSOR: então.. a expressão semântica e semiótica é que é:: é que vai influenciar a consciência e a consciência influencia a atividade mental/ né? a atividade mental vai tá portanto diretamente relacionada com a sua orientação social que engendra os possíveis tipos de enunciação/ né.. no caso a súplica.. um pedido.. é:: uma ordem.. no caso.. deixa eu só retomar isso aqui pra vocês entenderem melhor.. a atividade mental ela vai tá diretamente relacionada/ né.. com a:: com a:: ((gaguejo)) com a sua orientação social.. com o contexto social em que ela tá inserida.. e que vai.. esse contexto social vai engendrar.. é:: os possíveis tipos de enunciação né? por exemplo/ o pedido/ por exemplo.. é:: um pedido quando o aluno fala assim.. a-a-a professor/ posso ir no banheiro? posso beber água? posso ir no banheiro? é:: quando.. essa sentença por si só.. ela.. ela.. ela.. ((gaguejo)) pra ela acontecer e ser realizada da forma como ela se realiza/ né.. pra existir esse pedido de um aluno pro professor/ né.. pra ir.. pra que ele saia da sala e vá no banheiro/ é preciso que essa sentença esteja vinculada a uma situação social muito específica.. que situação social seria essa?

38 PAULO MORAES: a sala de aula em si?

39 PROFESSOR: é isso.. a:: a:: não só a sala de aula.. a sala de aula também como espaço físico né? de convivência intersubjetiva.. mas é:: a situação social aula

40 (VIA CHAT) HENRIQUE ALMEIDA: a conversação?

41 PROFESSOR: exatamente.. a conversação no evento aula.. pra essa frase ter.. ter.. ter um sentido.. e ganhar.. assim.. a:: a:: ((gaguejo)) ter a relevância e expressar semântica e semioticamente.. é:: o que no cerne de sua natureza ela expressa/ pra ela fazer sentido/ ela precisa tá.. ela precisa tá.. ela precisa ser produzida/ né.. esse tipo de enunciação ela precisa ser produzida no interior da.. da:: do evento aula.. no interior da situação social aula.. então/ a mesma coisa acontece com a súplica.. com a ordem.. né? com a:: com um desejo.. uma

solicitação/ por exemplo/ uma::: uma::: ((gaguejo)) uma oração/ por exemplo/ que a gente faz num contexto muito específico/ né? se a gente for considerar o contexto/ por exemplo/ dentro de uma igreja/ em que as pessoas fazem uma oração ao começo e ao final da missa

FIM DA MINUTAGEM – 33:20

Cena 18:

MINUTAGEM – 33:34

42 PROFESSOR: então/ assim.. a situação social também/ por exemplo/ no caso da aula aqui/ né.. a situação social seria aula.. a conversação seria/ é::: um meio pelo qual os sujeitos interagem uns com os outros/ entendeu? no interior dessas situações comunicativas.. dessas possíveis situações conversacionais que podem surgir ao longo do evento e da situação social chamada aula né? então.. assim (...)
((interrupção do turno de fala))

43 JOANA LIMA: então o contexto também determina o diálogo/ é isso?

44 PROFESSOR: (...) ((professor retoma o seu turno de fala, ignorando a pergunta da aluna, e a responde ao final do turno)) mais uma vez a gente percebe que.. é::: que o discurso pra se realizar ele precisa de dois ou mais interlocutores.. precisa estar vinculado a uma situação social.. ao contexto social.. ao contexto histórico.. certo? então/ mais uma vez a gente percebe.. é::: é::: ((gaguejo)) a gente percebe o quê? que Bakhtin ele reforça aquela ideia de que a palavra se configura como tal por ser ambivalente né? quando ela é dirigida ao interlocutor.. quando ela parte de um interlocutor e é dirigida a outro locutor.. e a forma como ela é dirigida a esse outro locutor se constitui de acordo com o contexto social em que esses interlocutores estão inseridos.. você falou o quê aqui/ Joana? então o contexto também determina o diálogo ((leitura da pergunta da aluna)) sim.. o contexto ele determina a natureza do diálogo.. o contexto determina é::: as operações lexicais né? o conjunto de::: de::: ((gaguejos)) elementos lexicais que você organiza ali na sua mente é::: pra falar o que você quer falar.. e::: é exatamente isso.. Bakhtin assim.. no::: no::: ((gaguejo)) assim.. fazendo assim um resumo/ né.. trocando em miúdos seria basicamente isso.. o contexto vai determinar o diálogo.. vai determinar a natureza da comunicação.. e também a posição que os sujeitos ocupam.. a posição social.. o lugar discursivo em

que os sujeitos que estão envolvidos no processo de interação ocupam.. também vai determinar a natureza da conversação.. a natureza do diálogo/ entendeu?

FIM DA MINUTAGEM – 36:21

Cena 19: Utilizada na análise

Cena 20: Utilizada na análise

Aula 2, turnos 1 a 62

Aula 3 - Transcrições de cenas de sala de aula e eventos interacionais provenientes do terceiro encontro com o grupo (08 de dezembro de 2021)

Cena 21:

MINUTAGEM – 02:28

01 PROFESSOR: então é isso.. eu vou falar um pouco aqui sobre o conceito de sujeito/ de acordo com Foucault.. vou apresentar algumas proposições a respeito da noção de sujeito.. ceis tão me ouvindo de boa aí né? tá de boa?

02 PAULO MORAES: tá tranquilo

03 PROFESSOR: certo

FIM DA MINUTAGEM – 03:07

Cena 22:

MINUTAGEM – 04:02

04 PROFESSOR: pronto.. tá todo mundo vendo os slides aí? tá de boa?

05 PAULO MORAES: sim

06 PROFESSOR: pronto

FIM DA MINUTAGEM – 04:07

Cena 23:

MINUTAGEM – 08:28

07 (via chat) REGINA AMARAL: boa noite.. gente/ tá gravando?

08 (VIA CHAT) CARLOS BARBOSA: sim

09 (VIA CHAT) REGINA AMARAL: obg/ Pedro

FIM DA MINUTAGEM – 11:32**Cena 24:****MINUTAGEM – 17:27**

10 PROFESSOR: foucault ele vai nos mostrar.. vai nos mostrar basicamente o quê? ele nos mostra que::: que::: ((gaguejos)) é::: (...) ((interrupção do turno de fala))

11 (VIA CHAT) MANUELA SOUZA: boa noite/ desculpa o atraso

12 PROFESSOR: boa noite/ Manu.. vi aqui agora sua mensagem.. tá tranquilo/ comecei nestante também

FIM DA MINUTAGEM – 17:36**Cena 25:****MINUTAGEM – 19:55**

13 PROFESSOR: tô indo muito rápido aí/ gente? ou tá de boa? se eu tiver indo rápido aí ceis fala/ viu?

14 PAULO MORAES: tá tranquilo.. pelo menos pra mim tá tranquilo

15 PROFESSOR: beleza

16 CARLOS BARBOSA: aqui tá de boa também

17 PROFESSOR: tá de boa? tão entendendo de boa aí? tipo.. o áudio tá chegando tranquilo?

18 (VIA CHAT) ANDRESSA OLIVEIRA: de boaa

19 PROFESSOR: beleza.. pronto.. qualquer coisa.. se tiver algum problema aí/ se vocês acharem que eu tô falando rápido demais/ na velocidade 3.45, ceis me falam/ viu? que eu dou uma segurada aqui.. uma (...)

20 PAULO MORAES: mas o bicho gosta de exagerar/ viu

21 PROFESSOR: (...) uma desacelerada aqui.. é porque eu sou muito ansioso/ aí tipo.. quando eu tô falando sobre as coisas que eu gosto/ eu fico muito ansioso/ bicho.. eu fico muito ansioso

22 (VIA CHAT) JESSICA SANTOS: de boa

23 (VIA CHAT) ANDRESSA OLIVEIRA: 1,5 tá ótimo/ moço

24 PROFESSOR: é bizarro.. se vocês convivessem comigo no cotidiano/ ceis iam ter um AVC assim.. a cada meia hora conversando comigo/ porque:: eu vou falando/ vou falando.. eu desembesto a falar/ po/ e começa a sair uma metralhadora de coisas

25 PAULO MORAES: eu tô percebendo ((sujeito dá risadas))

26 PROFESSOR: então.. continuando (...) ((interrupção do turno de fala))

27 PAULO MORAES: falou o cara que disse que ia adiantar um pouco hoje

28 PROFESSOR: vou adiantar/ relaxa.. já tá acabando.. tá acabando/ meu caro Paulo.. você vai se surpreender/ cara.. vai ser um banho de conhecimento aqui hoje.. vai ser.. vai ser divertido demais.. então assim.. O Foucault ele vai (...) ((interrupção do turno de fala))

29 PAULO MORAES: ô glória

30 PROFESSOR: glória a Deus.. alegria é uma coisa boa.. e Foucault é alegria.. Foucault é coisa boa/ é natal/ é família

31 (VIA CHAT) ANDRESSA OLIVEIRA: kkkkkkkkkkkkkkkkkkkkk

32 (VIA CHAT) BÁRBARA SILVEIRA: a empolgação KKKKKKK

FIM DA MINUTAGEM – 21:29

Cena 26:

MINUTAGEM – 24:46

33 PROFESSOR: foucault ele vai.. ele vai apresentar uma ressalva onde ele vai falar o seguinte.. que os discursos eles não devem ser considerados enquanto realidades físicas/ apesar de se materializarem nas práticas sociais dos sujeitos/ mas eles devem ser percebidos como um objeto imaginário/ por isso/ sóciohistórico/ por isso o discurso ele é:: ele é passível/ ele é suscetível a transformações/ a reformulações e a ressignificações/ certo? é:: pode passar pro próximo

34 JOANA LIMA: ô Marcus.. antes de passar pro próximo/ você pode explicar esse último ponto/ que pra mim não ficou claro? sobre o discurso ser percebido como um objeto imaginário.. isso aí não ficou claro pra mim

35 PROFESSOR: certo.. ó.. vamos só ler essa citação aqui novamente rapidinho.. “trata-se de compreender a singularidade da existência do enunciado/ suas condições de produção.. é::: busca-se verificar/ a partir do enunciado produzido em determinada.. em determinada época e lugar/ as condições de possibilidade do discurso né? que esses enunciados integram.. isso equivale dizer que as transformações históricas possibilitam a compreensão da produção do discurso/ seu aparecimento em determinados momentos e sua dispersão” né? então assim.. é::: essa citação é basicamente Foucault defendendo o seguinte.. vai defender que é necessário/ né.. é::: considerando todo o contexto social e histórico de produção é::: de discurso.. é necessário que o sujeito/ é::: se atente e se mantenha alerta pras.. ((gaguejo)) pras especificidades que::: ((gaguejo)) que estão envoltas ali no processo de construção do discurso.. num determinado momento.. na medida em que pra ele a produção discursiva depende de todo um contexto histórico que faz com que haja necessidade de se produzir um discurso nesse dado momento.. então assim.. o sujeito ele vai.. ((gaguejo)) ele vai/ é::: de maneira consciente/ ele vai analisar o contexto histórico que ele tá vivendo e vai sempre produzindo/ transformando e ressignificando os discursos à medida em que vai surgindo a necessidade de transformar e de (res)significar esses discursos/ entendeu? à medida que o contexto social e histórico que ele tá vivendo pede isso/ entendeu? só que aí Foucault vai apresentar essa ressalva de que os discursos não devem ser tomados enquanto realidades físicas/ apesar de se concretizarem por meio do exercícios das atividades sociais dos sujeitos.. e quando ele fala que os discursos se materializam nas práticas sociais dos sujeitos/ é::: ele tá falando que os sujeitos produzem enunciação/ né? produzem discurso/ portanto/ é::: se apropriam da língua.. colocam a língua em funcionamento e produzem enunciação.. é::: só que::: a::: ((gaguejo)) a::: o discurso ele não é uma realidade física no sentido de que ele não é uma realidade material.. ele não é uma realidade material.. um fenômeno dado.. um fenômeno.. um fenômeno determinado e imutável/ porque lembra que eu falei que o Foucault falou? que o foucault falava que o discurso ele é::: é::: ((gaguejo)) ele::: ele é passivo de transformações.. ele é passivo de ressignificações.. a depender da necessidade que o contexto histórico em que o

sujeito esteja inserido.. é:: é:: ((gaguejo)) peça.. exija.. entendeu? por isso que os discursos eles devem ser percebidos como objetos imaginários/ portanto/ sóciohistóricos.. mas enfim.. ce tá entendendo? o discurso ele é imaginário por isso.. por isso que ele é imaterial/ ce tá entendendo? porque ele:: ele:: ((gaguejo)) ele é produzido a partir da consciência coletiva.. socialmente/ portanto/ através da história/ em determinado contexto social (...) ((interrupção do turno de fala))

36 LAURA LOPES: ((levanta a mão virtual do chat do google meet para solicitar o turno de fala, porém, foi ignorada))

37 (VIA CHAT) JOANA LIMA: entendi/ entendi.. Muito mais claro agora

38 PROFESSOR: (...) ((retomada do turno de fala)) só que os discursos eles mudam.. por isso que eles são passíveis de transformação e de ressignificação.. é:: é:: ((gaguejo)) as nossas próprias verdades.. coisas que a gente acreditava há dez anos atrás/ né? agora partindo mais pra uma questão mais pessoal.. hoje.. tipo assim.. de repente a gente já não pensa mais da mesma forma que pensávamos há 10/ 15 anos atrás.. sobre determinado assunto/ entendeu? porque os discursos é:: não só aquilo que é possível observar a partir da interação social/ material/ real entre os sujeitos.. de repente na nossa própria mente também.. a partir das interações sociais.. da evolução/ do desenvolvimento/ do aprimoramento da nossa bagagem e da nossa visão de mundo/ né? que é construída no social/ no coletivo.. nossas opiniões mudam.. e quando nós falamos em opinião/ nós estamos falando sobre discursos também.. por isso os sujeitos são a soma de suas experiências.. pq eles são atravessados pelas vozes de outros sujeitos/ por outros que vieram antes dele ao longo da história/ entende? só que os discursos.. eles.. eles.. ((gaguejo)) assim.. a gente num.. num.. ((gaguejo)) a gente num toma algo como verdade em determinado momento da nossa vida e leva essa possível verdade pro resto da vida/ né? algumas verdades elas mudam/ po... por isso que:: que:: ((gaguejo)) e assim.. o fato de algumas verdades e algumas opiniões pessoais nossas mudarem/ né.. e se transformarem ao longo do tempo.. é:: isso é um exemplo de como o discurso ele é volúvel né? de como o discurso é líquido/ de como o discurso pode mudar/ pode se transformar/ de como o discurso ele ganha novas formas né? a decorrer.. assim.. à medida que é:: é:: ((gaguejo)) nós nos colocamos como sujeitos/ né? no

interior das relações sociais/ né? nos diversos momentos e contextos históricos das nossas vidas/ né? por isso que (...) ((interrupção do turno de fala))

39 PAULO MORAES: os terraplanistas

40 PROFESSOR: ah/ pois é/ né.. hoje com a tecnologia que a gente tem e ainda tem gente que pensa dessa forma.. hoje com a quantidade de tecnologia que a gente tem/ ainda tem gente que acredita nessa besteira de que a terra é plana.. então assim.. por isso que os discursos são passíveis de transformação/ entendeu? são passíveis de mudança e são objetos imaginários.. é::: porque os discursos eles surgem/ são modificados/ são transformados/ são alterados/ de acordo com a necessidade que se tem.. levando em consideração/ é::: o contexto histórico e social em que esse discurso está inserido/ entendeu? isso ficou claro/ Joana?

41 JOANA LIMA: tá bem melhor/ fez muito mais sentido agora

42 PROFESSOR: pronto/ beleza pura então.. é::: ((interrupção do turno de fala))

43 PAULO MORAES: eu concordo plenamente

FIM DA MINUTAGEM – 34:43

Cena 27:

MINUTAGEM – 34:46

44 PROFESSOR: exatamente.. e isso não só no âmbito assim.. cultural.. mas assim.. é::: no âmbito científico principalmente né? as pessoas.. por exemplo/ no interior de outros campos de estudo também/ as pessoas de repente estudam a teoria.. uma série de postulados teóricos é::: e sentem que faz sentido tentar refutar ou atualizar aquilo/ por exemplo/ né? numa tese de doutorado.. ou numa dissertação de Mestrado/ né? tipo.. se eu não me engano/ Hansen fez isso também com a obra lá do::: do::: ((gaguejo)) com a obra lá do::: daquele grande escritor que as pessoas se referiam a ele como Boca do Inferno.. como é o nome do cara?

45 (VIA CHAT) HENRIQUE ALMEIDA: meu deus/ o nome tá na minha mente/ mas não sai.

46 PAULO MORAES: na minha cabeça veio Antônio Vieira

47 PROFESSOR: é.. Antônio Vieira não.. não sei se foi (...)

48 (VIA CHAT) CARLOS BARBOSA: antonio vieira?

49 PROFESSOR: o nome era Boca do Inferno..

50 (VIA CHAT) ANDRESSA OLIVEIRA: gregorio de matos

51 (VIA CHAT) HENRIQUE ALMEIDA: gregorio

52 BÁRBARA SILVEIRA: Gregório

53 PROFESSOR: ah/ é/ Gregório de Matos.. é isso mesmo.. Gregório de Matos.. isso.. ele.. a obra do Hansen/ ele basicamente.. ele tem uma série de postulados teóricos ali, discursivos e argumentativos em que ele propõe uma série de ressignificações/ de reinterpretações da obra de Gregório de Matos/ né? não só isso.. mas.. ((gaguejo)) mas.. o Thomas Mann também fez isso com a obra do Goethe/ né? se você pegar o Doutor Fausto mesmo/ né.. que é praticamente uma releitura ali moderna do Fausto do Goethe.. e também dentro do ambiente acadêmico.. principalmente na área das ciências humanas.. as pessoas estão o tempo inteiro propondo releituras.. novas formas de atribuir perspectiva sobre obras que as pessoas descobriram que/ de repente/ não faz mais tanto sentido assim pra esse contexto histórico e social que estamos vivendo hoje/ entendeu? então os discursos mudam.. os discursos mudam.. eles são produzidos num determinado momento histórico/ num determinado momento da história/ de acordo com a necessidade é::: é::: ((gaguejo)) que existe de eles serem produzidos/ entendeu? mas isso não quer dizer que eles são imutáveis.. porque se eles fossem imutáveis/ até hoje a terra seria plana/ né? e o homem também nunca teria tido a ambição de ir à Lua/ né? ele foi

((Enquanto essa explicação acima ocorria, os alunos estavam interagindo via chat, promovendo microinterações durante o meu turno de fala, como vemos abaixo))

54 (VIA CHAT) HENRIQUE ALMEIDA: andressa, isso.. essa sensação do nome estar na ponta da língua e não sair de forma alguma é doida kkkkkkkk

55 (VIA CHAT) JOANA LIMA: Gregório de Matos nos corrompeu/ kkkkkkk trauma do primeiro semestre

56 (VIA CHAT) ANDRESSA OLIVEIRA: kkkkkkkk SIM

57 (VIA CHAT) HENRIQUE ALMEIDA: tu irá ver gregório agora de novo/ Joana/ em história literária

58 (VIA CHAT) JOANA LIMA: meu Deus.. cancelando a matrícula

59 (VIA CHAT) HENRIQUE ALMEIDA: kkkkkkkkkkkkkkkkkkkkk

FIM DA MINUTAGEM – 38:00

Cena 28:

MINUTAGEM – 54:55

60 PROFESSOR: então.. o sujeito em Foucault.. é:: é:: é:: ((gaguejo)) é umbilicalmente ligado às relações de poder que atuam na sua constituição.. ou seja/ os atuam na constituição do poder/ e:: essas relações é:: de poder são sutis/ são múltiplas/ e:: e elas estão situadas em diversos é:: níveis/ né? elas são constituídas a partir de diversos níveis.. então o poder é inerente às relações humanas e se apresentam em micro-instâncias e nos aspectos mais corriqueiros do dia-a-dia.. pode passar ((professor solicitando transição dos slides, que estão sendo apresentados por uma das alunas do minicurso))

61 PAULO MORAES: ô Marcus.. ((sujeito pede o turno de fala e o turno é concedido pelo professor, gerenciador da interação))

62 PROFESSOR: sim.. pode.. pode falar

63 PAULO MORAES: então no caso.. deixa eu ver se eu entendi aqui

64 PROFESSOR: sim

65 PAULO MORAES: é:: é:: ((gaguejo)) é que no caso já é um processo de desconstrução/ né? que a gente vê.. a:: a:: ((gaguejo)) a gente ouve/ na verdade/ aquela.. aquele processo sempre de a língua tem poder.. mas nesse sentido aqui/ a gente observa aquele poder linkado mais ao discurso interacional do indivíduo/ né isso?

66 PROFESSOR: isso.. é um poder.. um poder que se estabelece a partir da:: a partir da:: exatamente.. a partir das relações sociais né? a partir do momento em que o sujeito se coloca no interior de determinadas relações sociais/ localizadas na (...) ((ocorre interrupção do turno de fala do professor))

67 PAULO MORAES: aí no caso já vem no:: a:: ((gaguejo)) o vocábulo o discurso.. desculpa te interromper.. mas no caso já vem nesse vocábulo aí o discurso mas linkado àquilo que você falou/ né? do imaginário.. que é o sóciohistórico/ né?

68 PROFESSOR: exatamente.. linkado com aquilo que eu falei com o imaginário popular.. sobre aquela coisa que eu falei do discurso ele ser.. ele não ser algo físico/ é:: físico/ né? e:: e:: ((gaguejo)) e sim algo mais volúvel/ né? algo mutável/ algo mais passível de transformações e de:: e de:: ((gaguejo)) de concessões/ de ressignificações e:: e por aí vai

FIM DA MINUTAGEM – 56:34

Cena 29:

MINUTAGEM – 59:48

69 PROFESSOR: então ele vai falar que uma das formas de constituição dos indivíduos em sujeitos/ seria através da identificação e da oposição aos poderes maiores.. entre aspas.. da sociedade/ que são expressos em discursos que buscam docilizar o indivíduo/ ou seja/ tornar o indivíduo dócil/ de forma a torná-lo produtivo ou portador de posturas e condutas desejáveis.. Foucault ele chama essas oposições de lutas autoritárias/ transcendentais e transversais/ aos tradicionais conceitos de luta de classe/ de estado/ é:: é:: ((gaguejo)) de país/ de gênero.. dentre outras coisas/ entendeu?

70 JOANA LIMA: por isso olhar numa perspectiva horizontal/ é isto?

71 PROFESSOR: exatamente.. por isso olhar numa perspectiva horizontal e nunca vertical/ né? numa.. numa perspectiva horizontalizada/ já que o poder ele vem de direções que são transversais também/ né? ele vem de direções paralelas também e não só de baixo pra cima/ né? ele vem não só de baixo pra cima e não só de cima pra baixo.. mas também.. é:: é:: ((gaguejo)) considerando a:: a:: ((gaguejo)) considerando um contexto/ é:: lateral.. o poder ele:: ele tá imbuído dessa natureza:: dessa natureza:: lateral/ né? dessa lateralidade

FIM DA MINUTAGEM – 1:01:13

Cena 30:

MINUTAGEM – 1:14:08

72 PROFESSOR: tem outra questão também que é muito importante/ que é a questão da subjetivação e da objetivação.. e essa parte é::: é::: ((gaguejo)) é muito importante pra entender a questão do sujeito e do indivíduo em Foucault/ porque a objetivação vem de quê? vem de qual palavra a objetivação? não é de objetivo/ hein?

73 PAULO MORAES: de objetivo?

74 PROFESSOR: não.. não

75 PAULO MORAES: eita

76 (VIA CHAT) HENRIQUE ALMEIDA: objeto

77 JOANA LIMA: objeto?

78 PROFESSOR: exatamente.. exato.. pronto.. a objetivação vem de objeto.. vem da palavra objeto/ então/ o conceito de objetivar é o conceito de transformar a coisa em objeto

FIM DA MINUTAGEM – 1:14:38**Cena 31:****MINUTAGEM – 1:14:54**

79 PROFESSOR: então/ vamo lá.. pra deixar isso mais claro/ né? vocês estão vendo aqui a xícara? ((professor mostra a xícara pela câmera, no *Google Meet*)) tão vendo essa xícara aqui? isso aqui é uma xícara

80 (VIA CHAT) HENRIQUE ALMEIDA: sim

81 PROFESSOR: isso aqui.. isso é o objeto/ na verdade/ beleza?

82 PAULO MORAES: isso é o copo da amargura

83 PROFESSOR: é o copo da amargura.. exatamente.. é o copo do elixir da amargura.. e (...) ((interrupção de turno de fala))

84 (VIA CHAT) JOANA LIMA: Morfologia aí/ kkkkkk.. acho que o sufixo –ivo é de substantivação

85 PROFESSOR: (...) olha aí.. objeto.. exatamente.. e aí o quê que acontece? isso aqui ó.. isso aqui é o objeto.. isso é o objeto? porquê? por que eu construí toda uma objetivação do que ele é/ né? eu construí toda uma objetivação do que ele é.. é::: ou

seja/ ele não é só a coisa.. não é só uma coisa de porcelana/ moldada e tal.. ele é um objeto.. porque? porque eu construo a ideia de que isso é uma xícara.. não é só uma coisa de porcelana/ feita com um pouco de areia também pra poder misturar na massa.. que tem uma alça de determinado modo e tal/ né? e::: ele é um objeto.. porque eu construo a ideia.. a sociedade constrói a ideia de que isso aqui é uma xícara/ de que isso aqui é uma alça.. de que isso aqui é um recipiente de que eu vou colocar uma coisa líquida dentro.. e assim por diante.. e aí eu passo a construir a ideia sobre a coisa/ ceis tão entendendo?

86 PAULO MORAES: tá/ bora refletir.. e porque que não poderia ser um penico versão pequena?

87 PROFESSOR: porque socialmente.. foi construído ao longo da história.. socialmente (...) ((interrupção do turno de fala))

88 PAULO MORAES: exatamente

89 PROFESSOR: (...) ((retomada do turno de fala)) que isso aqui é uma xícara.. por isso que o discurso ele é histórico/ né? ele é social e ele é imaginário.. porque isso tá no::: tá no imaginário de todos os seres humanos que isso aqui é uma xícara.. ce tá entendendo? então eu passo a construir a ideia sobre a coisa.. a coisa é isso aqui.. eu passo a construir a ideia de que isso aqui é uma xícara.. então/ a objetivação é justamente a transformação da coisa em objeto/ ceis tão entendendo?

FIM DA MNUTAGEM – 1:17:00

Cena 32:

MINUTAGEM – 1:17:03

90 PROFESSOR: é::: então assim.. superando essa parte da objetivação/ ceis entenderam/ né? que é quando eu passo a construir a ideia sobre a coisa.. e a objetivação é justamente o momento em que eu pego essa coisa e transformo essa coisa em objeto.. né? é (...) ((interrupção do turno de fala))

91 (VIA CHAT) HENRIQUE ALMEIDA: saussure fala sobre isso também/ né? a convenção do signo linguístico.. algo assim

92 PROFESSOR: exatamente

93 (VIA CHAT) CARLOS BARBOSA: a transformação da coisa em objeto.. chega a ser poético

94 PROFESSOR: exato.. é muito poético e filosófico

FIM DA MINUTAGEM – 1:17:27

Cena 33:

MINUTAGEM – 1:18:51

95 PROFESSOR: se você desenhar uma cadeira também e falar.. isso aqui é o quê? é uma cadeira? não.. é::: é o desenho de uma cadeira/ né? ce tá objetivando a coisa.. né? ce tá transformando a coisa em objeto.. ali.. só que quando você constrói a ideia sobre aquela coisa.. aí.. né::: você tem.. você tem a parte da subjetivação/ né? você tem.. você tá.. aquilo.. a partir do momento que aquilo tá desenhado ali.. aquilo é objeto.. né? é::: é::: é::: ((gaguejo)) quando você atribui esse movimento de objetivação sobre aquela coisa/ você tá transformando aquela coisa em objeto.. e você passa a chamar aquilo/ de acordo com o que tá no construto social/ como cadeira ou papai noel/ a partir da::: dessa::: ((gaguejo)) dessa noção é::: da ideia que a gente tem sobre aquele objeto que tá desenhado ali né? que é a ideia de cadeira ou.. no outro exemplo/ que é a ideia do papai noel.. ou nesse caso aqui que é a ideia da xícara.. e por aí vai.. então.. a objetivação.. retomando.. é a transformação da coisa em objeto/ certo?

96 PAULO MORAES: ô Marcus ((aqui o sujeito solicita o turno de fala e o turno é concedido pelo professor))

97 PROFESSOR: sim

98 PAULO MORAES: então no caso/ peraí/ deixa eu ver se eu entendi.. então/ no caso/ a subjetivação cria-se a coisa e a objetivação transmuta-se essa coisa pra objeto? é isso?

99 PROFESSOR: exato.. a objetivação é o processo de transformar aquela coisa em objeto.. certo? que é o que nós fazemos uns (...) ((interrupção de turno de fala))

100 PAULO MORAES: só que a partir desse viés histórico e social/ né?

101 PROFESSOR: exato.. a partir desse viés histórico e social/ cultural e ideológico/ entendeu?

102 (VIA CHAT) JOANA LIMA: não é a coisa em si/ é a representação

103 PROFESSOR: olha aí ó.. bela referência.. trazendo aí a menina Joana aí trazendo uma referência belíssima da cultura pop

104 (VIA CHAT) JESSICA SANTOS: simmmmmmmmm/ ameiiii

105 (VIA CHAT) HENRIQUE ALMEIDA: tá feliz/ joão verde?

FIM DA MINUTAGEM – 1:21:24

Cena 34:

MINUTAGEM – 1:35:51 (contribuições para o que tá sendo tematizado ao longo do fluxo interacional, marcas de hesitação)

106 PROFESSOR: então.. a sociedade ela é construída a partir da dependência de um ser para com o outro/ ce tá entendendo? e pra um ser ser independente do outro/ ele necessita obrigatoriamente que todo mundo cumpra a sua parte pra que ele também não seja prejudicado/ entendeu? então existe uma vigilância pro que você tá fazendo né? pra como você tá fazendo aquilo que você tá fazendo/ é::: e existe uma vigilância para o porquê de você estar fazendo aquilo que você tá fazendo.. e tudo isso em prol de todos/ né? tudo isso em prol de um suposto bem-estar social/ né? a ideia é essa/ né? a::: o que você faz de errado prejudica a mim/ prejudica a todos.. tá entendendo?

107 (VIA CHAT) JOANA LIMA: exemplo claro da pandemia

108 PROFESSOR: exatamente.. e isso faz sentido.. né? exemplo claro da pandemia.. assim.. eu confio na ciência.. e o que a ciência mostrou até agora/ por exemplo/ nas questões da vacina.. é::: se mostrou como algo eficaz.. a vacina que eles desenvolveram.. todas as vacinas são super eficazes

109 (VIA CHAT) PAULO MORAES: com certeza

FIM DA MINUTAGEM – 1:36:57

Cena 35:

MINUTAGEM – 1:48:42

110 PROFESSOR: porque a objetivação ela entra muito nessa questão do arquivo.. porque o indivíduo/ o sujeito humano ele não é mais um ser/ ele é objeto.. porque um objeto? porque o objeto ele serve pra alguma utilidade.. o objeto ele serve pra alguma coisa.. pra quê que serve essa xícara aqui? pra tomar uma água/ pra tomar um nescau/ tomar café/ pra tomar qualquer coisa que a gente queira botar aqui dentro e aparar com essa xícara e tomar.. o objeto ele serve pra uma utilidade/ por

isso que o sujeito em Foucault deixa de ser o sujeito subjetivo e passa a ser o sujeito objeto.. ou seja/ o sujeito que serve a algo

111 (VIA CHAT) PAULO MORAES: não é atoa que no meio da Internet somos “usuários”

112 PROFESSOR: exatamente/ Paulo.. excelente pontuação mesmo.. usuários.. exatamente.. isso também pode servir de exemplo para o fenômeno de objetivação do sujeito

FIM DA MINUTAGEM – 1:49:19

Cena 36:

MINUTAGEM – 1:50:06

113 PROFESSOR: se eu tenho o arquivo sobre uma pessoa/ então eu tenho que saber como utilizar esse arquivo/ né? e aí nós vamos para individualização dos casos.. então primeiro você vigiou/ né? você tornou aquela pessoa visível durante todo o seu processo histórico/ sobre sua vida.. é:: e desse processo de vida que você fez/ você construiu o objeto pessoa.. o objeto Paulo/ por exemplo/ seu histórico.. né? então pra quê que serve o objeto Paulo? Né.. então é aí que a gente vai pra individualização do caso.. esse ser Paulo/ que tem esse arquivo histórico/ né/ que foi vigiado e analisado durante todo esse tempo possui quais características úteis? quais são as habilidades dele? quais são as particularidades dele? pra quê que ele é acessível? pra quê que ele é funcional? ah/ ele estudou sobre filosofia.. e ele lê filosofia? ele debate filosofia/ por exemplo? então ele é eficiente e eficaz no ensino de filosofia.. essa é a função do exame/ entenderam? o exame (...)
(interrupção do turno de fala e concessão do turno para o aluno, por parte do professor))

114 PAULO MORAES: ô Marcus..

115 PROFESSOR: sim

116 PAULO MORAES: é tanto que... é:: é:: ((gaguejo)) nessa analogia com a internet me lembrou até.. é:: no ano passado eu assisti um documentário.. na Netflix/ chamado o dilema das redes.. que foi.. exemplificando muito bem sobre essa construção do sujeito/ sabe? e tem até.. no próprio documentário tem justamente essa metáfora.. é:: é:: ((gaguejo)) dos algoritmos como os vigiadores do indivíduo/

construindo a forma do indivíduo.. tem toda.. gente.. eu super recomendo pra ver.. podem procurar que eu tenho certeza que vocês vão adorar

FIM DA MINUTAGEM – 1:51:25

Cena 37:

MINUTAGEM – 2:00:27

117 PROFESSOR: a liberdade pro Foucault é uma determinação de como o sujeito vai agir.. tá entendendo? o sujeito não determina o que eu vai fazer.. mas sim como vai fazer.. ele não determina o que eu vai fazer/ ele só determina como ele vai fazer.. porque o sujeito pode fazer isso ou aquilo.. mas não é ele quem determina aquilo.. ce tá entendendo? eu posso fazer isso ou aquilo/ de determinada forma/ mas não sou eu quem determina o quê que eu vou fazer.. eu determino como eu vou fazer.. mas como assim? O que significa isso? tá::: ((gaguejo)) tá confuso aí agora

118 (VIA CHAT) JOANA LIMA: então não há uma liberdade completa

119 PROFESSOR: exatamente.. é por isso a ideia de sujeitos livres que eu usei lá em cima.. tá entendendo, Joana? ce entendeu? pode parecer muito confuso/ mas faz todo sentido do mundo/ gente.. então/ vamo lá.. ó/ pra finalizar.. agora pra finalizar mesmo.. a ação já tá construída/ po

120 (VIA CHAT) JOANA LIMA: de certa forma/ ela está condicionada

121 PROFESSOR: com certeza.. e a ação ela já tá construída.. justamente por isso.. a ação já tá construída/ já tá determinado o quê que é certo e o quê que é errado/ ce tá entendendo? então/ eu escolho fazer ou não aquilo ali/ mas aquilo ali já é determinado.. a verdade e o certo e o errado não depende mim.. eu posso fazer ou não aquilo.. o sujeito pode fazer ou deixar de fazer aquilo/ porque não sou eu que escolho/ não é o sujeito quem escolhe/ então/ o sujeito não tem essa liberdade.. ce tá entendendo?

FIM DA MINUTAGEM – 2:01:54

Aula 3, turnos 1 a 121

Aula 4 - Transcrições de cenas de sala de aula e eventos interacionais provenientes do quarto e último encontro do minicurso formativo (13 de dezembro de 2021)

Cena 38:

MINUTAGEM – 06:50

1 PROFESSOR: então/ deixa eu ver aqui.. será que tem alguém com o microfone ligado? Joana/ você está com o microfone ligado?

2 JOANA LIMA: não.. agora sim/ mas antes não

3 PROFESSOR: pronto/ tá fechado/ né?

4 (VIA CHAT) HENRIQUE ALMEIDA: o áudio da apresentação/ Joana/ que está ativo

5 PROFESSOR: beleza.. ah tá.. da apresentação/ né? agora que eu fui ver aqui/ porque teve uma::: teve um zumbido aqui mesmo.. um barulhinho/ num foi? vocês ouviram aí também? eu pensei até que foi aqui alguma coisa no cabo/ mas tá funcionando normalmente aqui

6 (VIA CHAT) HENRIQUE ALMEIDA: acho que foi isso.. apareceu isso pra mim

7 (VIA CHAT) JOANA LIMA: parou?

8 PROFESSOR: agora parou.. ce fechou aí tá::: ((gaguejo)) tá tranquilo

9 (VIA CHAT) HENRIQUE ALMEIDA: parou sim/ Joana

10 (VIA CHAT) JOANA LIMA: pronto

11 PROFESSOR: pronto.. tá ótimo.. tá ótimo.. tá de boa agora.. tá tranquilo.. relaxa/ essas coisas acontecem

FIM DA MINUTAGEM – 08:08

Cena 39:

MINUTAGEM – 26:20

12 PROFESSOR: o fato das câmeras estarem desligadas/ por exemplo/ já é algo que torna mais difícil a gente::: ter uma noção maior.. a gente ter uma noção maior a respeito do que tá.. é::: a respeito de como o que a gente tá falando tá chegando.. é::: pros alunos/ por exemplo/ né? pro nosso interlocutor.. então/ esse fator dos olhares.. né? tipo assim.. é::: é::: ((gaguejo)) alguns indícios de que o aluno/ por

exemplo/ não tá entendendo o que tá sendo tematizado/ né? podem ficar mais difíceis de serem entrevistados pelo::: no ensino remoto/ né? porque::: com a câmera desligada/ por exemplo/ a gente não consegue saber se o aluno tá::: se ele tá::: de boa/ entendendo/ conseguindo acompanhar tudo direitinho.. ou se ele tá franzindo a testa/ por exemplo/ né? que é um sinal claro de::: é um sinal claro de::: ((gaguejo)) de::: assim.. de::: de dúvida/ por exemplo/ né? ou de::: de::: ((gaguejo)) um.. um sinal de::: que representa uma dificuldade de entendimento/ né? por parte do::: do::: ((gaguejo)) do nosso.. do nosso interlocutor.. que no caso é::: são os alunos/ né? então assim (...) ((interrupção do turno de fala))

13 PAULO MORAES: aquela questão das microexpressões faciais..

14 PROFESSOR: exatamente.. as microexpressões faciais.. né? ou então aqueles acenos de cabeça.. né? aquele aceno de cabeça/ assim.. positivo.. né? sinalizando que o aluno tá conseguindo acompanhar e entender tudo que está sendo tematizado ao longo da aula.. ou então às vezes ele tá balançando a cabeça assim/ dando a entender o que está sendo tematizado/ quando na verdade não está entendendo patavinas

FIM DA MINUTAGEM – 28:00

Cena 40: Utilizada na análise

Cena 41:

MINUTAGEM – 53:54

36 PROFESSOR: então é isso.. essa interrupção ela tem essa função de reconquistar esse olhar e essa atenção no interior desse processo comunicativo/ né? desse processo interacional

37 (VIA CHAT) HENRIQUE ALMEIDA: cognitivo também/ né?

38 PROFESSOR: cognitivo também/ exatamente.. totalmente cognitivo/ né? então.. a interrupção ela tem como função reconquistar esse olhar/ essa atenção.. uma vez que o contato se tenha restabelecido/ a frase ela prossegue novamente/ ou seja/ o processo interacional ele segue seu fluxo/ né? da mesma forma como um sintoma de perturbação da comunicação/ é::: a interrupção ela aparece/ então/ como uma espécie de estratégia inconsciente do falante/ né? uma espécie de estratégia cognitiva aí, como o Henrique até antecipou/ né? a interrupção ela aparece/ então/

como uma estratégia inconsciente do falante/ visando restaurar o bom funcionamento da troca comunicativa/ né? da troca conversacional

FIM DA MINUTAGEM – 54:44

Cena 42:

MINUTAGEM – 1:06:36

39 PROFESSOR: e quando a gente tá falando um texto que é decorado.. né? a nossa preocupação/ o nosso sistema cognitivo/ é::: tá mais voltado/ tá mais preocupado em retomar/ em.. em.. ((gaguejo)) recobrar/ em lembrar/ em rememorar esse texto do que em fazer gestos é::: que::: enriqueçam esse processo de emissão do que a gente quer falar/ que enriqueçam o processo de interação/ porém/ na produção do discurso/ é::: do discurso espontâneo/ né? do trabalho criativo de elocução/ é muito mais fácil que a gente gesticule/ né? que a gente/ é::: que a gente se valha/ que a gente utilize gestos que sirvam pra acompanhar aquilo que a gente tá tentando dizer/ né? então (...) ((aluno interrompe o turno de fala do professor, que o concede))

40 PAULO MORAES: ô Marcus

41 PROFESSOR: sim.. pode falar aí

42 PAULO MORAES: você tocou num ponto que é crucial aí/ que é isso que eu::: que eu::: falo pras pessoas quando se trata de teatro

43 PROFESSOR: sim

44 PAULO MORAES: porque muita gente fala assim “ah/ mas teatro é fácil/ é só pegar o texto e decorar”/ e é justamente esse ponto que você citou brilhantemente/ porque no teatro não basta a gente apenas pegar um texto e decorar/ porque::: algo que a gente pegasse aquele texto no cotidiano.. por exemplo/ recentemente a gente fez uma peça nordestina e tinha uma cena/ né? de um casal de idoso sentado conversando ali/ fumando um cigarrinho e tal (...) ((turno de fala interrompido pelo professor))

45 PROFESSOR: sim

46 PAULO MORAES: (...) ((retomada do turno de fala)) é algo normal/ se você for pegar/ é::: a conversa vai fluir/ vai vir justamente o que você falou/ né? agora quando

se trata de teatro/ não basta você pegar apenas um texto e decorar/ po (...) ((turno de fala interrompido novamente pelo professor))

47 PROFESSOR: sim.. claro

48 PAULO MORAES: (...) ((retomada do turno de fala)) porque é justamente/ é::: essa cumplicidade/ cada detalhe que você tem que colocar em cada parte do texto/ dada as marcações em cima do palco/ pra você saber o que o seu corpo vai expressar também.. isso que é o complicado/ justamente

49 PROFESSOR: sim.. exato

50 PAULO MORAES: e encaixa também em outros exemplos/ aqui no nosso próprio meio acadêmico/ né? de apresentação mesmo.. recentemente a gente fez a apresentação do PIBID/ no qual a professora pediu pra gente fazer um roteiro/ e a gente sente isso na pele/ né? a gente tá ali com um roteiro/ a gente se prende ao roteiro/ mas e quanto às nossas expressões/ aquilo que a gente quer passar pro nosso ouvinte com o nosso corpo?

51 PROFESSOR: exatamente.. perfeito.. perfeita a sua colocação/ Paulo.. belíssima contribuição/ perfeita sua colocação.. no teatro isso é muito perceptível mesmo/ né

FIM DA MINUTAGEM – 1:09:12

Cena 43:

MINUTAGEM – 1:29:58

52 PROFESSOR: é muito mal visto/ no interior do fluxo conversacional/ ficar puxando a brasa pra nossa sardinha/ né? ficar produzindo discursos autocentrados/ mesmo que esse fato seja/ é::: muito comum/ assim/ mesmo que seja uma coisa muito comum assim.. principalmente no interior de eventos interacionais mais informais.. então/ tipo assim.. é::: você puxar a brasa pra própria sardinha o tempo inteiro/ é visto com maus olhos e tal.. no interior do contexto conversacional/ né? pra algumas pessoas/ é::: ((nesse momento, um dos alunos levantou a mão virtual do chat do *Google Meet*, porém, o professor não cedeu o turno de fala, pois não viu a mão virtual levantada)) mas também não é algo que você não deva fazer/ né? você simplesmente não vai ficar ali fazendo um discurso totalmente autocentrado o tempo inteiro/ né? é::: que pode configurar.. pode ser visto até como certo narcisismo até

por algumas pessoas/ né? o segundo ponto que autora vai tratar aqui dentro dessa fórmula.. é::: ceis tão me ouvindo aí? tá tudo certo?

53 JOANA LIMA: tudo certo

54 PAULO MORAES: tá normal aqui

55 PROFESSOR: ah/ então beleza

FIM DA MINUTAGEM – 1:30:58

Cena 44: Utilizada na análise

Cena 45:

MINUTAGEM – 1:31:50

60 PROFESSOR: mas/ por exemplo/ uma coisa/ que é uma situação social que é muito comum haver sobreposição de falas/ é numa situação::: sei lá/ numa mesa de bar com os amigos/ por exemplo/ né? cara/ às vezes ninguém consegue falar nada do que quer falar e às vezes ce tem dificuldade estabelecer diálogo com a turma/ assim/ na mesa e tal/ né? porque um fala uma coisa/ aí já vem outro e fala outra coisa por cima/ num almoço em família mesmo (...) ((interrupção do turno de fala))

61 PAULO MORAES: sim.. e quando a dificuldade cresce/ aí o pessoal começa a aumentar a voz pra ganhar força comunicativa

62 PROFESSOR: exatamente.. pra enfatizar (...) ((aqui ocorre interrupção novamente))

63 PAULO MORAES: aumentar o tom da voz/ né?

64 PROFESSOR: exato.. começa aumentar o tom da voz.. começa a enfatizar (...) ((aqui ocorre interrupção de novo))

65 PAULO MORAES: enfatizar até inconscientemente.. “dá licença que eu quero falar/ eu preciso falar”

66 PROFESSOR: sim.. a pessoa começa a colocar essa ênfase no modo de articulação dela também, começa a articular as coisas com mais veemência/ né? aí começa a aumentar o tom de voz/ pra fazer com que ela seja entendida/ e por aí vai

FIM DA MINUTAGEM: 1:32:44

Cena 46: Utilizada na análise

Cena 47:

MINUTAGEM: 1:43:44

91 PROFESSOR: e aí o segundo sinal que (...) ((interrupção do turno de fala))

92 (VIA CHAT) JOANA LIMA: marcus/ a mãozinha do meet é um recurso para pedir o turno de fala então/ certo?

93 PROFESSOR: com certeza.. perfeito.. a mãozinha do meet é um recurso pra pedir o turno de fala.. a mãozinha levantada na sala de aula também é um sinal pra pedir o turno de fala.. e como o professor é o sujeito que tá ali outorgado/ é:: através de uma posição/ de direitos e deveres institucionais/ é:: de uma posição institucional/ ele tá autorizado/ institucionalmente/ a é:: distribuir a palavra pro aluno/ né? e mediar os turnos de fala/ e aí quando o aluno levanta a mão/ o professor pode ou não autorizar a esse aluno/ a tomada da palavra

FIM DA MINUTAGEM – 1:44:30

Aula 4, turnos 1 a 93