

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

MÁRCIO CLÁUDIO DOS REIS

**ÍNDICES DE COMPETITIVIDADE EM SALA DE AULA DE INGLÊS COMO  
LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

VITÓRIA – ES

2019

MÁRCIO CLÁUDIO DOS REIS

**ÍNDICES DE COMPETITIVIDADE EM SALA DE AULA DE INGLÊS COMO  
LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira

VITÓRIA – ES

2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

R375i Reis, Márcio Cláudio dos, 1978-  
Índices de competitividade em sala de aula de inglês como língua estrangeira no 1º ano do Ensino Fundamental / Márcio Cláudio dos Reis. - 2019.  
98 f. : il.

Orientador: Roberto Perobelli de Oliveira.  
Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

I. Etnometodologia. 2. Linguagem e educação. 3. Língua inglesa (Ensino fundamental). 4. Análise de interação na educação. 5. Interação social em crianças. I. Oliveira, Roberto Perobelli de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 80

---

Márcio Cláudio dos Reis

**Índices de competitividade em sala de aula de inglês  
como língua estrangeira no 1º ano do Ensino  
Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Estudos Linguísticos.

Aprovada em 03 de setembro de 2019.

**Comissão Examinadora:**

  
Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira (UFES)  
Orientador e Presidente da Comissão

  
Prof.ª Dr.ª. Claudia Jotto Kawachi Furlan (UFES)  
Examinadora Interna

  
Prof. Dr. Paulo Cortes Gago (UFRJ)  
Examinador Externo

## RESUMO

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública de ensino fundamental de um dos municípios que compõem a região metropolitana da Grande Vitória (ES) e tem como cenário algumas aulas de língua inglesa ocorridas em duas turmas do 1º ano cujos alunos, em processo de letramento inicial, têm entre 6 e 7 anos de idade. Os dados foram gerados, segmentados, analisados e transcritos dentro da perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), sendo que Episódios Competitivos, constituídos como segmentos analisáveis da fala-em-interação em ambiente institucional escolar, puderam ser emicamente percebidos e desmonstrados. Com o objetivo de investigar de que forma esses Episódios Competitivos se configuram no cenário pesquisado, debruçamos, na análise dos dados, sobre dois modelos de Episódios Competitivos: no primeiro, a representante da instituição apresenta a competição como um valor da sociedade a ser vivenciado, em especial, por um dos participantes que demonstra não haver ainda se alinhado a tal proposta e, no segundo, quando a competição é fomentada pela representante da instituição como parte de uma atividade em grupo, desencadeia uma disputa entre dois participantes de grupos distintos, os quais indicializam seu engajamento na competição não só por meio da produção de fala, mas também através de outros elementos multimodais. A partir dessa análise, este trabalho visa a prover oportunidade de reflexões teórico-metodológicas importantes para a compreensão das ações que ocorrem durante as aulas de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental em que a disciplina figura como importante componente curricular para a formação de crianças na fase inicial de sua vida escolar.

Palavras chave: Análise da conversa, competição, interação na sala de aula.

## ABSTRACT

This research was carried out in a public elementary school in one of the cities of the “Grande Vitória” area, the metropolitan area in the state of Espírito Santo, and has at its setting some English language classes that took place in two 1<sup>st</sup> grade classes, whose students, aged between 6 and 7 years old, are in the beginning of their literacy process. The data were generated, segmented, analyzed and transcribed within the perspective of Ethnomethodological Conversation Analysis (EMCA), and Competitive Episodes, constituted as analyzable segments of talk-in-interaction in an institutional school environment, could be emically perceived and demonstrated. In order to investigate how these Competitive Episodes are configured in the researched scenario, we dedicated our attention, during data analysis, on two models of Competitive Episodes: in the first, the institution's representative presents competition as a value of society to be experienced, in particular, by one of the participants who demonstrates that he is not yet aligned with this proposal and, in the second, when the competition is promoted by the institution's representative as part of a group activity, it triggers a dispute between two participants from different groups, both indicating their engagement in competition not only through speech production but also through other multimodal elements. From this analysis, this paper aims to provide the opportunity for important theoretical and methodological reflections for the comprehension of the actions that occur during English classes in the early years of elementary school, in which English as an additional language appears as an important curricular component for the formation of children in this early stage of their school life.

**Keywords:** Conversation analysis, competition, classroom interaction.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha esposa, a senhora Edlene, por todo o apoio que tem me dado durante esses anos em que o mestrado deixou de ser apenas um objetivo e se tornou uma realidade. A ela meu amor, gratidão e respeito. Também agradeço aos meus filhos Bruno e Pedro que precisaram abrir mão de minha presença em várias de suas atividades, brincadeiras e discussões. À minha sogra, Maria da Conceição (na memória), amiga que está aqui no meu pensamento e ao meu sogro e amigo Tavares.

Não posso deixar de agradecer à minha mãe, Ana Reis, que tem sempre me motivado a continuar a caminhada, tendo me proporcionado um ponto de partida. Sou grato aos meus irmãos Carlos Marcelo e Marcos César pelo apoio para que eu continuasse esse trabalho.

Ao Meu orientador, Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira, pela dedicação e disponibilidade durante todo esse tempo, aos colegas de turma, especialmente Pedro e Liliane, e aos professores do PPGEL/UFES, por me ensinarem tanto e pelas conversas sempre construtivas. Agradeço especialmente aos meus colegas do GLIE, amigos que têm me ajudado a compreender melhor a ACE.

A Professora e amiga que tão gentilmente abriu as portas de sua sala de aula para que essa pesquisa fosse realizada e também aos alunos e seus pais que confiaram em nossa proposta de trabalho.

Sou grato aos colegas e alunos das escolas Mauro Braga e Paulo Roberto Vieira Gomes, onde atuo como professor, pela compreensão e apoio que sempre demonstraram.

Aos professores Cláudia Joto Kawachi-Furlan e Paulo Cortes Gago pela disponibilidade em fazer parte da defesa e pela leitura cuidadosa desta pesquisa.

Ao Professor Daniel De Mello Ferraz pela co-orientação durante boa parte do caminho. Também agradeço à CAPES .

*“Presentemente eu posso me considerar um  
sujeito de sorte  
Porque apesar de muito moço, me sinto são e salvo  
e forte  
E tenho comigo pensado, Deus é brasileiro e anda  
do meu lado  
E assim já não posso sofrer no ano passado  
Tenho sangrado demais, tenho chorado pra  
cachorro  
Ano passado eu morri, mas esse ano eu não  
morro”*

**Sujeito de Sorte – Belchior**



## LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

ACE – Análise da Conversa Etnometodológica

AC – Análise da Conversa

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

GLIE – Grupo Língua, Interação e Etnometodologia

LA – Linguística Aplicada

LI – Língua inglesa

SEME – Secretaria Municipal de Educação

## SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	10
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1: Globalização, competição, neoliberalismo, competitividade e ensino de língua inglesa para crianças.....	14
1.1. Globalização e Neoliberalismo .....	14
1.2. Competitividade.....	18
1.3. Ensino de língua inglesa para crianças do 1º ano do ensino fundamental .....	21
CAPÍTULO 2: A Análise da Conversa Etnometodológica .....	25
2.1. Breve história da ACE .....	25
2.1.1. A ACE na sala de aula .....	27
2.2. Alguns conceitos importantes .....	29
2.2.1. Sequencialidade .....	30
2.2.2. Indicialidade.....	32
2.2.3. Multimodalidade .....	34
CAPÍTULO 3: A geração de dados .....	38
3.1. Percurso da pesquisa: escolha e caracterização da escola. ....	38
3.2. Escolha das turmas e sua rotina nas aulas de língua inglesa .....	39
3.3. O estudo de caso e o contexto da geração dos dados .....	41
3.3.1 O contexto da geração dos dados.....	43
3.4. A segmentação dos dados .....	46
CAPÍTULO 4: Análise dos dados.....	54
4.1. “Agora que nós vamos ver”.....	55
4.2. “Depois eu te pego” .....	63
4.3. “Virar a folha sobre a mesa e ponto” .....	71
4.4. “A Melissa nem tá querendo ir” .....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	82
BIBLIOGRAFIA.....	86
APÊNDICE A .....	92
APÊNDICE B.....	94
ANEXO A– CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO .....	96
ANEXO B – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO MULTIMODAL.....	97

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado versa sobre a competição como um dos valores da sociedade que, alinhada ao pensamento neoliberal e admitida como parte da cultura do mundo globalizado, adentra a escola regular ainda em seus anos iniciais, tornando-se parte da cultura escolar e sendo, portanto, indicializada nas ações dos participantes, alunos das duas turmas de 1º ano em que os dados foram gerados.

A observação e análise de eventos de fala-em-interação em aulas de língua inglesa nessas turmas pretendem levar à compreensão da língua em seus contextos de uso de forma a entender como e para que ela é usada pelos participantes nessas interações (SCHEGLOFF; KOSHIK, 2002). Desse modo, o estudo da fala-em-interação no cenário escolar pode explicitar atitudes que podem concorrer para além da produção de conhecimento em conjunto acerca de um conteúdo específico a ser abordado durante os encontros que compõem os objetivos da escola como instituição.

Tal estudo é importante também para a compreensão da singularidade de ações sociais implementadas no cenário destacado, oferecendo visibilidade sobre tais ações em relação a essa comunidade de prática. É válido mencionar que, como os dados foram gerados em aulas da disciplina de Língua inglesa, o fator “competitividade” aparece ainda, muitas vezes, justificado como uma das razões pelas quais as pessoas buscam ensinar e aprender essa língua, considerando o seu domínio como uma maior vantagem no mercado de trabalho.

Um estudo do Conselho Britânico realizado em 2014 aponta que pessoas com conhecimento de inglês têm preferência na contratação em empresas, tal como informado por gestores de recursos humanos e responsáveis pelas contratações (BRITISH COUNCIL BRASIL, 2014)<sup>1</sup>. Certamente a globalização também é um dos fatores que contribuem para o

---

<sup>1</sup> Informação disponível em: <[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas\\_de\\_aprendizagem\\_pesquisacompleta.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagem_pesquisacompleta.pdf)>. Acesso em 11 out. 2018.

acirramento da competição na sociedade, uma vez que o senso comum parece indicar que essa é a língua da “aldeia global”.

De fato, para Almeida (2017),

O ensino e a aprendizagem de idiomas têm se intensificado nos últimos anos, devido a fatores ligados, principalmente, à globalização, processo que incessantemente demanda e proporciona a integração internacional política, econômica, social e cultural: afeta diferentes domínios da sociedade, principalmente a comunicação, a mobilidade, o comércio internacional, já que sua primordial finalidade é facilitar o comércio entre os países parceiros. Desta maneira, novas formas de trabalho, convívio e sociabilidade emergem a cada instante e conduzem a práticas ressignificadas para atender o perfil da sociedade. (p. 12)

Lançar um olhar sobre o ensino de língua inglesa para crianças e imaginar que o mercado de trabalho, e a inserção de tais crianças nele em um futuro tão a longo prazo, pode ser uma motivação para a exigência da sociedade de que tal disciplina apareça no currículo escolar certamente nos leva a questionar de que maneira estamos evoluindo como seres humanos, já que nossas preocupações com as futuras gerações giram, com frequência, em torno de como irão competir umas com as outras no futuro, e não em termos de como a cooperação poderá constituí-los como cidadãos.

Compreender essas nuances da sala de aula, muitas vezes imperceptíveis para aqueles que frequentam e trabalham nesses espaços, leva a questionamentos sobre as transformações ocorridas no mundo em tão pouco tempo e que têm influenciado de várias maneiras para que se aceite a competição como algo natural, em uma busca constante por “vitórias” que em geral implicam que sempre haverá derrotados, em uma visão mercadológica que mais exclui do que integra as pessoas.

Entendemos, nesta pesquisa, que a competição é, seguindo o conceito de Sparkes (1987), a interação entre pelo menos duas pessoas, ou grupos de pessoas, que tem como objetivo sobressair-se um (uns) sobre o (os) outro (outros), por motivos variados, mas que, sem dúvida, promove categorizações entre os participantes tais como vitoriosos e derrotados.

Também entendemos que, nas minúcias da fala-em-interação no cenário escolar, há ações que, no desenrolar das atividades propostas pela instituição, demonstram a orientação por parte dos participantes para a competição. Olhar para esses episódios competitivos na fala-em-interação no “aqui-e-agora” da sala de aula nos permitiu um adensamento do conhecimento que

temos sobre as relações que ocorrem nesses espaços, sendo possível compreender de que maneira tais episódios se iniciam e se encerram nesse cenário.

Sendo assim, a partir das observações no cenário escolhido, para a realização desta pesquisa, formulamos a seguinte pergunta: **como a competitividade é indiciada pelos participantes do cenário pesquisado?** A partir dessa pergunta central, o objetivo geral desse trabalho é analisar sequências interacionais em que a competitividade é, de algum modo, tornada relevante pelos participantes no cenário escolar, e os objetivos específicos são:

- a. mapear, nos dados gerados, os diferentes modos de indicição da competitividade;
- b. analisar como cada um dos modos se processa na fala-em-interação realizada no cenário investigado.

Desse modo, acreditamos que, uma vez cumpridos esses objetivos, a partir do mapeamento e das análises, este trabalho poderá contribuir com as discussões sobre o ensino de língua inglesa para crianças. Para tanto, este trabalho está organizado da seguinte forma: no capítulo 1, abordamos brevemente os conceitos de globalização e de neoliberalismo como princípios políticos e econômicos norteadores da competição como um valor da sociedade contemporânea e como esse valor pode influenciar as ações escolares de maneira a se fazerem corporificadas nas práticas educativas.

No capítulo 2 abordamos a ACE como teoria orientadora deste trabalho e tratamos de suas contribuições aos estudos do cenário escolar, demonstrando como pode se desenvolver a fala-em-interação nesses espaços. Também abordamos alguns temas centrais da ACE que estarão diretamente relacionados com a análise dos dados, a saber: sequencialidade, indicição, temporalidade e multimodalidade.

No capítulo 3 apresentamos um relato sobre todo o processo da geração e segmentação dos dados, descrevemos os segmentos que compõem as coleções apresentadas e justificamos a escolha dos excertos analisados. Também apresentamos justificativas para que este trabalho seja considerado um estudo de caso de base etnográfica.

No capítulo 4 apresentamos a análise de três excertos que exemplificam as duas coleções relativas aos fenômenos com o qual estamos lidando, dos quais o primeiro deles apresenta uma competição típica – o par ou ímpar – organizado e implementado pela representante da instituição como maneira de dividir grupos para uma competição posterior, demonstrando

assim seu alinhamento para que atividades com caráter competitivo ocorram em sala de aula. O segundo excerto analisado demonstra a evolução de uma disputa em grupo para confronto pessoal entre dois participantes, evoluindo até o que pode ser classificado como conflito, com foco na competição entre um menino e uma menina à revelia da proposta do encontro. O terceiro excerto analisado demonstra a ênfase dada pela representante da instituição ao alinhamento de um participante a atitudes individualistas, uma das características do mundo globalizado em que o individualismo e a competitividade são valores da sociedade.

## CAPÍTULO 1: Globalização, competição, neoliberalismo, competitividade e ensino de língua inglesa para crianças

Neste capítulo tratamos da competitividade como valor da sociedade contemporânea, fomentada pela Globalização e pelas políticas econômicas neoliberais, apresentando-se como postura em aulas de língua inglesa em uma turma do 1º ano do ensino fundamental.

Tanto a Globalização quanto o Neoliberalismo têm impactado todo o cenário educacional, sendo perceptível sua influência nos currículos escolares formulados pelas secretarias de educação, impulsionando o ensino de língua inglesa a crianças cada vez mais cedo nas escolas regulares.

Propomos aqui uma discussão sobre o ensino de inglês nas turmas do 1º ano a partir das observações realizadas em uma turma dessa série em uma escola da rede pública de ensino em um município localizado na região metropolitana da Grande Vitória, ES.

### **1.1. Globalização e Neoliberalismo**

A globalização tem sido um dos grandes fatores de mudança na sociedade, moldando e mudando as identidades sociais. É comum aos que estudam tal fenômeno o uso da expressão “aldeia global” (HARVEY, 2003; SANTOS, 2003; KUMARAVADIVELU, 2014) para se referir ao modo como o tempo e o espaço têm-se contraído. O avanço tecnológico proporcionou diversas possibilidades de interação por meios eletrônicos, conectando pessoas e culturas ao redor do mundo e apresentando inúmeras possibilidades de contatos linguísticos, culturais e econômicos, mas trazendo consigo também problemas e demandas que têm influenciado decisões nas áreas de educação, economia, saúde, entre tantas outras.

Hall (1998, p.69) argumenta que essa última fase da globalização tem como uma de suas características a

“Compressão espaço-tempo”, a aceleração dos processos globais, de forma que se sente que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, que os eventos em um

determinado lugar têm um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância.

Alguns autores (HALL, 1998; STEGER, 2003; LULE, 2014) afirmam que a globalização é um fenômeno antigo na história da humanidade. De fato, Lule (2014) sustenta que os seres humanos sempre foram “globalizadores”, uma vez que, a partir do uso da linguagem, puderam cooperar entre si, sendo essa uma das características que os fizeram se sobrepor aos outros animais que viviam sobre a terra.

Lule (2014, p. 662) define a globalização não como um processo único na história, e sim como

Um conjunto de processos históricos múltiplos, desnivelados e por vezes sobrepostos, que também incluem processos econômicos, políticos, e culturais, os quais têm combinado com a evolução tecnológica da mídia para criar as condições para que o próprio globo possa agora ser compreendido como uma ‘comunidade imaginada’.  
(tradução nossa)<sup>2</sup>

Esses processos históricos são integradores e conectam as pessoas, comunidades e organizações pelo mundo em um ritmo cada vez maior (HALL, 1998), atuando nas vidas das pessoas à medida que amplia o alcance de suas ideias pelo mundo na velocidade dos meios de comunicação. Sua influência é cada vez mais presente nas decisões tomadas ao redor do mundo por pessoas de todas as classes sociais, de maneiras variadas e “de um modo como nunca ocorreu antes” (KUMARAVADIVELU, 2014, p. 131), interligando pessoas de locais diferentes ao mesmo tempo em que reforça diferenças culturais, sociais e linguísticas em uma globalização menos romanceada e “perversa” (SANTOS, 2003).

A globalização traz consigo a transnacionalização das empresas, as quais não se prendem a países e sim a acordos que as auxiliam a um menor compromisso financeiro com a localidade em que se fixam e na qual os impactos sociais pouco importam. O dinheiro, então, tem liberdade para circular e “repousar” onde melhor lhe “aprouver”.

Traz também a transnacionalização das pessoas, promovida pelos fluxos migratórios, cada vez mais indesejados e mais intensamente presentes na atualidade, e cujos impactos nas

---

<sup>2</sup> Globalization is defined as a set of multiple, uneven, and sometimes overlapping historical processes, including economics, politics, and culture, that have combined with the evolution of media technology to create the conditions under which the globe itself can now be understood as ‘an imagined community’.



culturas podem ser percebidos ao redor do mundo, mudando não apenas a paisagem das grandes cidades como também sua língua e seus hábitos.

No mundo globalizado, a economia acaba por se tornar a fonte de inspiração das ciências sociais, que deixam de lado a filosofia para aderir a esse novo paradigma legitimador das novas “regras de produção e de consumo” (SANTOS, 2003, p. 47) vigentes na atualidade. Essas novas regras transformam em produtos passíveis de consumo tudo o que antes era aceito socialmente como direito: a educação (e.g. escolas particulares), a saúde (e.g. planos de saúde), a moradia (e.g. financiamentos de casa própria), e até a dignidade humana (e.g. direito ao trabalho, ao repouso e ao lazer).

A perversidade fica ainda mais evidente quando se percebe que a globalização acaba por levar por todo o mundo a ideia de que determinada cultura e determinados hábitos estão em uma situação privilegiada em relação a outras. Nesse contexto, certos itens culturais são permeados e remodelados ao entrarem em contato com a diversidade cultural fora de seu espaço original.

Appadurai (2005, p. 49) afirma, sobre o assunto, que “o problema no centro das interações globais de hoje é a tensão entre homogeneização cultural e heterogeneização cultural”. A homogeneização cultural se faz presente em estilos de roupas, técnicas de propaganda, uso de línguas hegemônicas, por exemplo, “(esses fatores) são absorvidos e, em seguida, repatriados como diálogos heterogêneos da soberania, livre iniciativa e fundamentalismo em que o Estado desempenha um papel cada vez mais delicado (op. cit., p. 63).

A relação entre o global e o local se dá de forma que “a globalização parece ser o outro lado da localização, e vice-versa”<sup>3</sup> (SOUSA SANTOS, 2006, p. 393). Sousa Santos (op. cit.) apresenta ainda os dois principais modos de produção da globalização, o localismo globalizado e o globalismo localizado, em que o primeiro consiste na promoção de um fenômeno particular através do globo devido à sua valorização entre a cultura hegemônica, demonstrando aí a relação de poder da metrópole sobre a colônia, e o segundo se apresenta na maneira predatória como as práticas transnacionais globalizantes interagem com as culturas locais, desintegrando, oprimindo, excluindo, desestruturando e, mesmo reestruturando antigas relações existentes em determinados locais.

---

<sup>3</sup> In other words, globalization appears to be the other side of localization, and vice versa.

É nesse encadeamento de ideias promovido pela globalização que o ideal neoliberal ganha força e se torna “hegemônico como modalidade de discurso”, buscando “enquadrar todas as ações humanas no domínio do mercado” (HARVEY, 2008, p. 13), e orientando as decisões que se toma em áreas como a saúde, educação, segurança social, manuseio da água e da terra, mobilizando esforços para que esses direitos acabem por se tornar bens de consumo.

Uma vez que a educação também passa a ser entendida não mais como um direito, mas como um produto passível de negociação dentro dos conglomerados que a comercializam, muitas vezes o currículo se transforma em produto a ser negociado. Nessa perspectiva, estudantes e seus responsáveis passam a ser identificados como clientes, ávidos por se enquadrar nessa nova dinâmica de consumo.

De fato, “para os neoliberais, o mundo é, em essência, um vasto supermercado” (APPLE, 2003, p. 45), em que a educação é apenas mais um produto a ser consumido, e as instituições, de acordo com Ferraz (2015), há algumas décadas

(...) têm se voltado para o mercado de trabalho, por meio da busca de rankings de qualificações, do incentivo a uma educação para certificação (profissional, internacional, de proficiência linguística) e por meio da fragmentação do conhecimento e dos currículos (p. 56).

A lógica de mercado leva à competição e, ao enquadrar a educação nessa lógica, é possível que a escola se empenhe em perpetuar tais padrões percebidos na sociedade. Os sistemas de ensino, público e privado, também competem entre si ao apresentarem os índices divulgados ano a ano pelo Ministério da Educação. Mesmo dentro de um mesmo sistema de ensino há a competição entre escolas com base nesses mesmos índices e que em muitos casos é base para a concessão de abonos salariais aos profissionais dessas instituições que, dentro de uma avaliação subjetiva, contribuíram para os resultados alcançados.

“Vencer” torna-se a dinâmica do neoliberalismo que, apoiado pela lógica da globalização homogeneizante traz para a escola o entendimento de que existem derrotados, em uma lógica na qual o discurso dominante é “a história dos vencedores contada por eles mesmos” (SOUSA SANTOS, 2006, p. 395).

A educação é uma das formas de se insurgir contra a opressão imposta pelos meios de produção mundiais e pela indústria cultural formada no seio do neoliberalismo e a escola, nesse

novo contexto de mundo em que a cultura se apresenta cada vez mais móvel, em “uma visão mais dialógica e dinâmica” (MENEZES DE SOUZA, 2010, p. 294) devido a influências da Globalização cultural e econômica, tem sido cenário para discussões e problematizações em que a linguagem figura como personagem central na reflexão e no debate sobre as relações sociais e a formação de identidades.

A escola também se apresenta como local para a reflexão sobre as práticas vigentes em seus espaços que podem e devem contribuir para o entendimento de que, embora forças antagônicas ainda insistam na tentativa de cercear práticas libertadoras (BRASIL, 2014), a escola pode e deve de se posicionar como uma instituição essencial para a “manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica” (GIROUX, 1997, p. 158) onde se luta para que a “esperança seja viável” (op. cit., p.163).

Freire (2005) preconiza o ensino que privilegia a libertação, o diálogo e a criticidade como postura, de maneira que professores e alunos se permitam pensar outra história, em oposição à história dos vencedores já amplamente difundida. Em uma época em que boa parte da América Latina se encontrava às voltas com a censura à liberdade de pensamento, Freire falava da educação como prática libertadora. Essa prática só pode ser exercida através de uma educação crítica que busque promover e incentivar a “leitura de mundo e também da palavra” (FREIRE, 2006) como meio para a mudança social.

Não restam dúvidas de que um fenômeno tão abrangente como a Globalização tem a força necessária para influenciar as relações humanas ao redor do mundo, promovendo uma nova configuração de conceitos, tendências e hábitos. Assim sendo, as instituições (em especial, a escola, cenário focal deste trabalho) passam a conviver com dilemas construídos a partir de valores constituídos como relevantes a partir de uma lógica de mercado global e neoliberal, e a competitividade, como será abordado a seguir, se destaca entre esses valores.

## **1.2. Competitividade**

A escola tradicional é reconhecida como local em que as condutas sociais e as normas necessárias para a formação de cidadãos são incorporadas, fazendo parte de seu contexto o

controle do comportamento (também chamado de “disciplina”), a promoção da ordem e o aprendizado da escrita, da leitura e de cálculos. As crianças recém-saídas da educação infantil, alunas do 1º ano, têm a necessidade de se adaptar aos novos hábitos e condutas desse ambiente e se encaixar no padrão exigido em que a criatividade infantil e a ludicidade vão aos poucos perdendo espaço (BARCELOS; SANTOS; FERREIRA NETO, 2015).

Nicolau (2015) enfatiza a importância da escola como espaço para a construção de conhecimentos e práticas que vão além do conhecimento formal, uma vez que as ações formadoras ligadas às experiências coletivas influenciam como as crianças veem o mundo, suas representações da realidade e seus valores, cabendo aos professores a tarefa de serem mediadores desse processo de maneira que as crianças sejam participantes ativas na construção de conhecimento e também para que tenham oportunidades de exercer sua cidadania na escola.

Goedert e Meneghel (2002) abordam o tema das mudanças ocorridas na escola, abordando a competitividade como prática enfatizada pelas novas regras políticas, ao afirmarem que

As transformações políticas e sociais ocorridas nos últimos anos tem exercido grande influência sobre os sistemas educativos. A política educativa neoliberal fomenta a competitividade como estratégia para incrementar a produtividade e consequentemente aumentar o consumo, fazendo da educação uma mercadoria. Desta forma as instituições escolares não conseguem cumprir de fato sua função educativa, pois o mercado incentiva as desigualdades e busca a obtenção da rentabilidade a qualquer preço. A busca pela igualdade de oportunidades dá lugar à competitividade (p. 8).

O neoliberalismo, portanto, à medida que se firma como doutrina econômica, influencia cada vez mais instituições e pessoas de diferentes maneiras, promovendo o individualismo e a competitividade, posturas percebidas como parte da vida cotidiana e presentes nas ações humanas em variados contextos e considerada, nessa mesma doutrina, como algo útil e mesmo necessário que precisa ser estimulado (ibid. p. 8).

Embora diversas áreas de conhecimento estudem a competição e seu papel no processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, a educação física escolar tem se destacado nesse campo ao demonstrar práticas que recorrem à competição como estratégias implementadas com frequência por profissionais da educação. Recorremos à definição encontrada em Sparkes

(1987, apud<sup>4</sup> FERREIRA, 2000, p. 97), para quem a competição é “um encontro social entre dois ou mais indivíduos no qual existe um embate consciente por um objetivo comum que tende a estabelecer a supremacia de um dos lados” (p. 146).

Para Ferreira (2000) a competição não é em si um mal para a educação física escolar, não havendo, portanto, a necessidade de ser banida da escola, mas, apesar de defender sua prática, o autor critica a exacerbação do individualismo e da inescrupulosidade, nocivos sobretudo na formação das crianças em idade escolar.

Em um ambiente em que a competição orienta os relacionamentos, e no qual tal postura se impõe como um valor da sociedade, a relação de troca entre os sujeitos, característica do diálogo, é substituída pelo gerenciamento mútuo e pela vigilância uns dos outros. Essa dinâmica se mostra como um processo contrário à constituição de sujeitos críticos, questionadores da realidade a eles desfavorável e que os empurra para o mercado de trabalho como coadjuvantes, em uma economia que busca incessantemente a eficiência empresarial, tal como afirma Paro (1998), o qual ainda assevera que, em contrapartida

[...] a democracia, como valor que é, não constitui herança genética, mas histórica; por isso, é preciso, de forma intencional, ser passada permanentemente às novas gerações. A via para isso é a educação; a agência que pode alcançar sistematicamente multidões de jovens e crianças é a escola. Por isso, a democracia, como também o trabalho, devem ser propositadamente incluídos como objeto de estudo, por parte de todo educador comprometido com a superação da injustiça social. (Ibid, p. 14)

A escola, então, por um lado se mostra interessada na formação cidadã (BRASIL, 1996) em que a cooperação e a “consciência da necessidade de construção de uma escola comprometida com a cidadania que caminhe para uma real inclusão do aluno” (MEC, 2004, p. 11) é apresentada como um de seus principais objetivos, e por outro demonstra adesão aos princípios neoliberais que incentivam a competitividade como maneira de enaltecimento de qualidades pessoais, em que o mais importante é sobressair-se nas avaliações propostas pelos conteúdos das disciplinas tradicionais. Isso reforça a visão conservadora que leva a uma adesão à ordem vigente, conforme critica Paro (1998, p. 14): “para exercer uma ocupação no mercado (de preferência o mais rendosa que se puder)”.

---

<sup>4</sup> A citação de citação aqui se justifica pelo desejo de se registrar a relevância que Ferreira (2000) atribuiu ao conceito formulado por Sparkes (1987)

Concisamente tratando da questão da escola, de sua história e organização, Varela e Alvarez-Uria (1992) tratam do professor, o qual

(...) do mesmo modo que outros técnicos de multidões, ver-se-á obrigado, para governar, a romper os laços de companheirismo, amizade e solidariedade entre seus subordinados, inculcando a delação, a competitividade, as odiosas comparações, a rivalidade nas notas, a separação entre bons e maus alunos. (p. 92)

Sendo assim, as alegações de que a sociedade é altamente competitiva servem de apoio para a reprodução, dentro da escola, de princípios que não proporcionam experiências mútuas de cooperação, pois, como será possível perceber, são essas as justificativas que muitas vezes aparecem nas interações empreendidas no contexto de ensino de língua inglesa para crianças, dada a naturalização de tais valores na sociedade e na cultura escolar.

### **1.3. Ensino de língua inglesa para crianças do 1º ano do ensino fundamental**

O ensino fundamental de nove anos, regulamentado pela Lei nº 11.274/2006, trouxe para a escola de ensino fundamental as crianças de seis anos, atendidas anteriormente pela educação infantil, com a intenção de proporcionar a elas mais tempo para sua alfabetização e letramento. O primeiro ano passou a integrar, desse modo, o chamado “ciclo da infância”, com três anos de duração (BRASIL, 2008) e objetivando alfabetizar e promover o letramento inicial até o fim do terceiro ano.

Alterações na estrutura, e mesmo na metodologia de ensino utilizada pela escola, foram necessárias para receber tais alunos, em uma adaptação dos espaços e tempos escolares para proporcionar um ambiente acolhedor de maneira que a transição da educação infantil para o ensino fundamental pudesse ocorrer da “da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização.” (BRASIL, 2004, p. 22).

Em 2017 a promulgação da lei 13.415 (BRASIL, 2017) alterou o texto da LDB (BRASIL, 1996) que trata do ensino de LE, tornando obrigatório o ensino de inglês a partir do 6º ano do ensino fundamental em todo o país e facultativo nas turmas do 1º ao 5º ano. Rocha (2006), entretanto, nos lembra que nas escolas particulares, em geral, o inglês como língua estrangeira já figura como disciplina nos currículos das séries iniciais, fato que em si demonstra a desigualdade e a exclusão.

A resolução do MEC de nº 07, em seu artigo 31 (BRASIL, 2010), indica que as escolas têm a opção de incluir uma língua estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prática adotada a partir de então por várias das escolas públicas dos municípios que compoem a Região Metropolitana da Grande Vitória<sup>5</sup>, no estado do Espírito Santo.

A exemplo do que tem ocorrido em outras partes do país, todos os sete municípios que fazem parte dessa região têm em sua rede de ensino escolas que ofertam a língua inglesa como língua estrangeira a crianças do 1º ano do ensino fundamental, não sendo essa tendência uma exclusividade do ensino de língua inglesa em terras capixabas.

Garton *et al.* (2011), por exemplo, observa que o ensino de língua inglesa para crianças cada vez mais jovens é uma tendência mundial já consolidada em países da Europa, sendo que uma das razões para essa tendência é a pressão por parte dos pais, os quais costumam acreditar que o aprendizado da língua inglesa pode trazer benefícios sociais e econômicos para o futuro de seus filhos.

Gimenez (2013, p. 201) afirma que

(...) as forças de mercado vêm atuando de modo bastante contundente sobre as percepções dos cidadãos comuns, por meio de uma mídia que pouco contribui para situar o debate no campo das políticas. Tem passado despercebido, por exemplo, que busca pelo aprendizado da língua inglesa cada vez mais cedo é reflexo dessa força e que o Estado detém um papel importante na regulação desse mercado, sob pena de exacerbar as já existentes desigualdades sociais, culturais e políticas.

Acreditamos que os motivos para a adoção da língua inglesa como língua estrangeira a ser ensinada pela maioria dessas escolas esteja ligada a Globalização e a competitividade no futuro mercado de trabalho, uma vez que existe a ideia de que o conhecimento em língua inglesa pode vir a proporcionar uma suposta vantagem aos que a aprendem o quanto antes, o que nos parece ser um combustível para a demanda por essa disciplina nas escolas regulares, sejam elas públicas ou privadas, que atendem crianças a partir do 1º ano do ensino fundamental. Tal pretexto reforça o entendimento de língua como uma mercadoria consumível por aqueles que têm como pagar e, assim, se inserir nesse complexo jogo.

Existe uma certa idealização coletiva, formada provavelmente nos processos identitários de uma Globalização massificante e hegemônica, de que o aprendizado de inglês como língua estrangeira é uma possível solução para problemas de comunicação internacional.

---

<sup>5</sup> Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória são os municípios que compõem a Região Metropolitana da Grande Vitória (Lei Complementar Estadual nº 204/2001).

Pennycook (2007), por outro lado, relaciona tal aprendizado a posições de classe mantidas na sociedade globalizada, em um contexto que não reconhece a língua inglesa como a língua das oportunidades iguais, uma vez que seu conhecimento, ou a falta dele, pode criar barreiras tanto quanto apresentar possibilidades (p.101).

A esse respeito, Merlo (2018) afirma que as “verdades universais” tais como a necessidade do aprendizado de inglês por crianças nos primeiros anos de escolarização “são passíveis de serem questionados e ressignificados” (p.43), asseverando ainda que é importante pensar sobre a comunidade global e as razões pelas quais se pretende a ela se integrar, questionando, inclusive, se “aqueles que não aprendem uma LE estarão, necessariamente, do lado de fora dessa comunidade global” (p.68).

A sociedade tem permitido a criação em seu seio de estruturas que elitizam o aprendizado de língua inglesa e a apresentam como “item” capaz de promover a um patamar profissional mais elevado os que a dominam, uma “visão de língua como chave que abre as portas para o mundo globalizado” (MERLO, 2018).

Sobre o assunto, Mattos (2014) critica a aprendizagem de língua inglesa como uma habilidade a ser trabalhada de modo único, homogêneo. Dessa forma, também segundo a autora, as especificidades sociais, históricas e culturais de cada contexto e de cada comunidade de prática, ao não serem levadas em consideração, apontam para um ensino de inglês menos crítico e, portanto, mais associado ao projeto neoliberal de educação.

A partir dessas reflexões, é possível discutir o ensino de inglês como língua estrangeira desvinculado de tal perspectiva e propondo cumprir seu papel de promotor de problematizações ligadas às realidades dos estudantes. Assim, essa perspectiva crítica possibilita e promove a agência dos alunos, em uma educação para a mudança social de maneira que o alunos sejam “capazes de problematizar o próprio contexto social, reconhecer as diferenças, identificar as injustiças e buscar melhorias e bem-estar para todos, sem qualquer distinção” (FONSECA, 2018, p. 20).

É importante ressaltar aqui os estudos de Malta (2019), que pesquisou a formação dos professores de língua inglesa que atuam com as crianças da educação infantil, e de Merlo (2018), cujo trabalho aborda a formação dos professores de língua inglesa que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental.



Para as autoras, a formação inicial dos professores de língua inglesa não tem contemplado o ensino da língua às crianças, sejam elas da educação infantil ou do ensino fundamental 1, uma vez que os cursos de licenciatura, em geral, direcionam seus esforços as atividades voltadas para o ensino de língua inglesa na escola regular a partir do ensino fundamental 2.

Os professores que se propõem ensinar inglês para crianças da educação infantil ou do ensino fundamental 1 acabam por dedicarem seu tempo em uma formação em serviço, no aprender enquanto se faz, que bem pode ser enquadrado no que Malta (2019) chama de aprendiz-docente-autônomo, o qual “de maneira intuitiva e experimental, conjuga a teoria aprendida durante a graduação ao contexto no qual está inserido” (p.38).

Ao centralizarmos nossas atividades de pesquisa nas ações implementadas exclusivamente nas turmas do 1º ano do ensino fundamental, tínhamos como certeza as dificuldades enfrentadas tanto pelos alunos, cuja transição da educação infantil para o ensino fundamental se mostra como um desafio, quanto para os professores de língua inglesa que, em sua formação inicial em geral não têm contato com crianças na fase inicial do processo de letramento. Por essa razão, este trabalho, ao apresentar análises de eventos de fala-em-interação em que a competitividade é indicializada nas ações dos participantes, destaca também que a competitividade, enquanto valor da sociedade globalizada e neoliberal, se mostra nas minúcias das interações e, assim, se vê refletida nas políticas públicas de letramento e de formação de professores.

## CAPÍTULO 2: A Análise da Conversa Etnometodológica

Neste capítulo, apresentamos a política de investigação teórico-metodológica que orienta a produção das análises deste trabalho. Iniciamos com um breve arrazoado histórico da Análise da Conversa Etnometodológica e, na sequência, apresentamos os principais conceitos em que a análise dos dados está fundamentada.

### **2.1. Breve história da ACE**

A Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) é uma tradição de pesquisa cujo início, nos anos 60, se deve aos esforços dos professores Emanuel Schegloff, Harvey Sacks e Gail Jefferson. Schegloff e Sacks eram então alunos de pós-graduação em sociologia na Universidade da Califórnia em Berkeley, onde lecionava o Professor Erving Goffman, o qual havia desenvolvido um método pessoal de análise baseado na observação das interações entre as pessoas, especialmente nas interações face a face (MARKEE, 2000; HAVE, 2007; SIDNELL; STIVERS, 2013).

Sacks e Schegloff não desenvolveram, entretanto, seu trabalho com base apenas nas ideias de Goffman. Eles se mantiveram em contato com teorias e ideias diversas, lendo em várias fontes e familiarizando-se com outras áreas como a linguística, a antropologia e a psiquiatria. Jefferson, que era uma das alunas de Sacks na pós-graduação, juntou-se à dupla, formando então o trio fundador da Análise da Conversa que publicou, em 1974, o artigo “A Simplest Systematic for the Organisation of Turn Taking in Conversation”, considerado o texto basilar da ACE (SIDNELL; STIVERS, 2013).

De fato, a Análise da Conversa é descrita, de acordo com Markee e Kunitz (2015), como tendo por base as ideias de Goffman, dentre elas a fala como sistema de ações face a face e o footing, e a etnometodologia de Harold Garfinkel. Para Goffman há, nas interações face a face, um gerenciamento de toda a situação em que a conversa está inserida, tendo nos alinhamentos fatores relevantes para a condução da produção e da recepção do que se produz nessas interações. Sendo assim, o “footing” dos participantes varia nas interações de acordo com a percepção que os interagentes têm uns dos outros e as ratificações que ocorrem entre eles (GOFFMAN, 2002).

Já a Etnometodologia, a qual tem na Análise da Conversa uma das formas mais importantes e bem situadas de pesquisa e sua principal representante no cenário acadêmico mundial, se inicia ainda na década de 60, sendo que o livro fundador, “Studies in Ethnomethodology” foi publicado por Garfinkel em 1967. Tal abordagem de pesquisa estuda como as atividades do dia a dia são analisadas através da perspectiva dos participantes (HERITAGE, 1984; COULON, 1995; MARKEE, 2015), ou, como afirma Coulon (1995) “a etnometodologia vai tentar compreender como é que os indivíduos veem, descrevem e propõem em conjunto uma definição da situação” (p. 20).

Coulon (2017, p. 17) também afirma que a etnometodologia tem como objetivo, “a busca empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo construir, suas ações cotidianas: comunicar, tomar decisões, raciocinar”. É importante destacar o fato de que os estudos de Garfinkel se iniciaram em um período em que toda a teorização sociológica estava voltada para a perspectiva do pesquisador sobre os fatos estudados, desconsiderando o senso comum e a visão dos membros da sociedade sobre quem a pesquisa era realizada (MARKEE; KUNITZ, 2015).

A ACE surge, portanto, como abordagem analítica preocupada com a descrição e análise da conversa cotidiana, uma das ações sociais humanas mais comuns e da qual se pensava como um sistema caótico e que, ao contrário, se mostra como um sistema complexo, “organizado e passível de análise e descrição” (GARCEZ, 2008, p. 19). Sobre a abordagem analítica da ACE, Garcez, Bulla e Loder (2014), expõem seus princípios e a importância da análise da fala-em-interação:

Por entender que a fala-em-interação é intersubjetivamente construída, acreditamos que a sua análise pode subsidiar a produção de conhecimento acerca da organização de ocorrências reais, particulares, ecologicamente situadas, de fenômenos da vida social que, ao pesquisador e à sociedade, importe compreender. (p. 261)

A ACE estuda, então, a conversa cotidiana, e seus procedimentos básicos usados na vida social, levando em consideração as particularidades da interação, estudando os fenômenos sociais presentes na fala-em-interação em contextos institucionais específicos, bem como o que está relacionado a conversa e ao cenário em que ela está inserida. Tais estudos se inserem em um modelo de observação que propõe uma compreensão da língua em seus contextos de uso de forma a entender como e para que ela é usada pelos participantes e, assim, valoriza a perspectiva êmica – a partir de dentro do sistema (SCHEGLOFF; KOSHIK; JACOBY; OLSHER, 2002).

Dessa maneira, a análise se constitui no estudo dos dados em sua forma natural tal como são produzidos pelas pessoas enquanto interagem, revelando o aqui-e- agora das interações que se propõe a analisar e levando em consideração não somente o conteúdo da conversa em si, mas também as ações que contribuem, naquele momento específico, para que a interação ocorra, tais como as mudanças e trocas de turno, os reparos e as prestações de conta que ocorrem durante tais interações.

Dentre as várias qualidades da ACE, Have (2007) é enfático ao admiti-la como a abordagem de pesquisa que tem atuado mais próximo dos fenômenos que pretende analisar do que qualquer outra, já que se propõe a investigar detalhes e mesmo minúcias da atividade interacional, trabalhando com registros e gravações dessas atividades e se ocupando de transcrições detalhadas das ocorrências de fenômenos relevantes para a sociedade.

### ***2.1.1. A ACE na sala de aula***

De acordo com Schegloff, Koshik, Jacoby e Olsher (2002, p. 10), a análise de dados gerados em contexto institucional não é uma preocupação recente da ACE. Desde o começo esses dados têm sido analisados e estudados, sendo exemplos citados pelos autores supramencionados os trabalhos de Sacks sobre os atendimentos telefônicos para prevenção de suicídios e seus estudos realizados em sessões de terapia de grupo para adolescentes, além de trabalhos do próprio Schegloff sobre ligações de emergência para a polícia.

Várias pesquisas têm-se desenvolvido, desde então, tendo como locus de atuação instituições diversas, tais como hospitais e consultórios médicos, ambientes do judiciário, e o ambiente escolar, sendo cada vez maior o interesse daqueles que analisam a conversa e suas nuances por estudos nesses contextos específicos (DREW; HERITAGE, 1992).

De fato, Doehler e Lauzon (2015) afirmam que “poucos eventos sociais têm sido tão extensivamente estudados como a sala de aula” (p. 409), tendo tais estudos, segundo os autores, proliferado principalmente após os anos 1960. Os autores, entretanto, afirmam que estudos que discutem de que maneira as interações em sala de aula afetam o aprendizado têm entrado na pauta da ACE apenas recentemente.

No ambiente escolar, a ACE tem se apresentado como importante proposta para a realização de pesquisas que levam em consideração as interações que acontecem na escola, tendo em geral a sala de aula como cenário para tais pesquisas, tornando possível reflexões sobre especificidades da fala-em-interação nesses ambientes e também levando a questionamentos sobre a maneira como essas especificidades podem estar ligadas, em maior ou menor grau, às metas, tarefas ou identidade(s) convencionalmente associadas as instituições (DREW; HERITAGE, 1992).

Através da pesquisa, pela perspectiva da ACE, na sala de aula é possível lançar um olhar minucioso sobre os fenômenos da vida social que ocorrem nesse ambiente, tornando possível uma maior compreensão da interação na sala de aula e das peculiaridades que permitem o seu desenrolar como algo não planejado, observando de que maneira acontecem tais interações e também demonstrando a forma como se orientam os participantes dessas interações (DOEHLER; LAUZON, 2015).

Markee e Kunitz (2015) afirmam que através dos procedimentos de prova êmicos é possível uma descrição do processo de aprendizagem, mesmo do processo de aprendizagem de línguas, em uma configuração em que tais processos podem ser observados e descritos levando-se em consideração as atitudes co-construídas pelos participantes na e através da fala-em-interação (MARKEE; KUNITZ, 2015; MARKEE; KASPER, 2004).

Tais estudos têm demonstrado que a interação na sala de aula tem características peculiares quando contrastada com outras formas de fala-em-interação institucional, sendo relevante as considerações de Gardner (2015) sobre características da conversa nesse contexto específico, em que a organização das sequências e a ordem dos turnos apresentadas em aulas de línguas pode ainda indicar diferenças quando comparadas com outros tipos de interação em outros cenários educacionais. O autor afirma que os estudos no ambiente escolar que se baseiam na AC podem proporcionar um maior entendimento sobre as ações dos estudantes nesse ambiente durante o desenrolar das atividades propostas, e mesmo após, em uma fase posterior em que tais conhecimentos podem ser demonstrados na interação.

As novas tecnologias, sobretudo a ascensão das filmadoras, colaboraram para que fossem realizadas análises mais detalhadas da sala de aula, sendo que através dos procedimentos preconizados pela ACE são possíveis análises de “microdetalhes dos comportamentos verbais

e não-verbais<sup>6</sup>” das interações (SEEDHOUSE, 2015, p. 387, tradução nossa) de maneira que importantes elementos da interação ficam aparentes e “a habilidade para rever a conversa, os elementos não verbais e a realização das atividades propostas em sala de aula, simultaneamente, permite a análise da interdependência desses três elementos<sup>7</sup>” (SEEDHOUSE, 2015, p. 384, tradução nossa).

A ACE no ambiente escolar lança mão da microetnografia como um método de pesquisa que permite investigar os eventos em sua particularidade, sendo capaz de proporcionar acuradas descrições de como “as interações são socialmente e culturalmente organizadas em contextos específicos como as salas de aula” (GARCEZ, 2008, p. 257, tradução nossa) e a coconstrução da fala-em-interação na conversa cotidiana.

Também é possível observar posturas tomadas pelos participantes quanto às práticas de letramento e de construção identitária, assim como as oportunidades para que a aprendizagem aconteça. A ACE pode, portanto, ser útil na análise das atitudes que podem mesmo levar a um desenvolvimento da criticidade e de questionamentos que levem a mudanças na sociedade, percebendo de que forma acontecem as participações dos interagentes e de que maneira alguns desses agentes se posicionam como participantes mais ativos do que outros em um mesmo contexto.

## 2.2. Alguns conceitos importantes

Conforme relatado acima, a ACE tem como precursores Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson. O trabalho dos autores, como eles mesmos afirmam, propõe “um conjunto de características da conversa genericamente observáveis e das quais um modelo de tomada de turnos deve dar conta, caso deseje merecer consideração séria” (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003 [1974], p. 48), afirmando ainda que o modelo proposto pode conter incorreções ou mesmo estar incompleto. Esse conjunto de características engloba, mas não se restringe aos 14 “fatos gerais” por eles detalhados e que podem ser observados em qualquer conversa. Entre os princípios que regem esses fatos gerais, o de sequencialidade se

---

<sup>6</sup> “... the micro-detail of verbal and non-verbal behavior...”

<sup>7</sup> “... the ability to review talk, non-verbal elements and task-completion actions simultaneously enables analysis of the interdependence of these three elements, ...”

destaca por fazer referência à organização da conversa em si, pois os turnos de fala têm uma razão para ocupar determinadas posições dentro de uma conversa. O conceito de indicialidade também se faz importante, na medida em que certas elocuições fazem remissão a outros fatores não propriamente verbalizados na interação. Adicionalmente, e tentando avançar sobre as incorreções e incompletudes apontadas por Sacks et al. (2003 [1974]), apresentamos também os conceitos de temporalidade e multimodalidade.

### ***2.2.1. Sequencialidade***

O texto de Sacks et al. (2003 [1974]) demonstra a sequencialidade abordada diretamente tanto ao argumentar sobre o sistema elementar de troca de turnos, em que as regras para a alocação de turnos claramente são expostas, quanto ao discorrer sobre a maneira como o sistema por eles apresentados “dá conta dos fatos” (op. cit. p.18.), presente, portanto, nas interações em que a conversa se apresenta como constituinte das ações implementadas pela conversa cotidiana.

As sequências aparecem, portanto, como um conjunto de ações que têm na fala o meio pelo qual são implementadas (SCHEGLOFF, 2007, p. 3) e que têm no par adjacente a unidade básica da sua construção. A ideia de sequência se baseia, portanto, no fato de que para toda elocução produzida em um turno de fala existe a possibilidade de que alguma ação se seguirá.

Schegloff (2007) afirma ainda que os turnos de fala estão mais ligados às ações do que aos tópicos envolvidos na conversa, sendo mais importante compreender o que está sendo feito em oposição a apenas o que está sendo dito. As sequências são o veículo para que alguma atividade seja efetivamente cumprida<sup>8</sup>, sendo o monitoramento mútuo durante a fala-em-interação uma constante, já que uma ação se segue a outra e, o monitoramento mútuo permite a percepção se a fala será completada e/ou se alguém está sendo selecionado como próximo falante, e se sim, quem. A relevância da primeira ação se baseia na resposta dada a ela, seja essa resposta preferida ou despreferida. Schegloff (2007) observa que cada turno é importante para que os participantes saibam quais possíveis respostas podem ser feitas relevantes, permitidas, possíveis, aceitáveis, etc.

---

<sup>8</sup> “Sequences are the vehicle for getting some activity accomplished.” (Schegloff, 2007, p. 2)

Para Garcez (2008), a ACE está interessada na “articulação dos métodos de ação social humana” (p.21) segundo a perspectiva dos participantes, sendo que a sequencialidade tem importante papel na compreensão de como as pessoas se relacionam entre si na sociedade, o que Loder, Salimen e Müller (2008) explicam bem ao afirmarem que

a noção de sequência refere-se ao fato de que as ações constituídas pelo uso da linguagem em interação social são organizadas em sequências de elocuições produzidas por diferentes participantes. Cada participante, ao produzir sua elocução, não o faz de forma desordenada, mas sempre levam em consideração o que o outro disse previamente. (p.40)

As autoras ainda esclarecem a centralidade da ideia de sequência na fala-em-interação ao afirmarem que “a noção de sequência tem, em seu cerne, dois elementos: (1) elocuições produzidas sucessivamente e (2) alternância (ordenada) dos participantes na vez de tomar a palavra” (p. 41).

Assim, é possível dizer, com base em Schegloff (2007) e Loder, Salimen e Müller (2008), que as sequências têm pelo menos dois turnos com elocuições que podem ser produzidas sucessivamente ou que podem se revezar ordenadamente quanto a tomada de turno por parte dos participantes, e que se conectam por estarem relacionados não aos tópicos e sim as ações envolvidas na conversa e implementadas pela fala. Esses pares interacionais são chamados de “primeira parte do par” (PPP), que é a unidade responsável pela iniciação da ação que se seguirá, e “segunda parte do par” (SPP), que é a resposta a ação de um turno anterior.

Schegloff (2007) ainda afirma que

os componentes dos pares adjacentes são “tipologizados” não apenas em primeira e segunda parte dos pares, mas em tipos de par que eles podem parcialmente compor: cumprimento-cumprimento (“oi”, “oi”), pergunta-resposta (“você sabe que horas são?”, “quatro”), oferta-aceitação/recusa (“gostaria de uma xícara de café?”, “não, obrigado,” se for a recusa a uma oferta)<sup>9</sup>. (p. 14, tradução nossa)

É importante destacar, portanto, que existem múltiplas possibilidades de resposta para cada PPP, sendo que

---

<sup>9</sup> The components of adjacency pairs are “typologized” not only into first and second pair parts, but into the *pair types* which they can partially compose: greeting–greeting (“Hello,” “Hi”), question–answer (“Do you know what time it is?”, “Four o’clock”), offer–accept/decline (“Would you like a cup of coffee?”, “No, thanks,” if it is declined).



As alternativas não são equivalentes em termos de trajetória sequencial que desencadeiam. Assim, a fim de caracterizar essas diferentes trajetórias, que são implementadas pelos interagentes de modos que refletem essa não equivalência, constituiu-se a noção de preferência. Diz-se, então, que há segundas partes de par que são preferidas e outras que são despreferidas. (LODER; SALIMEN; MÜLLER, 2008, p. 51)

O início da sequência é, portanto, a ação verbal e a ação não verbal humana reconhecida pelos interagentes como uma PPP e que por isso produzem uma resposta, verbal (ou em forma de ação não falada), relevante em relação a PPP anterior. Tais respostas podem ser preferidas ou despreferidas, fornecendo ao próximo falante a possibilidade de reformulação, reparo, ou mesmo o silêncio, por exemplo, mas sempre estando relacionada uma ação a outra anterior.

Neste subcapítulo apresentamos, ainda que brevemente, a sequencialidade como uma característica da conversa cotidiana e como ação humana organizada, sendo importante, para concluir, acrescentar que podem haver diferenças entre os falantes que poderão incorrer para que certas ações sejam consideradas mais adequadas do que outras, dentro do contexto em que tais ações se encontram e de acordo com a percepção dos interagentes de como estão sinalizando a natureza sequencial de suas ações entre si.

### ***2.2.2. Indicialidade***

Aqui discutiremos o conceito de indicialidade, importante para compreendermos as ações competitivas ocorridas na sala de aula, as categorizações realizadas pelos participantes e, por isso, possíveis de serem sustentadas emicamente. Na análise das sequências é possível observar de que maneira as ações dos participantes ocorrem na interação, sejam essas ações verbais ou corporificadas.

A indicialidade é o meio pelo qual os participantes de uma interação sinalizam uns aos outros como suas ações sociais estão sendo empreendidas no momento do encontro, uma vez que a fala é socialmente organizada como “um pequeno sistema de ações face a face que são mutuamente ratificadas e ritualmente governadas” (GOFFMAN, 2002 p. 19). Essas ações são visíveis aos membros dos grupos e das comunidades em que elas ocorrem por serem recursos já disponíveis nos contextos sociais em que são produzidos.

Para Garcez (2008)

... a ação é indicial, porque é sempre dependente do contexto imediato de produção: os participantes precisam sempre se valer do andamento sequencial da fala-em-interação para tomarem um turno de fala, o fazem sempre em relação ao que é relevante para o aqui-e-agora da conjuntura interacional, nisso revelam suas perspectivas do que foi feito antes e submetem esses entendimentos ao escrutínio dos interlocutores, o que pode efetivamente resultar em nova perspectiva conjunta, co-construída naquele aqui-e-agora interacional, justamente um dos grandes elementos produtivos do uso da linguagem, de natureza também indicial. (p. 30)

Em outras palavras, a linguagem é naturalmente indicial, vinculada sequencialmente ao contexto em que foi produzida. A ação humana enquanto realizada como parte das interações é intersubjetiva, construída pelos participantes de maneira relevante, ação após ação e, caso não “passe” pelo escrutínio dos interagentes, é reparada para que a relevância torne a fazer-se presente na discursividade.

Assim, nas palavras de Garfinkel (2018 [1967])

Para *conduzirem suas atividades cotidianas*, as pessoas se recusam a permitir umas as outras que entendam “aquilo do que realmente estão falando” dessa forma. A antecipação de que as pessoas *irão* entender, a ocasionalidade das falas, a especial vagueza das referências, o sentido retrospectivo-prospectivo de uma ocorrência presente, a espera de algo posterior para se entender o que foi dito antes, são propriedades sancionadas do discurso comum. Elas fornecem um contexto de características vistas, mas não notadas do discurso comum, através do qual falas reais são reconhecidas como eventos de uma conversa comum, razoável, compreensível e simples. (p. 127)

Compreender o conceito de indicialidade é importante para este trabalho por estarmos abordando a competitividade como postura valorizada pela sociedade em que vivemos, sendo que as categorias de pertencimento competidor/competidora, professor/aluno, e quaisquer outras categorias são demonstradas na conversa de maneira natural, percebidas pelos participantes no aqui-e-agora da interação, sustentadas, portanto emicamente.

As escolhas realizadas pelos participantes durante a interação no momento em que as elocuições são produzidos, indicializam, ou demonstram para os demais participantes, portanto, suas identidades sociais, os níveis em que determinado relacionamento se encontra ou que é pretendido pelos interagentes, e as relações de poder existentes no aqui-agora da interação, revelando o status de cada falante em relação uns aos outros, seja uma relação equânime, de superioridade ou de inferioridade (VAN COMPERNOLLE, 2015, p. 272).

Os participantes demonstram uns aos outros suas possíveis categorias de pertencimento, posturas e intenções na interação não apenas através da fala, mas também através de ações corporificadas, índices para os demais membros da interação. Assim, as categorias de

pertencimento não precedem a ação social, mas são um resultado dela, e as escolhas indexicais realizadas pelos interagentes não se limitam ao aqui-e-agora, mas estão associadas a sistemas ideológicos da linguagem mais amplos (LEE; BUCHOLTZ, 2015). A categorização, portanto, reside não apenas nas ações em si, mas também nos elementos multimodais tal como indicializados na conversa e percebidos pelos interagentes enquanto se preparam para ela e durante ela.

### ***2.2.3. Multimodalidade***

A ACE, abordagem analítica que tem, desde os anos 60, debruçado sobre os estudos sobre a conversa cotidiana como parte das ações sociais humanas, tem consigo a preocupação na descrição de tais ações pela perspectiva dos participantes, lidando com dados naturais, e estudando de maneira muito próxima, portanto, as particularidades da interação nos contextos em que ela ocorre.

Fato é que, quando de sua inauguração, tal abordagem de pesquisa não tinha a facilidade de acesso a filmagens, dadas as dificuldades tecnológicas da época, sendo que a geração dos dados utilizados pelos pesquisadores da época eram em sua grande maioria gravações de áudios, os quais eram por eles analisados exaustivamente de maneira a compreenderem a língua nos contextos em que ela era utilizada. A ênfase nas ações dos participantes levava em conta diversos aspectos da conversa observáveis nos áudios, sendo dada bastante ênfase aos recursos prosódicos, fonéticos, sintáticos, lexicais e gramaticais da conversa, além é claro de uma maior compreensão da sistemática dos turnos e da organização das sequências em que eles são produzidos.

O uso das filmagens na ACE possibilitou uma maior compreensão da maneira como acontecem as interações, permitindo a observação de aspectos não verbais presentes na interação, tendo como um de seus objetivos a compreensão de como os participantes mobilizam vários recursos na interação social (MONDADA, 2014), sendo possível seu detalhamento através da análise, bem como o estudo de sua relevância para a conversa cotidiana. O uso do vídeo permitiu também que mais atenção fosse dispensada aos aspectos temporais e a organização sequencial das ações implementadas na interação face-a-face, as quais orientam os participantes dessas interações em suas condutas multimodais reunidas de maneira significativa

momento a momento (MONDADA, 2016), bem como sua relação com o espaço em que são produzidos.

Os estudos mais recentes em ACE têm proposto assertivamente que a ação humana é multimodal e faz uso de recursos diversos, integrados de “maneira holística” (Mondada, 2014) em que são consideradas as várias ações que acontecem, durante a conversa, simultaneamente em relação à fala. Os movimentos corporais, tais como postura, movimentos de cabeça, modos de olhar, i.e., estão interligados à fala, na conversa, não em uma relação hierárquica, mas como relevantes dentro do contexto em que se encontram. Dessa forma, ações responsivas são coordenadas através de uma multiplicidade de recursos e em diferentes temporalidades, tornando a atividade multimodal complexa e estritamente relacionada ao contexto em que se encontra.

Dessa forma,

A ação é compreendida como sendo organizada não pelo falante individualmente, mas dentro da interação social. Consequentemente, cuidadosa atenção é dada a como os participantes organizam suas ações sequencialmente, momento a momento, pela maneira com uma ação é reconhecível e responde a outra ou inicia uma nova sequência através dos arranjos de recursos publicamente relevantes<sup>10</sup> (SCHEGLOFF, 2007, apud<sup>11</sup> MONDADA, 2016, p. 337, tradução nossa).

Por ser multimodal, a ação humana é situada, organizada indicialmente e moldada pelo contexto social e material presente na interação enquanto o molda, sendo também marcada por suas múltiplas temporalidades. Os estudos em AC têm ampliado a compreensão sobre a sequencialidade através de seu aprofundamento na análise multimodal das ações humanas.

Mondada (2018), por exemplo, trata da percepção de que os pares adjacentes não são sucessivos, uma vez que ações corporificadas relevantes para a interação se dão simultaneamente a fala. Assim, de acordo com a autora, é possível observar uma resposta antecipada como ação que excede aquilo conhecido como sobreposição de fala, uma vez que essa antecipação se dá através de gestos, e não da fala em sobreposição a outra fala.

Para a autora,

---

<sup>10</sup> Action is understood as being organized not by individual speakers but within social interaction. Consequently, careful attention is paid to how co-participants manage actions in a sequential way, moment by moment, through the way an action recognizably responds to another one or initiates a new sequence, through the publicly accountable arrangement of resources.

<sup>11</sup> O uso do recurso de citação de citação (*apud*) se justifica aqui não porque não tenhamos tido acesso ao texto original de Schegloff (2007), mas porque pretendemos, com esse recurso, dar o devido crédito a Mondada (2016), que recorreu, ao fazer a citação, a um dos principais nomes da AC para defender seu ponto de vista a favor da multimodalidade, reconhecida aqui como “cuidadosa atenção” empregada sobre “como os participantes organizam suas ações sequencialmente”.

Isso tem consequências para nosso conceito de sequencialidade. A análise multimodal confirma que a sequencialidade é um princípio fundamental da interação social. Mas ela também revela que as relações temporais entre uma primeira ação e uma segunda ação em resposta podem ser mais estreitas e complexas. O fato de que próximas ações responsivas possam emergir enquanto a primeira ação ainda está acontecendo, momento após momento, e reflexivamente se ajustando a isso, tem consequências para o modo como nós conceitualizamos as relações entre sucessividade e simultaneidade.<sup>12</sup> (MONDADA, 2018, p. 94, tradução nossa).

Dessa forma, podemos entender que a temporalidade e a sequencialidade têm grande importância para a análise multimodal, junto com a indicialidade, sendo que a relevância dos detalhes continua sendo uma característica marcante da AC, em que uma de suas questões é demonstrar de que maneira as ações corporificadas atuam durante a interação. Toda a ecologia da atividade interacional apresenta em contexto que os “gestos atuam na organização da interação social e não apenas na conduta do falante” (MONDADA, 2018, p. 89), ocorrendo ao longo de vários outros recursos corporais utilizados na conversa.

#### Para Mondada (2016)

- a. temporalidade e sequencialidade são os princípios fundamentais que governam a interação social, inclusive quando ela é formatada através recursos corporais; e
- b. sequencialidade pode não ser organizada um turno de fala após o outro, estritamente de modo sucessivo, mas sim em fluxos paralelos de ação, como condutas corporais emergentes que aparecem como respostas a ações prévias reveladas simultaneamente com elas.<sup>13</sup> (p. 346, tradução nossa).

Também é relevante, para uma compreensão das ações humanas, a transcrição multimodal. Nela, as imagens contribuem tanto para a representação dos movimentos descritos quanto para a compreensão do ambiente em sua totalidade, apresentando visualmente os movimentos descritos de forma textual, sendo indispensáveis sua utilização. Através das transcrições é possível uma representação do aqui-e-agora da interação, demonstrando de que maneira ocorre o fluxo de ações.

---

<sup>12</sup> This has consequences for our conception of sequentiality. Multimodal analysis confirms that sequentiality is the fundamental principle of social interaction. But it also reveals that temporal relations between a first action and a second action in response can be much tighter and complex. The fact that responsive next actions emerge as the first one is still unfolding, moment by moment, and reflexively adjusting to it, has consequences for the way we conceptualize the relation between successivity and simultaneity.

<sup>13</sup> a. temporality and sequentiality are the fundamental principles governing social interaction, including when it is formatted through embodied resources; and b. sequentiality might not be organized turn-at-talk after turn-at-talk, strictly successively, but rather in parallel flows of action, as emergent embodied conduct responds to previous action and unfolds simultaneously with it.

Esses aspectos constituem um desafio para transcrição multimodal que enfrenta várias dificuldades para representar as complexas ações que existem no espaço material e que são relevantes no sentido de conterem inúmeros recursos corporificados e detalhes dessa conduta articuladas junto a fala e recorrente sistematicamente. A transcrição é uma atividade seletiva, que enfatiza os detalhes de uma coleção de acordo com sua relevância para a compreensão e que proporciona um entendimento das ações dos participantes dentro do ambiente e do momento em que elas ocorreram.

A flexibilidade nessas transcrições é indispensável, sendo importante a marcação do tempo e da forma como as ações ocorrem para que se compreenda o que os corpos estão fazendo, quais ações estão realizando, durante a interação, lembrando que o significado de uma ação está mais conectado ao momento em que essa ação é produzida do que a sua forma, já que o momento é mais significativo a atividade em curso do que a forma da ação corporificada.

Nas transcrições que levam em consideração a multimodalidade não apenas descrevendo as ações dos participantes, mas também utilizando imagens de várias dessas ações, é possível perceber elementos mais complexos ocorrendo, sendo por isso visível em tais transcrições que as ações corporificadas nem sempre começam e terminam na mesma linha, nem estão, muitas vezes, coincidindo com o turno ao qual supostamente pertenceriam. Tais ações têm trajetórias próprias, mobilizando diferentes recursos multimodais a cada turno, em diferentes modalidades.

Ao lidar com os dados naturais da conversa cotidiana, a multimodalidade tem a característica de demonstrar as particularidades das ações sociais humanas nos contextos em que elas ocorrem, colocando holofotes não apenas nas ações em que a linguagem verbal tem relevância, mas, por lançar mão de filmagens para a geração de seus dados, também destacando os aspectos não verbais da interação.

Dessa forma demonstram que os participantes mobilizam diversos recursos, verbais e não verbais, durante a interação, levando a uma maior compreensão da organização sequencial, temporal e espacial da conversa, e ainda a um maior entendimento sobre o papel da linguagem e do corpo na interação social.

## CAPÍTULO 3: A geração de dados

A seleção da escola em que a pesquisa foi realizada se deu após conversas entre colegas que, assim como eu, trabalham como professores de inglês em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, aos quais expus, no início de abril de 2017, em um dos grupos de *Whatsapp* dos professores de inglês de uma rede municipal de ensino da Grande Vitória, a minha intenção e necessidade de participar da rotina de uma dessas escolas em que a língua inglesa fosse umas das disciplinas do currículo das turmas do 1º ano do ensino fundamental.

Fui rapidamente respondido pela professora “Marina”<sup>14</sup>, profissional que já trabalhava há três anos na escola em que a pesquisa foi realizada, a qual muito solícitamente ofereceu-se para iniciar a intermediação de minha entrada na escola junto a direção, apresentado-me a diretora, as pedagogas e a coordenação da escola e as professoras que efetivamente atuavam junto às turmas do 1º ano do ensino fundamental.

### **3.1. Percurso da pesquisa: escolha e caracterização da escola.**

No mês de maio de 2017, portanto, concluí a negociação de minha entrada na escola, tendo sido autorizado a minha participação na rotina da escola, assim me foi possível frequentar o ambiente enquanto aguardava autorização da Secretaria Municipal de Educação.

A autorização da SEME me foi concedida por escrito no dia 06 de setembro de 2017, sendo que, enquanto eu aguardava a autorização da Secretaria assisti a algumas aulas a convite da Professora Marina, criando no espaço um relacionamento agradável com os demais participantes da pesquisa de maneira que eles pudessem se sentir à vontade com a minha presença em sala antes do início das filmagens.

---

<sup>14</sup> Adotando uma postura ética, para preservar a identidade da participante que contribuiu com este estudo, omitimos o seu nome real e substituímos por um pseudônimo.

Quadro 1. Cronograma da geração dos dados.

Abril de 2017	Início da negociação com Marina via <i>Whatsapp</i> .
Maio de 2017	Início da negociação com a escola.
Junho de 2017	Autorização da direção para participar da rotina da escola.
Agosto de 2017	Início das atividades em sala de aula, sem filmagens.
Setembro de 2017	Autorização por escrito emitida pela Secretaria Municipal de Educação para realizar a geração de dados
Outubro de 2017	Envio do Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE) aos responsáveis. Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) lido e discutido com os participantes.
Novembro de 2017	Início das filmagens.
Dezembro de 2017	Término das filmagens.

A escola se localiza em um bairro da Grande Vitória, tendo sido fundada em 2008 e tendo 12 salas de aula. No turno matutino, funcionam as turmas dos anos finais do ensino fundamental e, no vespertino, turno em que os dados foram gerados, funcionam apenas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. A escola possui uma sala de vídeo com projetor e som, possui uma biblioteca e projetores avulsos que podem ser levados para as salas de aulas.

### 3.2. Escolha das turmas e sua rotina nas aulas de língua inglesa

Logo no início da pesquisa, tomei conhecimento de que a escola tinha duas turmas de 1º ano, as quais chamo aqui de turma A e turma B, que eram bem distintas, tal como me foi relatado por Marina, para quem a turma A demonstrava maior interesse pelas aulas de inglês, refletido pelo “comportamento” durante as aulas. A escolha por turmas do 1º ano foi motivada inicialmente pelo fato de tais crianças estarem adentrando tanto a cultura escolar quanto sendo inseridos no universo da língua escrita e das várias possibilidades de leitura – de textos, imagética e, também, a própria leitura do mundo que o cerca. Neste cenário, a construção das regras de convivência dialoga com as regras impostas pela escola, tornando os dados gerados extremamente relevantes.



No planejamento inicial, a geração de dados seria feita em apenas uma das turmas, entretanto, como foram percebidas pequenas diferenças na maneira como as aulas transcorriam em cada uma delas, julguei ser interessante a geração de dados em ambas as turmas. A turma A era composta por 15 participantes e a turma B era composta por 16 participantes, todos com idades entre 6 e 7 anos. Os alunos de ambas as turmas já tinham certo domínio instrumental da leitura e da escrita, demonstrando tais habilidades em uma prática cotidiana no ambiente escolar.,

Apresentei à direção da escola os termos de assentimento e de consentimento para serem assinados pelos responsáveis e pelos participantes da pesquisa. A direção se propôs a comunicar os responsáveis e, para tanto, confeccionou e enviou-lhes bilhetes, junto com os termos de assentimento, para que fossem assinados, caso autorizassem as participações dos menores envolvidos, e me coloquei a disposição para sanar quaisquer dúvidas sobre a pesquisa.

Apresentei a pesquisa às duas turmas, explicando sobre o objetivo da pesquisa e respondendo as perguntas dos participantes, alguns deles preocupados se as imagens geradas pela filmagem seriam de alguma forma disponibilizadas em sites ou redes sociais. Procurei sanar as dúvidas e tranquilizá-los sobre o assunto, explicando que as filmagens seriam utilizadas apenas para os fins desta pesquisa.

As aulas de língua inglesa ocorriam duas vezes por semana nas turmas de 1º ano e os alunos dessas turmas não têm sua avaliação expressa por notas, tal como acontece nas turmas a partir do 5º ano. São avaliados seguindo os critérios de uma ficha de avaliação por ciclo para cada uma das disciplinas escolares que contém os itens a serem trabalhados, sendo que a marcação é feita aluno por aluno, de acordo com os objetivos propostos.

O quadro abaixo mostra o modelo de ficha de avaliação por aluno contendo os objetivos a serem trabalhados no ensino de língua inglesa e, conforme a legenda, atribui-se aos alunos uma das cinco categorias: Consolidado (C), Parcialmente Consolidado (PC), Não Consolidado (NC), Não Trabalhado (NT) e, por fim, Nenhuma Das Alternativas (NDA).

Figura 1 – Modelo de registro de avaliação por objetivo por aluno.

Legenda: C - Consolidado PC - Parcialmente Consolidado MC - Não Consolidado NT - Não Trabalhado NDA - Nenhuma Das Alternativas				
OBJETIVOS PARA INGLÊS				
	Consolida	1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
<b>1 CONTEXTOS DE USO DA LÍNGUA E COMPREENSÃO ORAL</b>				
1.1 Identifica a língua inglesa em contextos de uso cotidiano (músicas, filmes, propagandas, rótulos, marcas conhecidas, gírias, etc.)	3º ANO			
1.2 Reconhece vocábulos da língua inglesa (de uso cotidiano) incorporados à língua portuguesa	3º ANO			
1.3 Usa expressões básicas da língua inglesa para apresentar-se, saudar e cumprimentar	3º ANO			
1.4 Usa a língua inglesa para identificar e referir-se ao material escolar	-----			
1.5 Usa a língua inglesa para apresentar a própria família e/ou de outras pessoas	-----			
1.6 Usa a língua inglesa para descrever partes do corpo	-----			
1.7 Reconhece e identifica nomes de animais em língua inglesa	-----			
1.8 Reconhece números e quantifica fazendo uso da língua inglesa	-----			
1.9 Reconhece e nomeia as letras do alfabeto em língua inglesa	-----			
<b>2 LEITURA E PRODUÇÃO ORAL</b>				
2.1 Identifica tipos de textos orais e escritos em Língua Inglesa, considerando conhecimentos dos suportes e dos gêneros usados em seu cotidiano (como músicas, poemas, receitas, convites, etc.)	-----			
2.2 Localiza informações escritas em língua inglesa em diferentes textos e suportes (ex: data, local, preço, nome do produto, quantidade, título, etc.)	-----			
2.3 Desenvolve estratégias de antecipação e de verificação em textos lidos junto com o professor(a)	-----			
2.4 Usa a língua inglesa, associada a múltiplos recursos, para expressar preferências e gostos pessoais (cores, alimentação, esportes, brincadeiras, brinquedos, etc.)	-----			

Fonte: SGE – Sistema de Gestão Escolar

É possível visualizar no quadro que a demanda apresentada pela secretaria de educação do município em que a escola está localizada que o foco inicial e principal das aulas de inglês é a aquisição de vocabulário, pouca ênfase sendo dada à criticidade. De certa maneira a aquisição de língua estrangeira se apresenta aqui como aquisição de vocábulos que podem ou não estar atrelados à sua vivência.

### 3.3. O estudo de caso e o contexto da geração dos dados

Comecei a participar mais ativamente da rotina da sala de aula no dia 16 de agosto de 2017, nas duas turmas, tomando notas e procurando interagir com os participantes naquele contexto. Não foi feita nenhuma idealização ou tentativa de comprovação de qualquer tipo de teoria durante a execução da fase de observação e tomada de notas de campo.

Essa primeira etapa da pesquisa teve como objetivo a minha aproximação, como pesquisador, dos participantes da pesquisa, em uma imersão na atividade cotidiana de maneira a estar apto a perceber e a fazer parte, de alguma maneira, da rotina da escola. Heritage (1984, p.236) afirma que “a metodologia contemporânea da análise da conversa tem mantido o foco pioneiro de Sacks nos detalhes das interações reais e seu esforço em evitar o processo de idealização.” O autor afirma também que nos trabalhos que se pautam pela Análise da Conversa é necessário que se dê importância ao uso de dados gerados diretamente de ocasiões em que a

ocorrência das interações cotidianas acontecem naturalmente.

Sendo assim, em uma pesquisa qualitativa, tal como no estudo de caso aqui proposto, o observador participante se insere na comunidade a ser estudada, imergindo nesses dados, buscando a mútua cooperação (ANDRÉ, 2008) e a compreensão do momento em que está inserido.

De acordo com Ludke e André (1986),

a observação permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas, pois, na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (p.26)

André (2013) afirma que

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo. (p.97)

Deixando claro que os estudos de caso podem e devem estar atrelados à rotina a ser investigada, firmemente ancoradas no contexto em que as ações ocorrem, gerando conhecimento concreto sobre as experiências vivenciadas no ambiente estudado.

O estudo de caso “começa com um plano muito aberto, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo avança” (ANDRÉ, 2013, p. 98), sendo esse percurso importante por não impor aos dados pré-categorizações, permitindo a busca pelo conhecimento com o mínimo de interferência em resultados, deixando ao leitor margem para a interpretação, e ao mesmo tempo estreitando ao máximo essa margem ao expor de maneira clara os fatos estudados, lembrando, no entanto da impossibilidade de neutralidade na descrição (LAPLANTINE, 2004).

Essa experiência etnográfica pretende se amparar na abordagem etnometodológica de maneira que o pesquisador, enquanto compartilha a “linguagem institucional do grupo a fim de compreendê-la”, se torne “testemunha da ação social”, tendo acesso ao caráter socialmente

construído das situações e dos “acontecimentos que pareciam naturais”, agindo tanto no âmbito da “cultura do senso comum” quanto no da “cultura científica” (COULON, 2017, p.93).

Sobre a metodologia que foi utilizada na investigação que tem como cenário a escola e, mais precisamente, a sala de aula, André (2008) afirma que:

a investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. Através basicamente da observação participante ele vai procurar entender essa cultura, usando para isso uma metodologia que envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações. (p.37)

As razões para que a etnografia fosse utilizada nessa pesquisa estão intimamente ligadas à minha prática escolar e a possibilidade de chegar mais perto dessa prática lançando um outro olhar sobre um cenário que muito se assemelha àquele em que estou inserido (cf. ANDRÉ, 2008). O estudo etnográfico permite que se coloque uma lente de aumento sobre as dinâmicas e interações em sala de aula, a etnometodologia amplia ainda mais os pormenores da interação ao privilegiar a perspectiva êmica.

Nesse contexto, a perspectiva êmica da pesquisa se ampara nas ações empreendidas, tendo como objeto de análise as interações cotidianas dos interlocutores, o dia-a-dia que é “invisível para nós”, já que não percebemos os padrões das ações por nós realizadas rotineiramente (ERICKSON, 1990).

### ***3.3.1 O contexto da geração dos dados***

As filmagens e gravações somente ocorreram a partir de novembro devido aos diversos trâmites necessários para que se realizassem as autorizações. Entretanto, tal situação contribuiu para que se realizasse um planejamento adequado, de maneira que os alunos se mostraram mais receptivos a presença de um elemento externo ao cotidiano escolar e se perceberam como parte do processo, criando uma relação dialógica permanente durante as gravações. A turma já havia, portanto, se adequadado a rotina escolar em várias de suas peculiaridades, participando mais ativamente das atividades propostas por Marina, habituados ao espaço e às dinâmicas da escola.

Com as autorizações assinadas e com a permissão dos participantes, iniciei as filmagens

no dia 08 de novembro. Nesse dia as aulas se dariam na sala de vídeo da escola. Marina se planejou para falar do Dia de Ação de Graças e utilizou um vídeo do personagem Snoopy em que era narrada a chegada dos primeiros ingleses que imigraram para onde hoje são os Estados Unidos da América (Vídeo disponível na plataforma “Youtube” sob o título: “Isto é a América, Charlie Brown - Os Viajantes do Mayflower”)<sup>15</sup>. Houve intensa participação e certamente os dados ali gerados teriam sido analisados se eu não houvesse, por imperícia com o equipamento de gravação, me esquecido de ligar o microfone.

Imagem 1. Turma A assistindo aula na sala de Vídeo.



Fonte: arquivo de pesquisa do autor.

Na semana seguinte, Marina precisou se ausentar da escola, até que, no dia 20 de novembro de 2017, foi possível realizar a primeira filmagem com microfone ligado. A turma A, com 12 alunos nesse dia, foi a primeira a ser filmada e, apesar de minha primeira tentativa com a camera já ter sido realizada na sala de vídeo, o fato de estarmos na sala de aula utilizando a câmera causou estranhamento aos participantes e muitos quiseram chegar perto e tocá-la.

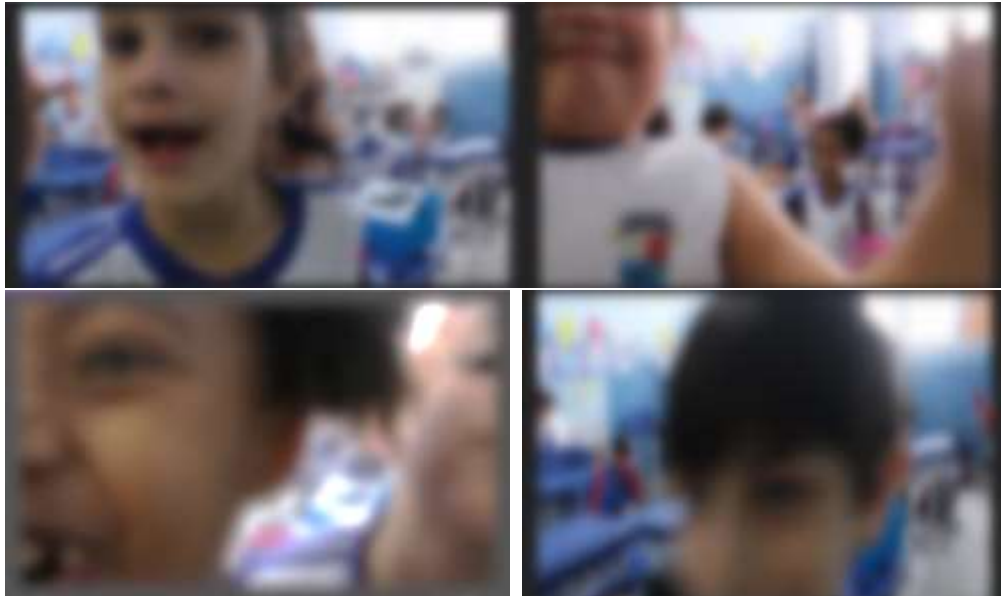
Enquanto o projetor era preparado para que assistissem ao vídeo “TheTurkey Pokey Song”<sup>16</sup>, permiti que os participantes que quisessem chegassem perto da câmera, a tocassem e filmassem por alguns segundos. Vários deles se aproximaram para conhecer a câmera enquanto

<sup>15</sup> Isto é a América, Charlie Brown - Os Viajantes do Mayflower. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1ZGWAeJiMwQ&t=7s>>, acesso em 8 nov. 2018.

<sup>16</sup> Turkey Hokey Pokey | Thanksgiving Songs for Kids | The Kiboomers. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VxfajHBG9Rg>.

outros se exibiram para ela, dançando, falando diretamente ou mostrando a língua. Essa dinâmica se deu por cerca de 3 minutos, sendo que a maioria dos interagentes apenas conversaram enquanto Marina e eu organizávamos os aparelhos para a exibição do filme.

Imagem 2. Mosaico: participantes interagindo diretamente com a câmera.



Fonte: arquivo de pesquisa do autor

Marina revelou certo descontentamento por não ter uma sala preparada para a aula de inglês, comumente chamada de “sala ambiente”, apesar de já ter solicitado à direção. Também demonstrou haver dificuldades na utilização dos equipamentos eletrônicos disponíveis na escola, tendo que montar e desmontar toda a estrutura cada vez que mudava de sala.

Apesar de tais dificuldades, por fim, todo o aparato necessário para a exibição do filme foi montado adequadamente, entretanto a sala de aula costumeiramente utilizada não tinha um isolamento adequado para a iluminação externa, o que atrapalhou a visualização do vídeo. O foco desse encontro foi o aprendizado da música e, ao final a professora se comprometeu a repetir a aula na sala de vídeo.

Na turma B, a dinâmica da aula nesse dia foi diferente em razão das dificuldades para montar o projetor e o sistema de som e também pela grande luminosidade externa. Marina iniciou a aula prestando contas aos demais participantes sobre os motivos de um planejamento

diferente, em que ela contou a história do início do dia de ação de graças e depois pediu aos alunos que fizessem uma pequena história em quadrinhos. Nessa turma os alunos não quiseram contato com a câmera, permanecendo em seus lugares enquanto realizavam a atividade.

No primeiro dia, foram feitas tentativas de posicionamento da câmera que me permitissem colocar no mesmo quadro, senão todos, a maior parte dos alunos da sala de aula. Na turma A a disposição da sala favoreceu esse trabalho, enquanto que na turma B foi um pouco mais difícil de encontrar um ponto que conseguisse enquadrar a todos.

Marina me explicou como é sua rotina nas turmas de 1º ano: ela ensina a música do alfabeto em inglês (the alphabet song) e segue ao longo do ano apresentando vocabulário reacionado a cada letra do alfabeto. Os alunos então participam repetindo as palavras aprendidas nas aulas anteriores e repetindo novas palavras ensinadas nas aulas em que o foco é o vocabulário.

Foram gravadas sete aulas em cada turma, totalizando sete horas de filmagem que, de acordo com o que apresentam Erickson e Shultz (2002 [1981]), foram assistidas várias vezes, procurando seguir um processo de análise que permitisse um detalhamento dos fatos ocorridos em sala de aula.

### **3.4. A segmentação dos dados**

De acordo com Drew e Heritage (1992) a fala-em-interação institucional tem como uma de suas características a “orientação por parte de pelo menos um dos interagentes para alguma meta ou atividade fulcral (ou conjunto delas) convencionalmente associada com a instituição em questão” (p.22)<sup>17</sup>. As ações implementadas no cotidiano escolar apresentam certamente essa característica, sobretudo quando situadas na sala de aula, na qual mecanismos culturais permitem aos interagentes reconhecidos e categorizados pelos demais como representantes da instituição apresentarem-se também como proponentes de atividades que estejam associadas à instituição e aos seus objetivos.

Goffmann (2002) observa que existem “regras culturais” que determinam o comportamento das pessoas quando se encontram agrupadas, sendo que essas “regras de

---

<sup>17</sup> Tradução tal como se apresenta em Garcez (2006).

convivência, quando seguidas, organizam socialmente o comportamento daqueles presentes na situação” (p.17).

Foi possível perceber que através de atividades escritas como caça-palavras, jogos e brincadeiras, a competitividade é fomentada e demonstrada de diferentes maneiras no intercurso dos encontros, revelando de que maneira os participantes se ratificam como membros de um grupo e de um subgrupo em oposição a outro.

A segmentação foi realizada com base nas perguntas formuladas a partir deste processo metodológico, sendo que os segmentos apresentados aqui se referem à dois Episódios Competitivos representativos de duas coleções:

Garcez, Bulla e Loder (2014), tratando da segmentação dos dados, afirmam ser essa uma fase analítica bastante trabalhosa por frequentemente envolver eventos interacionais longos dos quais transcrevemos apenas aqueles segmentos imprescindíveis para a análise. Parte do trabalho de análise ocorre durante a segmentação dos dados, momento em que se decide quais trechos serão transcritos e em que algumas das perguntas orientadoras da pesquisa surgem.

A segmentação dos dados, neste trabalho, foi realizada tendo o entendimento de que “um contexto social se constitui pelo que as pessoas estão fazendo a cada instante e por onde e quando elas fazem o que fazem”. (ERICKSON; SCHULTZ, 2002, p. 217). Os vídeos foram assistidos por diversas vezes, sendo que particularidades do cotidiano dos participantes no ambiente estudado puderam ser melhor visualizados durante essa atividade.

Foi de extrema importância, no processo da transcrição do segmento que será aqui apresentado, o apoio dos colegas do Grupo Linguagem, Interação e Etnometodologia (GLIE) da Universidade Federal do Espírito Santo, formado no início de 2018 e que proporcionou também encontros nos quais os dados puderam ser debatidos conjuntamente. A importância de meus colegas analistas do GLIE nesta parte do trabalho é aqui enfatizada, uma vez que eu não tinha experiência com transcrições no sistema Jefferson até o início do mestrado, e as análises realizadas em conjunto no grupo foram elucidativas e encorajadoras.

O modelo Jefferson de transcrição, com suas convenções, foi utilizado “como uma



proposta metodológica de viabilizar a análise da ação social” (LODER, 2008, p.130), tendo em mente a premissa de que, assim como observou Gago (2002), os dados devem ser transcritos sem levar em consideração “a noção de ‘intenção’ dos falantes ou qualquer outra categoria interna à mente” (p.95).

A escolha de excertos curtos foi motivada pela quantidade de ações multimodais envolvidas na interação face a face, sendo o trabalho de Mondada uma importante referência para tal escolha, uma vez que em seu modelo de transcrição, o qual privilegia as ações corporificadas, demonstrando-as como parte das ações, compondo o todo, sendo que o uso das imagens na transcrição tem papel relevante, não apenas “contribuindo para a representação dos movimentos textualmente descritos na transcrição mas também para a sua composição holística e para a ecologia em que essas ações acontecem” (MONDADA,2018, p.90, tradução nossa<sup>18</sup>), sendo o uso de imagens indispensável para a transcrição, uma vez que complementa as transcrição textual.

Assim, através de um segmento curto é possível demonstrar o que ocorre em um micromomento, delineando as ações que são parte da ecologia das atividades, abordando, exemplificando e demonstrando através da transcrição linha a linha, da descrição das atividades e através também das imagens, as ações ocorridas durante todo o segmento, demonstrando a orientação dos participantes enquanto interagem e de que maneira se caracterizam nessa interação, alcançando um maior entendimento da sequencialidade e temporalidade a partir da análise das coleções, de acordo com o elemento da interação a ser destacado pelo pesquisador.

Os dados gerados e segmentados são parte de um conjunto de aulas programadas e que se iniciaram no final do mês de outubro de 2017 e que tiveram sua culminância programada para ocorrer no dia 20 de novembro de 2017 no espaço da sala de aula da turma A e da turma B nos momentos destinados à aula de língua inglesa. Tais aulas dizem respeito aos segmentos dos quais foram destacados os excertos 2 e 3, que demonstram a competitividade entre os grupos culminando no conflito entre menino e menina (excerto 2) e demonstrado e indiciado também pelas ações dos participantes demonstradas no excerto 3, em que a competição aparece na delação como maneira de demonstrar tal competição.

---

<sup>18</sup> contributing to the representation of the movements textually described in the transcript but also to their holistic composition and the ecology in which they happen.

O excerto 1 apresenta a competição como um valor da sociedade, expresso através de ações individualizadas, em que a não cooperação entre os participantes é uma exigência para a continuidade da atividade. Ações corporificadas, nesse contexto, demonstram não apenas a competição como valor, mas também apontam para particularidades na ordem sequencial com que tais ações ocorrem, sobrepostas entre si, ações e fala, ainda que temporalmente desconectadas e simultâneas (ações e fala).

O quadro 2, abaixo, ilustra a ordem em que as filmagens ocorreram e permite uma visualização das atividades desenvolvidas durante as aulas. O tema das aulas nesse período foi o feriado norte americano “Dia de Ação de Graças”, sendo que durante esse período foi abordado vocabulário, história e também símbolos relacionados a tal feriado.

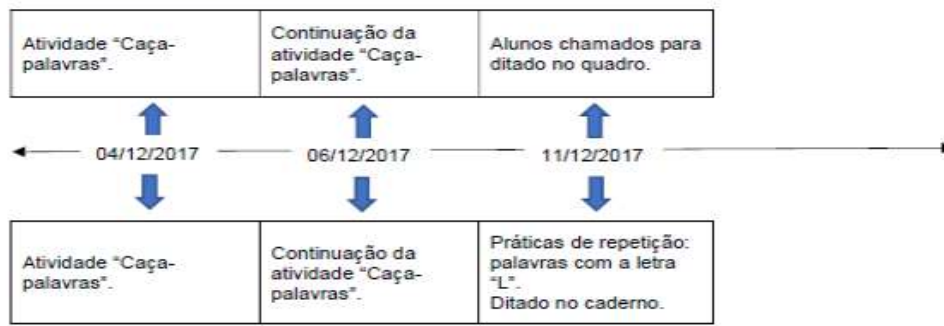
A canção “*Turkey Hokey Pokey*” fazia parte da proposta de trabalho do dia 20 de novembro de 2017, sendo que a participante Marina planejava, segundo relatou em conversa, cantar e dançar com os demais participantes. Embora houvesse um planejamento prévio para o desenvolvimento da atividade, não foi possível o cumprimento do plano de aula da participante Marina nos moldes para os quais ela havia se organizado. Os equipamentos necessários para a realização das ações propostas (projektor, som, computador pessoal e iluminação adequada do ambiente) não estavam disponíveis ou não eram apropriados para uso imediato em sala de aula.

Já nos dias 04 e 06 de dezembro o planejamento privilegiava a resolução de um caça-palavras que deveria ser realizado individualmente, sendo expressamente proibido o auxílio mútuo durante a realização da atividade. A professora enfatizou a importância de os alunos realizarem a atividade sem o auxílio uns dos outros como forma de adequação as demandas do ensino fundamental, além de enfatizar os benefícios da realização de exercícios mais complexos de maneira individual como um meio de praticar a resolução de problemas como habilidade capaz de elevar os alunos a níveis intelectuais maiores, já que sua prática é mesmo chamada por Marina de “exercícios para o cérebro”.

Quadro 2: cronograma detalhado das filmagens.



(continuação do quadro 2)



Nessas duas turmas, foi percebido que dois tipos de atividades competitivas tiveram ocorrência durante as aulas, sendo que em alguns momentos a competição foi fomentada pela representante da instituição com o intuito de apresentar aos alunos regras de convivência que diziam mais respeito à adequação desses alunos ao ambiente escolar e a suas demandas, demonstrando ser uma ação preferida a individualização do sujeito, competidor por uma melhor colocação no "ranking" da sala de aula.

Em outros momentos, a competição é motivada como parte da atividade em grupo, em que um grupo confronta o outro também em busca de um campeão. Nesse caso o trabalho cooperativo acontece dentro de cada grupo, tendo sempre como meta vencer o grupo oponente. Entretanto, a adesão a esse tipo de atividade acaba por gerar uma variante dentro do que se compreende por competição: a evolução para o conflito entre um membro de cada equipe, os quais acabam por avançar no conflito ainda que contrários à proposta institucional inicial. Embora a atividade tenha sido fomentada pela instituição ela acaba por ser indicializada pelos participantes, os quais tomam parte em episódios em que a ação preferida não é a disputa, e sim

a cooperação dentro de cada grupo para demonstrar o aprendizado de uma determinada habilidade.

Sendo assim, percebemos duas coleções nos dados gerados:

- Segmentos em que a competitividade é indicializada pela representante da instituição, com 12 ocorrências nas turmas pesquisadas;
- Segmentos em que a competitividade é indicializada pelos demais participantes, tendo sido percebidas 17 ocorrências, nas duas turmas pesquisadas.

A categoria “competidor” é indicializada, na primeira coleção por nós apontada, pela postura individualista exigida dos participantes por Marina, caracterizada e ratificada pelos demais como representante da instituição, sendo que a adesão dos demais participantes a tal postura demonstra sua afiliação a tal categoria. Sua categorização como “competidor” é demonstrada nas ações verbais e nas ações corporificadas dos participantes, conectadas a suas identidades institucionais (professor/aluno).

A postura competitiva e individualista exigida por Marina como meio de preparação dos demais participantes para a rotina escolar é indicializada no excerto aqui apresentado pelas ações em direção a um aluno que a princípio não se afilia à categoria “competidor”, o qual demonstra sua não afiliação por meio de ações corriqueiras mas contrárias às regras apresentadas anteriormente nas quais quaisquer ações colaborativas entre os participantes na execução de atividades propostas eram proibidas.

Nesse contexto, portanto, a competição se inicia pela conduta promovedora da representante da instituição, cujas ações propõem que os participantes ajam individualmente em busca de um objetivo comum, como finalizar individualmente uma atividade proposta, por exemplo. A busca por um resultado melhor, no caso do caça-palavras proposto como atividade no contexto do excerto aqui apresentado, em menor tempo caracteriza uma competição. Aqueles que conseguem encontrar todas as palavras são “vencedores”, demonstrando sua supremacia sobre os demais ao terem como meta a demonstração de suas folhas viradas sobre a mesa. Os demais, atrasados em sua busca, aparecem como derrotados nesse exercício, devendo se esforçar para alcançar a excelência que os “vencedores” já demonstram.

Na segunda coleção, a categoria “competidor” é indicializada pelas ações dos participantes que demonstram seu alinhamento a tal categoria e, ainda que compelidos à competição em dois grupos pré-definidos por Marina, no segundo excerto exemplificamos essa coleção apresentando de que maneira dois participantes iniciam uma disputa que vai além da proposta institucional, competindo entre si, em atitude conflituosa, independentemente da orientação de Marina. Embora ratificando a competição, em suas categorias institucionais, os participantes extrapolam a proposta da instituição, evoluindo de um modelo de competição em grupo para uma disputa, indicializando essa postura através de ações como o riso, o apontar enquanto ri, pelas falas e pelo olhar.

Também exemplificamos, no terceiro excerto, também representante do segundo grupo, a categoria competidor indicializada pelos participantes através de uma ação que se distingue da ação analisada no segundo excerto: a delação. Nesse caso, o participante delata, com o fim de receber favorecimento por parte de Marina durante competição, com a conseqüente motivação para desqualificar determinada participante em sua categoria de competidora. A competição, na visão dos participantes, é então demonstrada na relevância da categoria na organização sequencial da conversa, não sendo uma característica exclusivamente da fala institucional (WATSON, 1997).

Em suma, os dados a serem analisados a seguir são representativos das duas coleções, já delineadas anteriormente, compondo, portanto, parte do conjunto de dados gerados no contexto desta pesquisa em que a competição aparece de duas maneiras distintas no ambiente estudado:

- 1. A competição indicializada pelas ações da representante da instituição;**
- 2. A competição indicializada pelas ações dos próprios participantes da atividade pedagógica.**

Na primeira categoria, a competição é indicializada através de ações desempenhadas pela participante que age em nome da instituição escolar à qual pertence e que se orienta para o cumprimento de um mandato institucional. Essas ações afirmam o individualismo, ou a não cooperação entre os pares, como postura a ser adotada no ambiente escolar, sobretudo durante a realização de atividades. Nesse sentido, o que se observa é uma adequação aos valores da

escola, dentre os quais, a competitividade, mesmo não declarada, e que se observa indicialmente.

Na segunda categoria, a competição é demonstrada pela adesão espontânea dos demais participantes à proposta de atividade competitiva, os quais indicializam sua categorização como competidores através das ações verbalizadas e corporificadas que se dão durante a interação. Nesse contexto se destacam as ações de dois participantes que assumem papéis que transcendem as ações ligadas apenas a competição em sala de aula, uma vez que competem entre si, chegando mesmo a uma disputa apenas entre os dois participantes, em uma evolução gradativa da competição sugerida como atividade em grupo em um conflito direto entre tais participantes.

## CAPÍTULO 4: Análise dos dados

Conforme já afirmado, a competição é uma característica do mundo corporativo culturalmente privilegiada na escola nas práticas pedagógicas, sendo que os excertos escolhidos para destacar essas ações também demonstram que há também um direcionamento para o ensino de habilidades outras que não encerram o ensino da língua inglesa, conteúdo curricular abordado nos encontros em que os dados foram gerados. Ampliam, no entanto, as possibilidades de uso do tempo e do espaço escolar para propor o ensino de estratégias escolares comuns nas demais matérias das séries seguintes, inserindo os participantes, alunos do 1º ano advindos do espaço pré-escolar, na cultura da escola de ensino fundamental.

As ações escolhidas para serem analisadas aqui demonstram a competição como algo rotineiro nas aulas, apresentando-se como uma ação já admitida como disputa, como um par ou ímpar ou alguns tipos de jogos que oferecem prêmios para o(s) vencedor(es), por exemplo. Também apresentamos aqui ações que, por estarem muito sutilmente presentes nas salas aula e não se enquadrarem nas características associadas a competição, não são percebidas, muitas vezes, como competitivas.

Os excertos aqui apresentados foram escolhidos, assim, por apresentarem um exemplo de competição “clássica” – o par ou ímpar – que aparece como ação fomentada pela representante da instituição e cuja adesão por parte dos demais participantes se mostrou imediata e inquestionável, e também por apresentarem outras ações que, por não serem prototipicamente associados à competição no ambiente escolar, em geral não são percebidas como competição. Nesses excertos, apresentamos a competitividade como um aspecto comum do cotidiano escolar e destacamos ações em que ela é demonstrada por meio da fala-em-interação ou pelas ações corporificadas presentes na interação.

Com relação aos participantes, é importante acrescentar aqui que as ações de Marina, professora de língua inglesa na turma do 1º ano, não são competitivas. Elas tratam, no entanto, a competitividade, presente em larga escala no mundo moderno e globalizado e ainda mais incentivada pelo estado neoliberal, como um valor da sociedade. Suas ações nesse contexto indicializam a existência dessa competitividade.

Não buscamos aqui um juízo de valor que se aponte culpados, uma vez que a sociedade impõe seus valores a todos nós, instituições e pessoas, pressionando para que reverberemos condutas semelhantes as apresentadas em seu seio nas salas de aula, transmitindo os seus valores ainda que sem que percebamos. O trabalho do analista da conversa é destacar nas ações cotidianas suas minúcias, tornando-as destacáveis para que possam ser vistas, em um trabalho que aparentemente se apresenta como minucioso, mas que pode ter um alcance social mais ampliado.

O trabalho baseado na minúcia é como o uso de um “marca-texto” nas ações que muitas vezes não são destacadas no dia a dia, demonstrando não somente que elas estão inseridas, mas, mais importante, que elas são recorrentes, como de fato foram percebidas em vários momentos durante o ano de 2017. Os excertos abaixo, ainda que pequenos, podem ser produtivos para se entender essa relação entre a parte vista e não destacada com as observações representativas do todo, demonstrando a imposição de uma cultura competitiva na escola como valor e sua adesão (involuntária, muitas vezes) por parte de professores e alunos.

#### **4.1. “Agora que nós vamos ver”**

O excerto a ser analisado nesta subseção é parte de uma aula em que uma canção, “The Turkey Pokey Song”, é apresentada pela segunda vez aos alunos com a proposta, nesse encontro, de se praticar a coreografia demonstrada na letra da canção (em inglês) e que tinha como intenção, tal como apresentado pela professora, o aprendizado de vocabulário e a participação ativa dos alunos em uma atividade na qual eles pudessem interagir com elementos da língua e da cultura norte-americana, nesse caso, em inglês.

Os alunos foram levados até a sala de vídeo da escola, espaço mais amplo e com condições de acesso a recursos tecnológicos (PC com acesso à internet, TV de 42” usada como monitor, aparelhagem de som conectada ao PC) necessários à apresentação da atividade. Ali eles foram instruídos quanto ao significado das palavras e dos movimentos que seriam ditados durante a música por ocasião da coreografia que precisaria ser aprendida e ouviram, sentados, a canção.

Ouviram então mais uma vez a canção, sendo que nesse momento as crianças espontaneamente se levantaram, aos poucos, mas praticamente todas, para dançar enquanto a



professora, à frente da sala, fazia os movimentos da coreografia a serem imitados pelos alunos, que, como um grupo único se apresentava. É curioso perceber que ao final dessa primeira participação o grupo de alunos, em conjunto, se manifesta pedindo por outra oportunidade de se apresentar, aos gritos uníssonos de “de novo” e batendo palmas. Tal pedido é prontamente atendido e, mais uma vez, as crianças dançam em um único grupo.

Ao término dessa segunda dança (e terceira vez em que a música é tocada), Marina propõe uma divisão da turma conforme as condições de gênero (meninos e meninas), através de uma disputa de “par ou ímpar”, que decidiria qual dos grupos se apresentaria primeiro. Após bater palmas, Marina inicia a disputa utilizando a expressão “*ago::ra que nós vamos ve::r*” (linha 1), e após o silêncio de 1,6 segundos ela designa a participante que irá representar as meninas utilizando-se da fala “*eu vou + peg:#ar a re@#be:ca@+*” (linha 3) associando-a ao movimento de mão em direção a Rebeca (+*mov M em dir rebeca +*) também demonstrado nas figuras 1.1 e 1.2, simultâneo a sua fala, reforçando sua escolha.

O convite endereçado a Manoel ocorre durante o silêncio da linha 4 em que apenas movimentos com a mão são utilizados (figuras 1.3 e 1.4) ao que ele prontamente obedece, caminhando em direção a marina sem hesitar.

A expressão da linha 1 e o ato de chamar uma menina e uma menina indicam, juntos, que algum tipo de disputa ocorrerá entre os dois grupos, ficando claro a divisão em que hão de figurar meninas e meninos, mas ainda não estabelecendo os parâmetros e nem as condições em que tal disputa ocorrerá.

Rebeca é mais uma vez chamada, pelo nome (*°+ re#be:ca @ vem# cá @ +°*) na linha 5, mais uma vez tendo associado a tal ação verbal a ação não verbal (*+mov M chaman rebeca+*) correspondida então por Rebeca, que caminha em direção de Marina (*@camin em dir mar@*), ações essas demonstradas nas figuras 1.5 e 1.6.

**Excerto 1.1: “Agora que nós vamos ver”**  
 MVI\_1463\_22\_11\_2017\_[09'57"-11'58"]

((marina bate palmas e participantes comemoram o fim da apresentação anterior))

1 **MAR** ago::ra que nós vamos ve::r

2 (1,6)

3 **MAR** eu vou + peg:#ar a re@#be:ca@+

mar +mov M em dir rebecca +

reb @ cruza os BB @

#fig.1.1 #fig.1.2

Marina



1.1

Rebeca



1.2

4 + # (4,0)% # + %

mar +mov M chaman Manoel +

man %camin em dir mar %

#fig.1.3 #fig.1.4

Manoel



1.3



1.4

5 **MAR** °+ re#be:ca @ vem# cá @ +°

+mov M chaman rebecca+

reb @camin em dir mar@

#fig.1.5 #fig.1.6



1.5



1.6

6

(1.0)

O motivo para que Marina chamasse Rebeca e Manoel a frente vai se tornando mais claro a medida em que Marina designa ações para que ambos realizem, as quais são indicadoras de que uma competição se iniciará. É o caso da primeira ordem endereçada aos dois assim que se aproximam de Marina, (° vi:ra de cos:tas°), na linha 7, obedecida imediatamente ainda que não como esperado por Marina, já que os participantes demonstram não terem entendido que deveriam se virar de costas um para o outro e acabam por se virar de costas para Marina (figura 1.7), sendo corrigidos por ela, que os coloca de costas um para o outro (+coloca reb e man de costas +), ação corporal apresentada na figura 1.8.

Dessa maneira, Marina indicializa que uma disputa entre os participantes ocorrerá e, ainda, que essa disputa seguirá regras designadas por ela, representante da instituição e que exerce seu papel social dentro do contexto em que as ações se desenvolvem. Assim, a atividade competitiva proposta por ela também apresenta um momento em que procedimentos práticos de uma disputa são ensinados e no qual a orientação dos participantes para que sigam as determinações ensinadas por Marina concorrem para a maior lisura de tal processo por presumivelmente impossibilitar uma possível prática que favorecesse a qualquer um dos dois, uma vez que de costas um para o outro não haveria a possibilidade de trapacearem para obter a vitória.

Como poderá ser percebido na continuação da sequência interacional (Excerto 1.2, a seguir), Marina coloca os participantes na referida posição enquanto inicia a atividade par ou ímpar, as ações ocorrendo de maneira simultânea, ela colocando Rebeca e Manoel de costas enquanto diz (+@%na hora em que eu #falar@%+), na linha 9, ao que a pergunta vem em seguida, parecendo iniciar uma afirmação mas em seguida questionando a escola das crianças (vocês esco:lhem pa:r ou ím:pa:r?). De fato esse é o momento em que a disputa aparece com clareza para os participantes da interação, instados nesse momento a se inserirem de maneira ativa na ação competitiva rotineiramente conhecida na sociedade como uma maneira



da disputa, sendo corrigidos por que Marina (linha 10: >não< aqui ó: >pra ci:ma vocês dois<).

**Excerto 1.3: “Agora que nós vamos ver” (continuação)**

MVI\_1463\_22\_11\_2017\_[09'57"- 11'58"]

9 REB Par  
 10 MAR você::?  
 11 MAN Ímpar  
 12 MAR bele:za  
 13 MAR &( )&  
 & mov de cam &  
 14 MAR pa:r ímpa:r + (.) #ok? +  
 mar +seg B de reb+  
 #fig.1.9



1.9

15 MAR one: two + @three: #(1.1) @+  
 mar +..lvnt BB d partic +  
 reb @vira em dir man@  
 #fig.1.10



1.10

16 MAR >não< aqui ó: >pra ci:ma vocês dois<  
 17 ? °olha aqui titi[a°  
 18 MAR [ <nós já fizemos isso na sala uma ve:z

A atividade competitiva continua, e Marina utiliza parte do tempo para explicar a Rebeca e a Manoel os procedimentos requeridos na disputa (linhas 19 e 20), os quais ainda não haviam sido compreendidos adequadamente pelos participantes. Assim, a disputa de par ou ímpar segue de acordo com as normas e regras de Marina, sendo Rebeca declarada a vencedora, primeiro, por Tião, membro do time de meninos representado por Manoel e em seguida Marina reconhece a vitória de Rebeca. As duas ações se assemelham de certa forma por contarem com elementos verbais e corporais simultâneos e sequencialmente relevantes. Ao declarar a vitória de Rebeca, Tião, que está imediatamente a sua frente, a toca (linha 21), em seguida Marina declara sua vitória, tocando em sua cabeça (linha 22 e figura 1.12).

**Excerto 1.4: “Agora que nós vamos ver” (continuação)**

MVI\_1463\_22\_11\_2017\_[09'57"- 11'58"]

19 MAR one- não- só levanta a mão com o número (.) só levanta a mão pro  
 20 número one, two, +three@ # (2.6) @+ seis (1.0) pa::r (1.1)  
 +..lvnt BB partic +  
 reb @lvnt dedos@  
 #fig.4.11



1.11

21 TIÃ >\*você ganhou\*<  
 \*toca em reb\*  
 22 MAR +você # ganhou rebeca +  
 +col M sobre cbç de reb+  
 #fig.4.12



1.12

Após declarar a vitória de Rebeca no par ou ímpar Marina apresenta então sua proposta de atividade competitiva, deixando claro nesse momento a razão da disputa anterior: organizar as apresentações dos grupos que deveriam disputar entre si de maneira a demonstrarem uns aos outros qual deles melhor apresentava a coreografia da canção.

A Rebeca, vencedora dessa primeira etapa, é dada a primazia na escolha de quem deve se apresentar primeiro, fato observável nas linhas 23 e 27. Pode-se concluir pela interrupção de Luã na linha 24 ([<vo:cês::>) e de Manoel na linha 26 ([ela fe- ela fez quantos?) que apresentar-se primeiro é considerado uma desvantagem pelos participantes do grupo de meninos que deve competir contra o grupo de meninas. Os participantes também expressam sua decepção por terem sido derrotados ao lamentarem sua derrota no par ou ímpar (figura 1.13).

### Excerto 1.5: “Agora que nós vamos ver” (continuação)

MVI\_1463\_22\_11\_2017\_[09'57"- 11'58"]

23 MAR rebe:ca você quer apresentar primeiro ou quer [que os meninos-  
 24 LUÃ [<vo:cês::>  
 25 MAR você [quer:: (1.2)  
 26 MAN [ela fe- ela fez quantos?  
 27 MAR vo:cê quer apresentar primeiro ou quer deixar os meninos  
 28 apresentarem?  
 29 REB ( )  
 30 MAR meni+nos (.) + aqui na frente  
 31 MAR +bate palma 1x +

((meninos lamentam derrota no par ou ímpar))

#fig.1.13



1.13

Concluimos este subcapítulo afirmando que a competitividade é indiciada no excerto apresentado pelas ações dos participantes, sejam essas ações verbais, tal como a fala inicial de marina (**ago::ra que nós vamos ve::r**) ou nas ações corporificadas, como chamar um participante de cada grupo e coloca-los de costas um para o outro.

A competitividade é indiciada de diferentes modos nesse excerto, e a adesão por parte dos demais participantes pode ser defendida emicamente uma vez que a disputa efetivamente ocorre, nos moldes propostos por Marina, no exercício de seu mandato institucional, a qual fomenta a competitividade como objetivo principal desse momento específico, categorizando posteriormente os demais participantes em vencedoras e derrotados, além da categorização anterior que definiu os grupos de meninos e meninas como rivais.

#### **4.2. “Depois eu te pego”**

Após a divisão dos grupos que deveriam competir entre si, Marina inicia a atividade planejada para o encontro em questão, propondo uma disputa que consistia em ter os dois grupos, meninas e meninos, dançando, um de cada vez e, após avaliação determinar qual desses grupos havia se saído “melhor” na apresentação da coreografia da música “TheTurkey Pokey Song” e que seria então considerado o vencedor da competição. Como as meninas ganharam o “par ou ímpar” inicial (excerto 1) coube a elas escolher quem seria o grupo a iniciar a apresentação, cabendo ao grupo dos “meninos” tal designação.

As atitudes tanto dos meninos quanto das meninas durante a atividade demonstraram a adesão completa das crianças a proposta inicial, sendo que a competição de meninos e meninas aparece como parte da ação tornada relevante pelas atitudes afiliativas dos participantes, tais como o riso, a fala e os gestos que aparecem como indiciadores da disputa. Os alunos, portanto, caracterizam-se como competidores independentemente do propósito do encontro,



tendo se caracterizado a princípio como membros do grupo alunos, momento em que dançavam juntos e a atividade competitiva ainda não havia sido proposta, mas afiliando-se posteriormente aos dois grupos divididos de acordo com o gênero dos participantes tal como proposto pela representante da instituição.

Letícia, participante que compunha, junto com as demais, o grupo das “meninas” e Luã, participante do grupo dos “meninos”, iniciam uma troca de turnos nos momentos anteriores ao da apresentação do grupo dos “meninos”, indiciando engajamento conflituoso através das falas direcionadas um ao outro e, principalmente, pelas ações corporificadas tanto de um quanto de outro. O excerto aqui apresentado demonstra as ações tipificadas pelos grupos competidores, focando, entretanto, nas ações desses dois membros que, à revelia das ações conjuntas propostas para o encontro, têm na competição seu objetivo principal.

A transcrição multimodal que, a exemplo do excerto 1, busca em Mondada (2014, 2016, 2018) recursos para demonstrar as ações corporificadas e a fala-em-interação em sala-de-aula oferece aqui a possibilidade de tornar visível particularidades adjacentes reveladoras das ações nas interações, levando a uma compreensão desse microuniverso, o que pode aprofundar o conhecimento que temos das relações em sala de aula como um todo, holisticamente se fazendo representar nessas ações aqui analisadas.

### Excerto 2.1: “Depois eu te pego”


MVI\_1463\_22\_11\_2017\_[11'49"- 11'58"] – MVI\_1464\_22\_11\_2017\_[00'00" – 00'31"]

1 LUÃ &# ( ) &  
luã &vira em direção de let&  
#fig.2.1  
Marina Luã Letícia




2.1


2 LET a::#↑é+ eu quero ver vocês+ +eu vou ve:r você:s+  
let + lvnt da cadeira+ +senta cruza BB+  
#fig.2.2

3  2.2

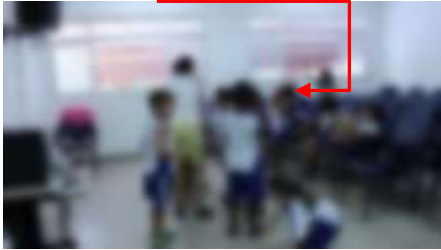
3 + # ( 0.6 ) +  
let +movim cbç p esq p dir+  
#fig.2.3


4  2.3


4 LUÃ depois é: você:s  
5 + # ( 0.6 ) +  
let +movim cbç p esq e p dir+  
#fig.2.4

6  2.4

6 LET +#que que+ +# tem? + +# ( 1.3 ) +  
let +blnç BB+ +cruza BB+ +movim cbç p dir e esq+  
#fig.2.5 #fig.2.6 #fig.2.7

 2.5

 2.6

 2.7

Enquanto Marina organiza o grupo que vai se apresentar (figura 2.1 e figura 2.2), a disputa entre Luã e Letícia se inicia. Luã se vira para Letícia e fala algo que não foi possível recuperar no processo de transcrição, mas que, na resposta (“a: :#<sub>1</sub>é+ eu quero ver você:s

+eu vou ve:r você:s+”, linha 2) associada ao movimento de cruzar os braços (figura 2.2), fica evidente que sua ação pareceu se tratar de alguma provocação. Logo em seguida, pelo movimento de cabeça de Letícia (“+movim cbç p esq p dir+”, linha 3 e figuras 2.3 e 2.4), é possível perceber que está dada a resposta à provocação, na medida em que ela produz uma ação avaliadora da atitude dos meninos, já que de braços cruzados olha para os lados algumas vezes demonstrando estar vigilante quanto às ações dos meninos que irão se apresentar em breve. Com essas ações verbais e não verbais, Letícia e Luã demonstram mutuamente um para o outro estão em uma competição, uma vez que um realiza a ação de provocar, enquanto a outra aceita e responde a essa provocação com outra ação igualmente provocadora.

Na sequência, Luã ratifica sua afiliação à competição contra Letícia ao produzir um turno de fala que indicializa o confronto estabelecido entre os dois grupos (“[depois é: você:s]”, linha 4). Com isso, Letícia também ratifica sua categoria de competidora na medida em que produz um turno que responde, com uma pergunta (“+#que que+ +# tem? +”, linha 6), em um turno associado, como os anteriores, a ações corporificadas (“+blnç BB+ +cruza BB+ +movim cbç p dir e esq+”) que indicializam uma competição em curso. Esse formato de resposta reflete, nesse caso, um alto grau de resistência, porque promovem um “ajuste” à pergunta: “tal ajuste pode buscar alterar os termos e as agendas da pergunta, indicando tipos específicos de problemas que eles trariam ao fornecer uma resposta direta”<sup>19</sup> (cf. SEUNG-HEE LEE, 2013, p. 429, tradução nossa).


A partir desse momento específico da interação, Luã e Letícia reafirmam, portanto, suas autocategorizações como competidores, e a competição em grupo proposta por Marina passa ao nível de disputa apenas entre os dois:

### Excerto 2.2: “Depois eu te pego” (continuação)

MVI\_1463\_22\_11\_2017\_[11'49"- 11'58"] – MVI\_1464\_22\_11\_2017\_[00'00" – 00'31"]


```
7    MAR    @#°beleza aqui, aqu:i°@
      mar    @organiza luã na fila@
           #fig.2.8
```


<sup>19</sup> Such adjustments may seek to alter the terms and agendas of the question, indicating particular types of problems they have with providing a direct answer.

8  2.8


8 + (1.0) + + (1.0) +  
let +movim cbç p esq e dir+ +movim cbç p esq e dir+

9 + (1.4) +  
let +#chega p frnt e #toca em luã+  
#fig.2.9 #fig.2.10

u  2.9


2.10  2.9


10 LUÃ &#lt;de↑pois> eu te pego&  
luã &vira em direção de let&  
#fig.2.11

 2.11

11 LET Eu vou ver ↑TUDO

12 +# (0,6) +# (0,6) +  
let +cruza BB.....+movim cbç p esq e dir+  
#fig.2.12 #fig.2.13

 2.12

 2.13

Na continuação da interação, a competição entre Luã e Leticia é ainda mais acirrada. Quando Marina “organiza Luã na fila” (linha 7), na verdade, ela está virando o seu torso na direção da projeção, que é onde está o foco da realização da atividade proposta (repetir a coreografia), já na tentativa de impedir o confronto estabelecido entre os participantes. No entanto, a ação subsequente de Leticia (“#toca em luã+”, linha 9 e figura 2.10) contribui para agravar o confronto entre eles, uma vez que agora passa a haver contato físico entre os

“opponentes”. Diante disso, a ação responsiva de Luã é uma ameaça (“&#lt;de↑pois> eu te pego&”, linha 10), já que, naquele momento, ele estava investindo no cumprimento de um outro objetivo focal, sob os olhares da representante da instituição. Importante é mencionar que tal ameaça também é ratificada por ações corporificadas (“&vira em direção de let&”, linha 10).

As ações corporificadas, associadas a essas expressões, se apresentam sequencialmente, restando demonstrado, na interação, que as ações que se relacionam com as ações seguintes produzidas pelos participantes não revelam desordem, uma vez que cada ação leva em consideração a ação do outro. Isso vale tanto para elocuições quanto para ações corporificadas realizadas em ausência de fala.

A ação de Luã abre a oportunidade para uma nova ação provocadora de Letícia (“Eu vou ver ↑TUDO”) e também das ações descritas e exemplificadas nas figuras 2.12 e 2.13. Letícia investe na competição, como se pode perceber pelos índices prosódicos da fala neste momento, quando, ao proferir um único elemento vocal, alteram-se o volume, o timbre e a intensidade da voz (“↑TUDO”, linha 11).

Para sumarizar a análise até aqui, Luã e Letícia, portanto, produzem uma sequência triádica:

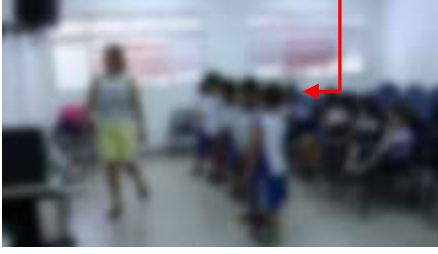
I.	let	toca em luã	(linha 9)
II.	LUÃ:	<de↑pois> eu te <u>pego</u>	(linha 10)
III.	LET:	Eu vou ver ↑ <u>TUDO</u>	(linha 11)

Nesta sequência, os participantes demonstram, uma para o outro, o seu engajamento em uma interação conflituosa, em que uma primeira ação se constitui como **provocação** que recebe uma **ameaça** como resposta, a qual, por sua vez, obtém uma nova **provocação** como resposta. Ainda que a transcrição multimodal possa dificultar a compreensão das ações sendo implementadas aqui, é importante destacar que há em curso uma sequência cujas ações (verbais e corporificadas) seguem posicionadas uma em seguida da outra (Loder, Salimen e Müller, 2008). Na continuação da sequência, a competição, já agravada para confronto pessoal, entre Luã e Letícia, se mantém:

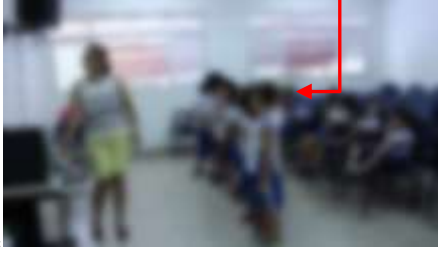
### Excerto 2.3: “Depois eu te pego” (continuação)

MVI\_1463\_22\_11\_2017\_[11'49"-11'58"] – MVI\_1464\_22\_11\_2017\_[00'00" – 00'31"]


13 MAR Ó (.) psiu (.) MEninas tem lugar ↑sobrando ali=

- 14 =você está com o pé (.) NA cadeira↑ ↑psi::u °>tira o pé da=  
 15 =cadeira<° (.) você tam↑bém: (0,2) vamos ↑lá meninos  
 16 LET +#HAHAHAHA #HAHAHAHA #HAHAHAHA #HAHAHAHAHA+  
 let +apnt 4x p Luã e grupo de meninos enqnt ri----->+  
 #fig.2.14 #fig.2.15 #fig.2.16 #fig.2.17
- 


2.14




2.15



2.16



2.17
- 17 LUÃ +<a gente nem comeÇOU ai:nda letícia>#+  
 luã +vira em direção a letícia----->+  
 #fig.2.18
- 

2.18
- 18 LET +>↑eu quero ver<+  
 let +lvnt e dá pulos----->+  
 19 ((Marina coloca a música para tocar ))

Outro índice importante da competição entre Letícia e Luã se dá na linha 16, momento em que Letícia ri e aponta para Luã e para os meninos em fila logo a sua frente. Letícia demonstra sua orientação para a competição utilizando-se do riso não relacionado a qualquer fato ocorrido ou em ocorrência naquele momento e que não obtém afiliação de nenhum dos demais participantes. Dessa maneira, ela indicializa sua orientação espontânea do riso como “primeira ação”, e não como responsiva. Sobre isso, Glenn (2003) assegura que

A teoria da superioridade/hostilidade sugere que as pessoas riem quando comparam a si mesmas a outras pessoas e se presumem mais fortes, com mais sucesso, ou em alguma vantagem. Este sentimento pode ocorrer em situações competitivas quando um indivíduo vivencia sucesso sobre um outro indivíduo, ou quando um indivíduo percebe o outro como que demonstrando fraqueza ou qualquer tipo de contratempo momentâneo. (p.19, tradução nossa)<sup>20</sup>

<sup>20</sup> The *superiority/hostility* theory suggests that people laugh when comparing themselves to others and finding themselves stronger, more successful, or at some advantage. This feeling may occur in competitive situations when

Essa percepção do autor se faz presente no dado, uma vez que, a partir de uma informação contextual etnográfica, que pude observar durante meu período de contato com as turmas, a partir da qual o conjunto dos meninos apresentou certo desconforto ao ser conclamado para dançar diante do restante da turma, ou seja, das meninas. A própria divisão entre “meninos” e “meninas” alimenta e acirra uma competição baseada na distinção de gênero que, no caso específico desta turma, mas sem deixar de considerar que não se trata de uma especificidade exclusiva deste grupo de estudantes. Desse modo, e também com base em outras realidades empíricas, há que se notar que, no que se refere à ação de dançar, é mais comum se observar maior desconforto em meninos do que em meninas<sup>21</sup>, na hora de se colocar essa ação em prática.

A partir dessa informação etnográfica, corrobora-se a percepção de que o riso solitário de Letícia pode, de algum modo, apontar para um presumível autorreconhecimento de superioridade, pois o riso, neste caso, destacaria eventuais desajustes no cumprimento da tarefa proposta (repetir a coreografia de acordo com o vídeo) e, uma vez que há um desajuste sendo apontado, indicializa-se, assim, a competição, como já mencionado anteriormente.

A ação de Letícia encontra ainda associação com o tipo de riso descrito por Haakana (2012) como riso falso (*fake laughter*) o qual se difere de outros tipos de riso, por não se apresentar espontaneamente na interação, sendo um fenômeno no qual “[...] os interagentes produzem os sons convencionalmente associados ao riso de maneira que se faz claro que tal riso não deve ser interpretado como ‘verdadeiro’; ou seja, o riso é nomeado ‘falso’” (p.176, tradução nossa)<sup>22</sup>.

Esses risos também indicializam a competição, pois se configuram na interação como uma forma de apontar a ação alvo do riso como merecedora de descrédito. Em outras palavras, os risos de Letícia marcariam a ação de Luã como inadequada para a tarefa proposta. Porém, essa interpretação de inadequação não se sustenta por um detalhe: no momento em que Letícia

---

an individual experiences success over another, or when an individual perceives the other as showing weakness or undergoing misfortune.

<sup>21</sup> Desconsideram-se aqui todas as discussões referentes aos estudos de gênero mais recentes, sobretudo sobre não binarismo e transexualidade. Consideramos importante que o binômio masculino/feminino seja problematizado, mas fazê-lo aqui fugiria ao escopo da análise proposta para este trabalho.

<sup>22</sup> [...] the interactants produce the sounds that are conventionally associated with laughter in a way that makes it clear that the laughter is not to be interpreted as “real”; that is, the laughter is designed to be fake.

produz seus risos exageradamente, a execução da tarefa ainda nem tinha se iniciado, e é o próprio Luã quem formula isso (“+<a gente nem começou ainda letícia>#+”, linha 17)

Desse modo, fica ainda mais evidente a orientação de Letícia para o confronto com todo o grupo dos “meninos”, senão especialmente com Luã, que, por já estar implicado no embate com Letícia já há alguns turnos, assume a postura de “porta-voz” do grupo e, tal como em uma competição, lança mão de recursos (interacionais, neste caso) para desqualificar a postura da competidora oponente. Mesmo assim, na sequência, Letícia investe um pouco mais no conflito, repetindo alguns dos mesmos índices de provocação já utilizados anteriormente (cf. linha 11) – neste caso, a alteração da intensidade da voz e a aceleração da fala (“>eu quero ver<”, linha 18).

Procurou-se descrever, nesta subseção, detalhadamente como as ações de Letícia são assimiladas pelos demais participantes, sobretudo Luã, na condição de participante que, na interação com ela, se destaca, “saindo em defesa” de sua categoria, os meninos. A elocução produzida por Luã é sequencialmente relevante por demonstrar que as ações de Letícia, verbais (cf. linhas 2, 6, 11, 16 e 18) e corporificadas (os movimentos de cabeça, os cruzamentos de braço e os risos, entre outros) são índices de uma competição agravada para confronto direto na interação naquele momento por terem sido produzidas em resposta a uma ação sua ou de seu grupo. A seguir, passamos às considerações finais, na qual será possível apresentar uma reflexão teórico-prática sobre o que se percebeu nas análises, além de uma discussão sobre os desdobramentos para os quais esta pesquisa direciona.

### **4.3. “Virar a folha sobre a mesa e ponto”**

O excerto aqui apresentado tipifica as ações voltadas para o cumprimento de tarefas individualmente na medida em que apresentam, de forma detalhada, as minúcias da interação em que tais ações ocorrem, na perspectiva dos participantes dessas ações.

A sequência, da qual esse excerto é apenas uma parte, teve início quando a representante da instituição, Marina, afirma ser essa atividade, o “caça-palavras”, uma forma de exercitar o cérebro, comparando atividades desse tipo a exercícios físicos realizados por aqueles com o intuito de fortalecer seus músculos. Durante essa comparação, ela deixa claro que assim como



a atividade física é algo individual, também o são os exercícios para o cérebro, devendo ser realizados de maneira individual.

Anteriormente Marina havia orientado de maneira enfática que cada participante deveria realizar sua atividade sem recorrer à ajuda dos colegas e não oferecendo qualquer tipo de ajuda, cabendo àqueles que concluíssem a atividade, virá-la sobre a mesa para que nenhum outro colega pudesse se favorecer de suas respostas.

Não houve adesão imediata a essa determinação, uma vez que os participantes buscaram apoio mútuo nos momentos iniciais do encontro. Havendo sido, entretanto, admoestados instantânea e constantemente a não o fazer, todos os participantes acabam por seguir a ordem definida.

Marina então inicia uma prestação de contas em que fala sobre a importância de atividades como o caça-palavras para o desenvolvimento do cérebro e, enquanto faz sua explanação, percebe que Tião não está seguindo as orientações iniciais que estabeleceram a obrigatoriedade de os participantes virarem a folha contendo a atividade sobre a mesa e manterem suas respostas fora do foco de visão dos demais.

### Excerto 3.1: “Virar a folha sobre a mesa e ponto”

MVI\_1490\_06\_12\_2017\_[4'00"-4'32"]

- 1 **MAR** **é:: o cé:rebro não tem como a gente levar ele &pra**  
 Enz →caminha pela sala-----&senta
- 2 **MAR** **a#ca+demi:a nã:o(.)+ #fazer exe+rcí:cio+ né +(0.8) a:s+**  
 +MM em paralelo+ + lvnt BB+,,,,,,+ lvnt BB----->  
 #fig.3.1 #fig.3.2

MARINA



3.1



3.2

- 3 **MAR** **ba::#rras +não tem como a gente+ fa#+zer i:s#so**  
 Mar →,,,,+ extnd palma da M p tião + +lvnt B abx B----  
 fig #fig.3.3 #fig.3.4 #fig.3.5



3.3



3.4



3.5

- 4 **(1,0)+ + (1.2) +**  
 mar ---→+ + lvnt B abx B+
- 5 **MAR** **+<que que eu #faLEI pra fazer?>+**  
 mar ...+ aponta indicador para tião +  
 fig #fig.3.6



3.6

- 6 **(0.8)+**  
 mar ---→+

A relutância inicial de Tião em individualizar-se, já que não demonstrava preocupação com o fato de que algum dos seus colegas pudesse tirar proveito de suas respostas demonstra sua não categorização como um competidor, sendo então repreendido para que suas ações se enquadrassem no padrão de conduta exigido naquele momento: individualismo e competitividade.

O excerto aqui apresentado se inicia com Marina, nas linhas 1 e 2 falando da impossibilidade de se levar o cérebro para a academia para se exercitar, verbalizando tal impossibilidade e ao mesmo tempo sinalizando com as mãos em ações simultâneas e correlatas que simulam ou ao menos demonstram como seria o ato de segurar um cérebro para levá-lo a algum lugar. Suas mãos em paralelo (linha 2 e figura 3.1) ao mesmo tempo em que fala de levar o cérebro para a academia e, na continuidade dessa ação, o ato de levantar e abaixar os braços simulando movimentos característicos de atividades físicas (figura 3.2), estão temporalmente conectados até esse momento.

Entretanto, durante sua exposição, Marina avalia que Tião está realizando uma ação contrária ao que havia sido estabelecido, devendo então interrompê-la, ordem dada através da ação exposta na figura 3.3, momento em que ela, embora ainda se referindo às atividades físicas da academia, especificamente das barras, faz movimentos estendendo a palma da sua mão em direção a Tião, exigindo dele que cesse sua ação. Em seguida (figura 3.4 e 3.5), ela faz movimentos com o braço, levantando-o e abaixando-o, indicando o que espera do participante: que vire a folha sobre a mesa.

A temporalidade das ações até aqui apresentadas se mostra desconectada da fala, uma vez que Marina faz movimentos com seu corpo direcionados interacionalmente a Tião, mas que não dizem respeito aos demais participantes, com quem ela continua mantendo uma conversa sobre a impossibilidade de se “levar o cérebro para a academia”. Além disso, e ainda mais significativo, os gestos de Marina direcionados a Tião indicam a ele duas ordens.

A primeira ordem diz respeito a uma atividade que, na avaliação de Marina, deve ser imediatamente encerrada, sendo tal direcionamento dado através da palma da mão estendida em direção de Tião (figura 3.3), gesto que foi reconhecido por ele, na sequência, como uma ordem para que se encerre uma ação.

A segunda ordem, “virar a folha sobre a mesa”, é indicada pelos gestos representados pelas figuras 3.4 e 3.5, em que a professora levanta e abaixa o braço duas vezes. Desconectados da fala como estão, acabam por necessitar de explicação posterior. A desconexão das ações

corporificadas de Marina em relação a sua fala, em uma espécie de *delay*, é seguida sequencialmente de ausência de fala (linha 4) e, em seguida, de uma pergunta (“+<que que eu #faLEI pra fazer?>+”, linha 5).

Tal pergunta indica um momento relevante para a troca de turno, já que aparentemente abriria espaço para a tomada de turno de qualquer um dos demais participantes. Entretanto Marina selecionou Tião como falante seguinte ao apontar o indicador em sua direção durante a formulação da pergunta, mantendo-o apontado durante a ausência de fala seguinte ((0.8), linha 6; figura 3.6).

Caso Marina não estivesse apontando seu dedo na direção de Tião, poderia haver a possibilidade de autoseleção de quaisquer dos demais participantes após a pergunta. Não obstante, o fato de os dados terem sido filmados, e não apenas gravados em áudio, nos permitiu perceber o gesto de Marina, elucidativo para compreendermos que Tião é o falante selecionado por ela, daí a pergunta não ter sido respondida por nenhum dos demais participantes.

A pergunta de Marina, ainda que em sua formulação não demonstre estar completa, é, de fato, uma checagem, sendo esperada sequencialmente uma resposta de Tião, mas permitindo a ele a apresentação de variadas respostas não desejadas. Como Tião não apresenta qualquer resposta, logo após o silêncio (linha 6), Marina faz uma reformulação<sup>23</sup>, apresentando uma segunda pergunta (+#pra: (1.0) quando term+inar pra fazer o qu:ê?), mais direcionada e que acrescenta verbal e corporalmente elementos que orientam para a resposta esperada, a ser completada por Tião, inclusive indicando gestualmente através do levantar e abaixar de braço (lvnt B abx B) simultâneo ao (... pra fazer o qu:ê?) qual seria tal a resposta.

Pode ser percebido que, da primeira para a segunda pergunta, há uma gradação, de maneira que Marina parte de uma pergunta geral e menos específica para uma pergunta mais específica e cujos elementos verbais e corporais indicam a possibilidade de resposta única, sendo que a completude de tais ações se dá nos gestos de Marina, indicativos da resposta preferida (virar a folha sobre a mesa ao acabar a atividade).

---

<sup>23</sup> “A reformulação na conversa é um segundo dizer, em um nível mais específico que o primeiro.”(Gago, *et al* 2014). Não é nosso objetivo aqui um aprofundamento sobre reformulação, entretanto recomendamos a leitura de Gago *et al* (2014) disponível em: <https://doi.org/10.5216/sig.v25i2.19174> e também de Bilmes (2011) disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10746-011-9183-z> para uma maior compreensão do conceito tal como usado aqui.

### Excerto 3.2: “Virar a folha sobre a mesa e ponto” (continuação)

MVI\_1490\_06\_12\_2017\_[4'00"-4'32"]

- 7 **MAR** **+#pra: (1.0) quando term+inar pra fazer o qu:ê?**  
 mar + M c palma p cima-----+ lvnt B abx B -----→  
 #fig.3.7



3.7

- 8 ? (°não lembro°) +  
 mar -----→+  
 9 **MAR** **+vi:rar a ↑fo:lha(1.2) +virar a fo:lha sobre a ↑me:sa e**  
**↑ponto+**  
 + lvnt B abx B -----→ + lvnt B abx B -----  
 -----+

- 10 **&@ (2.0) @&**  
 tião @-----vira a folha@  
 cam &movim câm em dir tiã&  
 11 **MAR** **eu falei @is#so lo #:go quando eu che#guei@**  
 tião @.....coloca pochete sobre a folha@  
 fig #fig.3.8 #fig.3.9 #3.10



3.8



3.9



3.10

- 12 **@ (1.2) @**  
 tião @mexe na pochete@  
 13 **MAR** **oque:i?**  
 14 **@ (0.4) #@ @ (0.9) @**  
 tião @concorda c cabeça@ @....arqueia ombros@  
 fig #fig.3.11



3.11

Embora não nos seja possível afirmar quem produziu a resposta da linha 8 (°não lembro°), é com base nela que Marina parece confirmar a resposta esperada (+vi:rar a ↑fo:lha(1.2) +virar a fo:lha sobre a ↑me:sa e ↑ponto+), acompanhada mais uma vez do movimento de braço (lvnt B abx B). Nesse momento percebe-se que este movimento é usado por Marina para indicar a ação preferida que deve vir como resposta da parte de Tião (virar a folha), servindo então como reformulação da ordem anteriormente dada e explicitando seu significado por meio da simultaneidade com que acontece em relação à verbalização da ordem, já que tanto as ações verbalizadas (a ordem para que Tião vire a folha) e as ações corporificadas (lvnt B abx B) acontecem paralelamente (linha 9).

É importante enfatizar aqui que esse mesmo movimento de braço descrito é o que aparece nas figuras 3.4 e 3.5 temporalmente desconectados, naquele momento, da fala de Marina, o que o caracterizou como uma pré-ordem, sendo que na linha 9 esse mesmo movimento aparece não apenas conectado a fala, mas também a elementos prosódicos dos quais a alteração de timbre tende a indicar algo já foi dito e que está sendo reformulado naquele instante. Os gestos (lvnt B abx B) acrescentam ênfase a essa ordem, fazendo parte da sua construção.

O movimento de câmera em direção a Tião, durante o silêncio da linha 10, torna possível visualizar o momento em que Tião, após virar a folha em atendimento à ordem dada, enfatiza sua ação ao colocar sua pochete sobre a folha da atividade (figuras 3.8, 3.9 e 3.10) simultaneamente à fala de Marina (“eu falei @is#so lo#::go quando eu che#guei@”, linha 11) que reafirma a orientação dada ainda no início da aula sobre a realização da atividade. A partir daí, Tião realiza corporalmente a segunda parte do par ORDEM-CUMPRIMENTO, concordando com a cabeça, arqueando os ombros e abaixando a cabeça sobre a mesa (linha 14 e figura 3.11).

É importante observar que Marina, representante da instituição ratificada pelos demais participantes, dirigiu somente a Tião a ordem de virar a folha, tanto pelo uso das ações verbalizadas quanto pelas ações corporificadas. Podemos defender emicamente tal proposição tanto pelo resultado alcançado na conversa, já que ao final do excerto vemos que Tião efetivamente vira a folha, quanto pela atitude de Marina, a qual, após o cumprimento da ordem, não mais se manifestou a respeito.

Tião acata a ordem ao ser constrangido a tal ação, cedendo a pressão a ele imposta para que realize a atividade individualmente, sem abrir nenhuma possibilidade para que os demais

tivessem qualquer chance de ver como ele fizera a sua atividade. A partir desses índices de competitividade em relação aos demais, é possível afirmar que Marina se orienta para tornar Tião competitivo, mobilizando alguns recursos interacionais nessa direção ao realizar individualmente atividades que funcionam aqui como protótipo de avaliação. A competitividade, então, aparece como valor, se enquadrando no rol das atividades individuais que separam os participantes em subcategorias: os que conseguem fazer e os que não conseguem fazer.

A orientação das ações de Marina tenta imprimir em Tião o comportamento de um competidor que, ao fim de sua atividade, vira sua folha sobre a mesa e ainda coloca algo por cima dela para que não torne a mostrar as atividades concluídas aos demais, de maneira que outros não tirem vantagem de seu trabalho. Desse modo, o estímulo à competição é indicializado pela soma das ações corporificadas e das ações verbalizadas. Ao lado das ações classicamente entendidas como competitivas em sala de aula, aqui é possível perceber uma faceta da competitividade que ocorre no dia a dia e que em geral é vista e não destacada.

#### **4.4. “A Melissa nem tá querendo ir”**


Neste excerto apresentamos um episódio em que, durante o momento em que as meninas apresentam a coreografia proposta como atividade competitiva, os meninos, assumindo o papel de espectadores, mantêm sua postura competitiva enquanto as observam. As ações verbais e corporificadas dos participantes indicializam que estão engajados em uma disputa, demonstrando a adesão do grupo e os papéis assumidos durante a interação.

Tal como demonstrado nos dados analisados, é possível perceber que o olhar de Rafael, enquanto bate palmas e acompanha a dança das meninas (linha 1), é direcionado a Marina, assim como o olhar de Luã (linha 4) logo após afirmar, na linha 3, que as meninas, ou uma menina específica, parece um coelhinho (parece um coelhi::nho), o que indica que ratificam Marina como mediadora das ações ali implementadas, indicializando a adesão dos participantes a atividade e sua disposição para cumprir as ordens ditadas por Marina (parar os comentários, por exemplo). Marina, portanto, é ratificada pelos participantes como a responsável pelo cumprimento das regras em sala de aula, nesse caso específico pela observância as regras da atividade em desenvolvimento naquele momento.

**Excerto 4.1: "A Melissa nem tá querendo ir".**  
**MVI\_1465\_22\_11\_2017\_[00'55"-1'06"]**


1 + (0.8) # + + (0.8) # +  
 raf +olha p MAR + + olha p meninas -----  
 fig #fig. 3.1 #fig. 3.2

Luã Rafael Marina



3.1

Meninas



3.2

♀ &pulam p frente& &pulam p trás&

2 LUÃ hahahaha  
 raf ----->+  
 song [...your turkey body in you put your turkey body out you put...]

3 LUÃ parece um coelhi::nho

Enquanto as meninas pulam para a frente, seguindo a coreografia apresentada na canção, Melissa se atrasa (fig. 3.3 e fig. 3.4), fato imediatamente delatado a Marina por Rafael na linha 5 (+#a letícia nem tá:: -a #meli:ssa+ nem tá °querendo i::r#°), utilizando-se novamente do olhar (direcionado a Marina) para indicar estar se dirigindo a ela durante o momento em que delata a ação da colega, avaliada por ele como inapropriada por não estar de acordo com as regras pré-determinadas da atividade, as quais assertivamente indicavam a necessidade de se seguir os passos da coreografia tal como indicados na canção. Rafael ainda movimenta seu olhar em direção de Luã, colega de sala e coparticipante nas atividades em que, de maneira conflituosa e competitiva, se relacionou com o grupo de meninas momentos antes.

É possível perceber que Rafael utiliza-se da delação como um recurso para desclassificar o grupo oponente, uma vez que a participação debilitada ou relutante de um dos membros do grupo indicaria o não envolvimento do grupo como um todo na atividade. Entretanto, ao perceber que, mesmo apresentando a Marina a situação não obteve resposta sobre





Rafael atua, dentro da competição, como um inspetor que, motivado pela possibilidade de vitória, apresenta o “erro” da equipe opositora, demonstrando ser essa uma maneira de indicialização de competitividade entre crianças no 1º ano do ensino fundamental, ambiente em que a mediação de um adulto, nesse caso a representante da instituição, é ratificada pelos participantes.

Goodwin (1990) ao abordar as relações conflituosas entre crianças negras em um ambiente não mediado por adultos nota que o uso de expressões depreciativas relacionadas aos oponentes nas disputas em que as crianças tomam parte são frequentemente utilizadas, mesmo termos pejorativos e insultos. O mesmo não se apresentou nos dados aqui analisados, em que Marina é a adulta mediadora e em que o ambiente é o escolar, e ainda em que as ações se apresentam em uma atividade com propósito específico.

Muito embora os participantes da interação aqui apresentada tenham se utilizado de maneiras menos agressivas para demonstrar seu engajamento competitivo, eles a indicializaram de várias formas, podendo ser percebido isso no uso de expressões tal como “parece um coelhinho”, e também pela delação utilizada como forma de diminuir o oponente, categorizando-o, neste excerto, como insubordinado por não participar adequadamente da atividade proposta. Os participantes utilizam-se de categorizações entre si que retratam uns aos outros como “piores”, e mesmo não utilizando-se de insultos como maneira de diminuir o oponente durante a disputa, retratam-no como alguém não engajado ou não participativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações tecidas no ambiente escolar em geral são direcionadas pela instituição para os objetivos ligados aos letramentos e práticas de cidadania dos participantes, promovendo atividades a serem realizadas em conjunto de maneira a reforçar tais objetivos. Os participantes das interações ressignificam tais atividades e se alinham em ações conjuntas tal como orientado pela instituição, demonstrando adequação ao ambiente e a situação.

O acompanhamento durante o ano de 2017 de duas turmas do 1º ano pôde me proporcionar a compreensão maior de como se dão as relações no contexto do ensino de língua inglesa para crianças, sobretudo na faixa etária e série abordadas nesta pesquisa. Entre as múltiplas ações desenvolvidas no ambiente escolar escolhemos destacar um elemento comum das ações cotidianas vivenciadas pelos participantes: a competição.

Desse modo, nossa busca foi por permitir que as ações que costumeiramente acontecem no ambiente escolar de maneira quase que imperceptível fossem tornadas visíveis, analisadas, descritas de maneira minuciosa, com o propósito de compreender as interações ocorridas nesse contexto. Contribuindo para os estudos sobre o ensino de língua inglesa por demonstrar que a competição aparece como característica do mundo globalizado e das políticas neoliberais na escola por meio de ações que nós, como professores, muitas vezes fomentamos sem nos darmos conta. Mesmo sabendo que a disputa e o conflito não são os objetivos, eventualmente eles se sobressaem aos ideais de cooperação geralmente apregoados, sobretudo nas turmas em que os alunos estão iniciando sua entrada no ensino regular.

A ratificação de comportamentos competitivos leva a divisões e a comparações entre diferentes pessoas, enquadrando a todos nos modelos predeterminados em que os diferentes capitais culturais (BOURDIEU; PASSERON, 1992) são valorizados em detrimento de outros. A literatura sobre o ensino de língua inglesa, inclusive os livros didáticos, têm indicado inúmeras oportunidades e sugestões de aplicação de jogos e brincadeiras em sala que envolvem a divisão de grupos, o sistema de ensino cobra que as avaliações quantifiquem o conhecimento em notas de 0 a 100 (como se isso fosse possível) e é tarefa do educador ponderar e ter sensibilidade para não permitir que a divisão se sobreponha a união e a cooperação.

A principal contribuição dessa pesquisa para os professores de língua inglesa nas turmas do ensino fundamental é a demonstração de que ações corriqueiras em um universo como a sala de aula podem estar indicializando influências e tendências maiores que ocorrem no âmbito de toda uma sociedade. Não é Marina que imprime um caráter individualista em seu aluno. É a sociedade que tem buscado individualizar a todos, corrompendo o que se conhece por cidadania (BAUMAN, 2000) e tornando cada pessoa um produtor e um consumidor, realizando as ações que se espera dela no ambiente em que está. É a sociedade que apregoa a divisão e a competição acirrada demonstrada por Luã e Letícia que, em questão de poucos minutos, estavam do mesmo lado, dançando, e logo depois, se engajam na disputa pela supremacia que é provada pelo desempenho impoluto, pela execução correta de uma coreografia, pela perfeição, enfim, pela vitória.

Enfim, através desta pesquisa demonstramos que traços da sociedade capitalista e neoliberal adentram a escola, a despeito dos nossos esforços para motivar atitudes cooperativas que promovam o conhecimento como ação prática conjunta. Com isso, a escola tem sua cultura própria, e elementos que estimulam a competitividade passam a fazer parte dessa cultura.

Um “par ou ímpar” entre meninos e meninas tendo à frente seus representantes demonstra a competição como algo presente na vida dos participantes, sendo ensinados a dividir-se entre vencedores e perdedores pela instituição, que reproduz o mundo a sua volta. A disputa conflituosa na qual se engajam menino e menina não é algo incomum, também, nessa sociedade, que tem demonstrado cada vez mais sua tendência à competitividade.

A exigência de Marina por uma postura individualista e, nessa medida, competitiva, por parte de Tião exemplifica o ensino de estratégias para a realização de atividades gerais no âmbito do ensino fundamental que exigem o individualismo e a competitividade, associados com frequência e expressos, por exemplo, em notas atribuídas aos alunos, de quem se exige a habilidade para o cumprimento de tarefas individualmente, tais como avaliações externas (PAEBES, PROVA BRASIL, ENEM, entre outras) reconhecidamente individuais e que buscam “medir” o desempenho tanto dos alunos quanto das instituições em que eles estudam, atribuindo-lhes rótulos de acordo com suas notas.

Uma vez que essa pressão por bom desempenho em avaliações é a tônica das secretarias de educação, não parece restar outra opção a Marina senão buscar, recorrentemente, introduzir seus alunos nessa cultura escolar ao propor atividades e exigir postura compatível com as demandas do ensino fundamental. Nesse contexto, virar a folha sobre a mesa se

assemelha, de fato, às regras ditadas por aplicadores das já referidas avaliações institucionais, uma vez que a partir do 2º ano do ensino fundamental, portanto série seguinte dos participantes em que a pesquisa foi realizada, a “provinha Brasil<sup>24</sup>” seria aplicada como meio de averiguação dos níveis de aprendizado dos alunos e também para uma aferição das qualidades da escola.

A pergunta motivadora desta pesquisa é respondida ao demonstramos a competitividade indicializada no cenário pelos participantes, em suas diferentes identidades assumidas na interação, através de suas ações verbais e de suas ações corporificadas, ou seja, de maneira multimodal tal como se dão as relações na interação.

A fala-em-interação segue acompanhada de ações corporificadas ligadas ao contexto em que as relações se dão e estão interligadas, acontecendo sequencialmente, uma ação após a outra, simultaneamente, em que a sobreposição de uma ação corporificada a uma fala não indica necessariamente que há ali uma busca pela tomada de turno por quem realiza qualquer movimento que seja, e ainda há momentos em que as ações acontecem temporalmente desconectadas, fazendo sentido para quem está interagindo apenas e, possivelmente não reconhecidas como interação por quem não participa da conversa ou do contexto em que tais ações são realizadas.

A análise de sequências interacionais em que a competitividade é, de algum modo, tornada relevante pelos participantes no cenário escolar demonstrou, portanto, diferentes modos de indicialização da competitividade por diferentes participantes, sendo possível observar e analisar também diferentes modos utilizados na fala-em-interação dentro do contexto estudado.

Levando em consideração que muitos dos problemas mundiais não estão associados ao fato de pessoas não saberem ler, mas sim ao fato de pessoas de diferentes culturas, raças e religiões não serem capazes de trabalhar juntas ao lidar com problemas mundiais (Banks, Apud Leland and Harste, 2015, p.88), a escola tem um importante papel ao assumir uma postura crítica consciente, incentivando as pessoas na busca pela compreensão e pela transformação de seu lugar sócio histórico na sociedade, levando a questionamentos sobre as posições já demarcadas nessa sociedade. Assim, a valorização da competitividade, pela sociedade, como uma virtude a ser cultivada na escola deixa de lado valores e estratégias que, pelo diálogo e

---

<sup>24</sup> A Provinha Brasil, é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Em <<http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>> Acesso em 23 de junho de 2019.

ajuda mútua, privilegiam uma resignificação do mundo, das pessoas ao redor dele e de nós mesmos (JORDÃO, 2013, p. 77).

Este trabalho pretende contribuir para os estudos sobre o ensino de inglês para crianças ao enfatizar que ensinar inglês, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, traz em si o desafio de questionar relações de poder entranhadas na sociedade, as quais têm na linguagem sua expressão. Dessa maneira, a demonstração de momentos em que as relações tecidas no ambiente escolar promovem a competitividade pode permitir uma visualização, por parte da comunidade escolar, alunos, professores, pais e mesmo alunos de licenciatura, de possíveis de como acontecem as interações no ambiente escolar.

Se um dos objetivos pelos quais se trabalha a individualidade e a competitividade é a preparação para o mercado, trabalhos como os de Bulla (2007) e de Stein (2017) mostram que, por outro lado, a cooperação tem efeitos positivos na promoção do aprendizado co-construído, promovendo a cidadania e preparando de fato para o convívio social.

Também pretendemos contribuir para os estudos da Análise da Conversa, demonstrando através das transcrições e análises dos excertos que as ações humanas são multimodais, ocorrendo simultaneamente e em múltiplas temporalidades, com ações corporificadas em sobreposição a fala sem, entretanto, indiciar a busca pelo turno, levando a uma maior compreensão da sequencialidade das interações.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para uma maior compreensão da fala-em-interação no ambiente escolar, de maneira que o conhecimento das particularidades do cotidiano escolar e das interações que ali ocorrem possa ser ampliado em estudos futuros, aprofundando o entendimento sobre os recursos referenciais utilizados na conversa no ambiente institucional e nas atividades desenvolvidas em conjunto, em especial nas ações que ocorrem na sala de aula, permitindo uma maior compreensão sobre tais ações.

## BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, J. C. Políticas Linguísticas e Formação de Professores de Línguas: Atributos previstos para o professor de E/LE. **Dissertação de mestrado** apresentada ao programa de pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da Faculdade de Ciências e Letras, Unesp/Araraquara, 2017.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em Educação?** Educação e Contemporaneidade – Revista FAEEBA, vol 22, n. 40, p. 95-104, jul/dez 2013.
- APPADURAI, Arjun. **Modernity at large**. Cultural Dimensions of Globalization. Minnesota: Minnesota University Press, 2005.
- APPLE, Michael W. **Educando à Direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade**. Instituto Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARCELOS, Marciel; SANTOS, Wagner dos; FERREIRA NETO, Amarílio. Crianças, infância e escolarização: tessituras na transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 84-101, set. 2015. ISSN 2175-8042. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n45p84>>. Acesso em: 06 jun. 2019. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n45p84>.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em junho/2019.
- \_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 7180/2014**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>. Acesso em: 10 de Setembro de 2018.
- \_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em junho/2019.
- \_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei nº 13.415/2017**, de 13 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 10 mai. 2019.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer Nº 4, de 20 de fevereiro de 2018**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf)>. Acesso em: 26 de dezembro de 2018.

- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em: 26 de dezembro de 2017.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 26 de dezembro de 2018.
- BRITISH COUNCIL BRASIL. **Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil**. São Paulo: British Council Brasil, 2014. Disponível em: <[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas\\_de\\_aprendizagem\\_pesquisa\\_completa.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagem_pesquisa_completa.pdf)>. Acesso em 11 out. 2018.
- BULLA, G. S. **A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. São Paulo: Cortez, 2017.
- COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DOEHLER, Simona Pekarek and LAUZON, Virginie Fasel. **Documenting Change Across Time: Longitudinal and Cross-sectional CA Studies of Classroom Interaction**. In: MARKEE, Numa (ed). *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. Blackwell Publishing, 2015.
- DREW, Paul; HERITAGE, John. **Talk at work**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- ERICKSON, F., SHULTZ, J. O quando de um contexto: Questões e métodos na análise da competência social. In : RIBEIRO, Branca Telles, GARCEZ, Pedro (Orgs.) **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- ERICKSON, Frederick. Qualitative methods. In: Robert L. Linn & Frederick Erickson. Orgs. **Quantitative methods; Qualitative Methods**. Vol.2. New York: Macmillan, 1990.
- FERRAZ, D. M.. **Neoliberalismo e educação de línguas estrangeiras**. In: Revista (Con) Textos Linguísticos (UFES), v. 9, p. 55 – 71, 2015.
- FERREIRA, M. S. **A competição na Educação Física Escolar**. Motriz, Rio Claro, v. 6, n. 2, p. 97-100, jul.-dez. 2000.
- FONSECA, Camila Oliveira. **A Educação Crítica em língua inglesa em uma comunidade desfavorecida do Espírito Santo: Eu, o outro, e o outro eu**. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.



- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** 47<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GAGO, Paulo Cortes. Questões de transcrição em Análise da Conversa. Juiz de Fora: **Veredas**, V. 6, N. 2, 2002. p. 89-113.
- GARCEZ, Pedro de Moraes; BULLA, Gabriela da Silva; LODER, Leticia Ludwig. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **D.E.L.T.A.**, 30.2, 2014 p. 257-288.
- GARCEZ, Pedro M. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica.** Campinas/SP: Mercado de Letras, p. 17-38, 2008.
- GARCEZ, Pedro. Microethnography. In: KING, Kendall A. and HORNBERGER, Nancy H. Orgs. **The encyclopedia of language and education.** Vol.10: Research methods in language and education. Berlin: Springer, 2008.
- GARFINKEL, Harold. **Estudos de etnometodologia.** Petrópolis: Vozes, 2018.
- GARTON, Sue; COPLAND, Fiona, BURNS, Anne. Investigating global practices in teaching English to Young learners. **ELT Research Papers**, 11-1. London: The British Council, 2011.
- GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o Ensino de língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al. (org.) **Política e políticas linguísticas.** Campinas: Pontes, p. 199-218, 2013.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Daniel Bueno (Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GLENN. P. **Laughter in Interaction.** Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- GOEDERT, R.; MENEGHEL, S. **Competitividade: um estudo das implicações no ambiente escolar.** In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal. História e Memória da Educação Brasileira. Natal: Editora Nac, p. 440-441, 2002.
- GOFFMAN, Erving. Footing. In: RIBEIRO, B.T., GARCEZ, P.M.(org.) **Sociolinguística Interacional.** São Paulo: Loyola, 2002.
- GOODWIN, M. **He-Said-She-Said: Talk as Social Organization among Black Children.** Bloomington: Indiana University Press, 1990.
- HAAKANA, Markku. Laughter in conversation: the case of “fake” laughter. In: PERÄKYLÄ, Anssi; SORJONEN, Marja-Leena (Eds.). **Emotion in Interaction.** New York: Oxford University Press, 2012.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 2<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** 12 ed.,. Rio de Janeiro: Loyola, 2003.

- HARVEY, David. **O Neoliberalismo: História e Implicações**. São Paulo, Edições Loyola, 2008.
- HAVE, Paul ten. **Doing Conversation Analysis: A practical guide**. Londres, Sage, 2007.
- HERITAGE, John. **Garfinkel and Ethnomethodology**. Cambridge: Polity Press, 1984.
- JORDÃO, C. M. Conversa com Clarissa Jordão. In: Kleber Aparecido da Silva; Rodrigo Camargo Aragão. (Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 77-91.
- KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da Globalização. In: MOITA LOPES (org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2014. p. 129-148.
- LAPLANTINE, F. **A Descrição Etnográfica**. São Paulo: Terceira Margem, 2004.
- LEE, Jin S.; BUCHOLTZ, Mary. Language Socialization Across Learning Spaces. In: MARKEE, Numa (ed). **The Handbook of Classroom Discourse and Interaction**. Blackwell Publishing, 2015.
- LEE, Seung-Hee. Response Design in Conversation. In: SIDNELL, Jack and STIVERS, Tanya, Ed. **The Handbook of Conversation Analysis**. Chichester: Wiley-Blackwell, 2013.
- LELAND, Christine H.; HARSTE, Jerome C.; HUBER, Kimberly R. Out of the Box: Critical Literacy in a First-Grade Classroom. In: WINOGRAD, Ken (Ed.). **Critical literacy and Young learners: Connecting classroom practice with the common core**. p. 86 – 101. New York: Routledge, 2015.
- LODER, L. L. & JUNG, M. N. **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado das letras, 2008.
- LODER, Letícia L; SALIMEN, Paola Guimaraens; MÜLLER, MARDEN. Noções fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência. In: Letícia L. Loder & Neiva M. Jung. Orgs. **Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LULE, Jack. **Globalization and Media: Creating the Global Village**. In: Steger, Manfred B., Paul Battersby, and Joseph M. Siracusa, eds. 2014. **The SAGE Handbook of Globalization**. Two volumes. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- MALTA, Liliane S. Além do que se vê: Educação Crítica e Letramentos, Formação de professores e Prática Docente no Ensino de Inglês com Crianças de 2 a 5 anos. **Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem** – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019
- MARKEE, Numa. **Conversation Analysis**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

- MARKEE, Numa. Overview of the Conversation Analysis Tradition. In: MARKEE, Numa (ed). **The Handbook of Classroom Discourse and Interaction**. Blackwell Publishing, 2015.
- MARKEE, Numa; KASPER, Gabriele. Classroom Talks: An Introduction. **The Modern Language Journal**, Madison, v. 88, n. iv, p. 491-500, 2004.
- MARKEE, Numa; KUNITZ, Silvia. CA-for-SLA Studies of Classroom Interaction: Quo Vadis? In: MARKEE, Numa (ed). **The Handbook of Classroom Discourse and Interaction**. Blackwell Publishing, 2015.
- MATTOS, Andréa. Novos Letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 17, p. 102-129, 2014.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário Trindade. Cultura, língua e emergência dialógica. **Revista Letras & Letras**, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 289-306, 2010.
- MERLO, Marianna Cardoso Reis. Inglês para crianças é para inglês ver? Políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo. **Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)** – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- MONDADA, Lorenza. **Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction**. Journal of Sociolinguistics, v. 20, Issue 3, p. 336–366, 2016.
- MONDADA, Lorenza. **Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality**. Research on Language and Social Interaction, v. 51, Issue 1, p. 85-106, 2018.
- MONDADA, Lorenza. **The local constitution of multimodal resources for social interaction**. Journal of Pragmatics, n. 65, p. 137-156, 2014.
- NICOLAU, Maria Lúcia M. **Escolarização e socialização na educação infantil**. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 22, n. 1, p. 119 – 125, 2000.
- PARO, Vitor Henrique. **Parem de preparar para o trabalho!!!** Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: Celso João Ferretti et alii (orgs.). Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola. São Paulo: Xamã, pp. 101-120, 1999.
- PENNYCOOK, A. The Myth of English as an International Language. In: PENNYCOOK & MAKONI, S. (Ed.) *Desinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p.90-115.
- ROCHA, C. H. Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. **Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)**. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2006.
- GARDNER, Rod. Conversation Analysis in the classroom. In: SIDNELL, Jack and STIVERS, Tanya, Ed. **The Handbook of Conversation Analysis**. Chichester: Wiley-Blackwell, 2013.

- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. **Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa**. Tradução de Maria Clara Castellões de Oliveira et. al. Veredas, Juiz de Fora, MG, v. 7, n. 1-2, p. 11-73, 2003 [1974].
- SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- SCHEGLOFF, Emanuel A. Sequence organization in interaction: A primer in Conversation Analysis, Volume 1. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- SCHEGLOFF, Emanuel; KOSHIK, Irene; JACOBY, Sally; OLSHER, David. Conversation Analysis and Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 03–31. Cambridge University Press, 2002.
- SEEDHOUSE, Paul. L2 Classroom Interaction as a Complex Adaptive System. In: MARKEE, Numa (ed). *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. Blackwell Publishing, 2015.
- SIDNELL, Jack and STIVERS, Tania. Introduction. In: SIDNELL, Jack and STIVERS, Tanya, Ed. **The Handbook of Conversation Analysis**. Chichester: Wiley-Blackwell, 2013.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de, **Globalizations**. *Theory, Culture & Society*, 23, 2-3, 393-399, 2006.
- SPARKES, S. Competition and health-related fitness. In BIDDLE, S. **Health-Related fitness in physical Education**. London, 1987.
- STEGER, M.B. **Globalization: A very short introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- STEIN, Fabíola. “O trabalho em grupo qualifica a aprendizagem”: realização de atividade pedagógicas colaborativas e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. **Dissertação de Mestrado** apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.
- Van COMPERNOLE, Rémi A. The Emergence of Sociolinguistic Competence in L2 Classroom Interaction. In: MARKEE, Numa (ed). **The Handbook of Classroom Discourse and Interaction**. Blackwell Publishing, 2015.
- VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**. São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992.
- WATSON, Rod. Some general reflections on 'Categorization' and 'Sequence' in the analysis of conversation'. In: Hester, S., P. Eglin, eds., **Culture in action: studies in membership categorization analysis**. Washington, D.C.: University Press of America, 1997.

## APÊNDICE A

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**

**Título da pesquisa: A fala-em-interação nos processos de letramento inicial: O ensino e aprendizado de língua inglesa em duas turmas do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública da Grande Vitória**

Prezado(a) participante: \_\_\_\_\_

Gostaríamos de convidá-lo (a) a integrar a pesquisa “**A fala-em-interação nos processos de letramento inicial: O ensino e aprendizado de língua inglesa em duas turmas do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública da Grande Vitória**”, que será realizada no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA do CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS da UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (PPGEL/CCHN/UFES).

De modo mais amplo, o presente projeto tem por finalidade **investigar o impacto afetivo das relações interacionais que interferem na construção conjunta de conhecimento, promovida pela participante que representa a instituição escolar, na promoção do letramento inicial dos demais participantes.**

A sua participação é muito importante e se dará da seguinte forma: os encontros entre os diversos atores no cenário pesquisado serão vídeo e audiogravados (e posteriormente transcritos), e os pesquisadores, observadores, farão anotações referentes ao fenômeno em voga. Tais anotações serão de livre consulta pelos participantes, e sua identidade será preservada e mantida no mais absoluto sigilo, pois suas ações serão tratadas de forma **anônima e confidencial**. Quando for necessário utilizar os dados em alguma

modalidade de exposição (oral ou escrita), sua privacidade será assegurada e seu nome será substituído por pseudônimos. Os resultados da pesquisa serão divulgados apenas em eventos e/ou revistas acadêmicas.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você, a qualquer tempo: recusar-se a participar, ou mesmo desistir, sem que isto lhe acarrete qualquer ônus ou prejuízo. Por isso, **não haverá riscos de cunho moral** de qualquer natureza, relacionados à sua participação. O **benefício** relacionado à sua participação será de ampliar o conhecimento teórico e contribuir para a consolidação dos parâmetros de atuação na promoção do letramento inicial. Além disso, informamos que o (a) participante não pagará nem será remunerado (a) por sua contribuição.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar no Departamento de Línguas e Letras (DLL), no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL), no Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN), na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), localizado na *Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras - Cidade Universitária CEP 29075-910 ou pelo telefone (27) 4009-2805, Vitória/ES*. Além disso, caso você queira recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFES, poderá fazê-lo através do endereço:

Comitê de ética em pesquisa com seres humanos, UFES/Campus  
Goiabeiras Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Campus Universitário de Goiabeiras,  
Av. Fernando Ferrari, s/n, Vitória - ES.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada em entregue a você.

Vitória, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2017.

Pesquisador Responsável: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_ (nome por extenso do participante de pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B



### Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE

Título da pesquisa: **A fala-em-interação nos processos de letramento inicial: O ensino e aprendizado de língua inglesa em duas turmas do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública da Grande Vitória**

Prezado(a) responsável pelo(a) participante: \_\_\_\_\_

Gostaríamos de convidá-lo (a) a integrar a pesquisa “**A fala-em-interação nos processos de letramento inicial: O ensino e aprendizado de língua inglesa em duas turmas do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública da Grande Vitória**”, que será realizada no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA do CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS da UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (PPGEL/CCHN/UFES).

De modo mais amplo, o presente projeto tem por finalidade **investigar o impacto afetivo das relações interacionais que interferem na construção conjunta de conhecimento, promovida pela participante que representa a instituição escolar, na promoção do letramento inicial dos demais participantes.**

A participação da criança é muito importante e se dará da seguinte forma: os encontros entre os diversos atores no cenário pesquisado serão vídeo e audiogravados (e posteriormente transcritos), e os pesquisadores, observadores, farão anotações referentes ao fenômeno em voga. Tais anotações serão de livre consulta pelos participantes, e sua identidade será preservada e mantida no mais absoluto sigilo, pois suas ações serão tratadas de forma **anônima** e **confidencial**. Quando for necessário utilizar os dados em alguma modalidade de exposição (oral ou escrita), sua privacidade será assegurada e seu nome será substituído por pseudônimos. Os resultados da pesquisa serão divulgados apenas em eventos e/ou revistas acadêmicas.

Gostaríamos de esclarecer que a participação da criança por quem o senhor/ a senhora é responsável é totalmente voluntária, podendo a criança, a qualquer tempo: recusar-se a participar, ou mesmo desistir, sem que isto lhe acarrete qualquer ônus ou

prejuízo. Por isso, **não haverá riscos de cunho moral** de qualquer natureza, relacionados à sua participação. O **benefício** relacionado à participação da criança será a ampliação do conhecimento teórico e a contribuição para a consolidação dos parâmetros de atuação na promoção do letramento inicial. Além disso, informamos que o (a) participante não pagará nem será remunerado (a) por sua contribuição.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar no Departamento de Línguas e Letras (DLL), no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL), no Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN), na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), localizado na *Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras - Cidade Universitária CEP 29075-910 ou pelo telefone (27) 4009-2805, Vitória/ES*. Além disso, caso você queira recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFES, poderá fazê-lo através do endereço:

Comitê de ética em pesquisa com seres humanos, UFES/Campus Goiabeiras Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
---

Campus Universitário de Goiabeiras, Av. Fernando Ferrari, s/n, Vitória - ES.
---

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada em entregue a você.

Vitória, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2017.

Pesquisador Responsável: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_ (nome por extenso do responsável pelo participante de pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido(a) sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em permitir a participação voluntária da criança \_\_\_\_\_, de quem sou responsável, na pesquisa descrita acima.

Assinatura: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_



## ANEXO A– CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

Fonte Courier New, tamanho 10

<b>[colchetes]</b>	Fala sobreposta
<b>(0.5)</b>	Pausa décimos de segundos
<b>(.)</b>	Micropausa em menos de dois décimos de segundo
<b>=</b>	Contigüidade entre a fala de um mesmo falante ou de dois falantes distintos
<b>.</b>	Descida de entonação
<b>?</b>	Subida de entonação
<b>,</b>	Entonação contínua
<b>:</b>	Alongamento de som
<b>-</b>	Auto-interrupção
<b>sublinhado</b>	Acento ou ênfase de volume
<b>MAIÚSCULA</b>	Ênfase acentuada, grito
<b>°</b>	Fala mais baixa imediatamente após o sinal
<b>°palavra°</b>	Trecho falado mais baixo
<b>palavra:</b>	Descida entoacional inflexionada
<b>palavra:</b>	Subida entoacional inflexionada
<b>↑</b>	Subida acentuada na entonação, mais forte que os dois pontos sublinhados
<b>↓</b>	Descida acentuada na entonação, mais forte que os dois pontos precedidos de sublinhado
<b>&gt;palavra&lt;</b>	Fala comprimida ou acelerada
<b>&lt;palavra&gt;</b>	Desaceleração da fala
<b>&lt;palavra</b>	Início acelerado
<b>hhh</b>	Aspirações audíveis
<b>(h)</b>	Aspirações durante a fala
<b>.hhh</b>	Inspirações audíveis
<b>(( ))</b>	Comentários do analista
<b>(palavra)</b>	Transcrição duvidosa
<b>( )</b>	Transcrição impossível
<b>tsc</b>	Estalar de língua

## ANEXO B – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO MULTIMODAL

Modelo de transcrição de Mondada (2016), em que os detalhes multimodais da interação são representados tal como descritos abaixo:

\*\* Gestos e descrições de ações corporificadas são delimitados entre

++ dois símbolos idênticos (um símbolo por participante)

ΔΔ e são sincronizados com os trechos da conversa correspondentes.

\*---> A ação descrita continua através de linhas subsequentes

---->\* até que o mesmo símbolo seja encontrado.

>> A ação descrita começa antes do começo do excerto.

--->> A ação descrita continua depois do final do excerto.

..... Preparação da ação.

---- O ápice da ação é alcançado e mantido.

,,,,, Retração da ação.

luc O participante realizando a atividade é identificado em letras minúsculas quando não é a (o) falante.

fig O momento exato em que uma captura de tela de vídeo acontece é indicado

# com um # sinal demonstrando sua posição dentro do turno de fala.