

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

ANA CAROLINA FRACALLOSSI GOULART

“as mulheres não são uma ferramenta para os homens”:
(RE)FORMULAÇÃO E REVOZEAMENTO EM UM DEBATE EM SALA DE AULA

Vitória – ES

2020

ANA CAROLINA FRACALOSSO GOULART

“as mulheres não são uma ferramenta para os homens”:
(RE)FORMULAÇÃO E REVOZEAMENTO EM UM DEBATE EM SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito para obtenção do título de Mestra em Linguística, na linha de pesquisa Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira

Coorientadora: Profa. Dra. Mayara de Oliveira Nogueira

Vitória – ES

2020

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

G694" Goulart, Ana Carolina Fracalossi, 1993-
"as mulheres não são uma ferramenta para os homens":
(RE)FORMULAÇÃO E REVOZEAMENTO EM UM DEBATE
EM SALA DE AULA / Ana Carolina Fracalossi Goulart. - 2020.
95 f. : il.

Orientador: Roberto Perobelli.

Coorientadora: Mayara de Oliveira Nogueira.

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

1. Análise da conversa. 2. Revozeamento. 3. Reformulação.
4. Fala-em-interação. 5. Sala de aula. 6. Linguística Aplicada. I.
Perobelli, Roberto. II. Nogueira, Mayara de Oliveira. III.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências
Humanas e Naturais. IV. Título.

CDU: 80

Ana Carolina Fracalossi Goulart

**"as mulheres não são uma ferramenta para os homens":
(RE)FORMULAÇÃO E REVOZEAMENTO EM UM DEBATE EM SALA
DE AULA**

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 16 de março de 2020.

Comissão Examinadora:



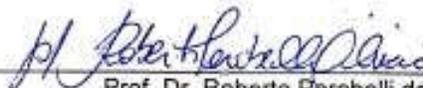
Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira (UFES)
Orientador e Presidente da Comissão



Profª Drª Mayara de Oliveira Nogueira (UFES)
Coorientadora



Prof. Dr. Pedro Henrique Witches (UFES)
Examinador Interno



Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira por
Profª Drª Paola Guimaraens Salimen (IS)
Examinadora Externa

Às mulheres – da minha família, da minha vida, do meu mundo!

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento é por ter tido a oportunidade de ter estudado durante toda a minha vida em instituições públicas, principalmente o meu Ensino Médio, minha Graduação e agora a Pós-Graduação. Estar dentro de instituições públicas me fez ter uma visão e querer lutar para que a educação, hoje minha área de formação, seja para todos e todas. Ter a vivência em instituições públicas de excelência me deu condições para hoje entregar esta dissertação. Ainda mais importante é evidenciar que os dados analisados nesse trabalho foram gerados em uma escola pública municipal, pois eu já estive no lugar deles e é para e por eles que eu quero retornar com a minha pesquisa. O meu agradecimento inicial é destinado a todos que fazem pela educação e, principalmente, pela educação pública, que ela seja valorizada, não deixemos que a sucateiem, lutemos porque **“A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”**, como bem dito por Paulo Freire.

Agradeço à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) por ter sido minha casa durante bons anos e por ter aberto tantas portas, principalmente a porta da amizade com o meu querido orientador Prof. Dr. Roberto Perobelli, sem dúvidas você é a **personificação da educação pelo afeto**, meu agradecimento é de longa data, obrigada por ter me acolhido desde a Iniciação Científica e ter me preparado para a entrega dessa dissertação. Obrigada pelas inúmeras leituras, pelas conversas, pelos materiais emprestados, conselhos e, principalmente, por ter confiado em mim. Que sorte a minha ter te encontrado na Universidade e trilhado essa pesquisa sob a sua orientação!

À minha coorientadora, Profa. Dra. Mayara Nogueira, você é exemplo de pesquisadora, mãe, mulher, e se eu for, um dia, um pouquinho do que você é e levar tanta humildade como você leva, eu já estarei feliz!

Ao Grupo de Pesquisa Linguagem, Interação e Etnometodologia (GLIE) pelos nossos encontros semanais, confraternizações, congressos e todos os tipos de trocas que tivemos. Esse trabalho nasceu em nossas reuniões e parte do meu orgulho está em ter feito parte da primeira geração do GLIE. Eu desejo que o nosso grupo cresça, leve a AC por todos os cantos, o meu carinho por vocês é imenso!

Aos professores Paola Guimaraens Salimen e Pedro Henrique Witchs pela leitura e apontamentos em minha banca. Sou imensamente grata pela disponibilidade em olhar para o meu texto e contribuir com essa dissertação.

Agradeço à minha família – pai, mãe e Pâmela – eu não sei se vocês compreendem o que é a pesquisa para mim e sei que muitas vezes vocês me consideram extremista, mas é estudar que me motiva, é conhecer o novo, é perceber que mesmo 23 anos da minha vida dentro de instituições de ensino e eu ainda não estou saciada de conhecimento. Ainda que não tenham noção do meu encantamento e o que seja essa tal de “análise da conversa”, obrigada por acreditarem em mim e me motivarem a não desistir dos meus sonhos, mesmo quando parecia tão difícil chegar até aqui.

Aos meus amigos que me fazem feliz e tanto me encorajam! Eu não poderia ser mais feliz por tê-los em minha vida! Por serem compreensivos com meu jeitinho, por entenderem a mistura de sentimentos que insistem em morar na minha mente, pelos convites inesperados, apoio constante e carinho infinito! Em especial aos amigos do Ifes: Laiza, Breno, Ursula e Gustavo! Aos amigos da Ufes: Frederico, Iana e Rafaela! Às amigas da vida: Evelyn, Ellen e Viviane!

Obrigada àquele que me chama de “radical”, mas diz também que é impossível não reconhecer o meu talento, você acreditou em mim na véspera da prova de ingresso no Mestrado e disse que era só parar de chorar e escrever. Muitas horas iguais pra gente!

Por fim, sou grata e privilegiada, em tempos tão sombrios quando se trata da educação, por ter contado com a bolsa de assistência financeira da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), auxílio essencial para a realização desta pesquisa.

"Tentei explicar aos meus pais que a vida é um presente estranho. No início, superestimamos esse presente: imaginamos ter ganhado a vida eterna. Depois subestimamos, achamos uma porcaria, curto demais, até seríamos capazes de jogá-lo fora. Enfim nos damos conta de que não era um presente, mas sim um empréstimo. Então procuramos merecê-lo."

Éric-Emmanuel Schmitt

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo descrever e analisar o uso da reformulação e o revozeamento na realização de uma atividade do tipo aula debate em contexto de fala-em-interação em sala de aula de uma escola pública de ensino fundamental da rede municipal de um município da Grande Vitória, Espírito Santo. Para isso, a análise sequencial de dados de fala-em-interação é realizada em contextos minuciosos, seguindo a perspectiva teórico-metodológica da Análise da Conversa. A pesquisa foi realizada por meio de um exercício de pesquisa microetnográfica em um estudo de caso, que envolveu observação participante e geração de dados audiovisuais em uma turma de 6º ano do ensino fundamental. Durante nove meses de observação participante na escola, foram registradas três aulas do componente curricular Ensino Religioso, resultando em aproximadamente três horas de dados audiovisuais. Nesse estudo, uma aula é analisada em detalhe, a partir da sua transcrição, na busca da observação do revozeamento. A análise de dados é dividida em três seções: a primeira busca evidenciar o revozeamento na busca pelo engajamento; a segunda, o revozeamento na busca pelo aprofundamento, e a terceira, o revozeamento na prática de sumarização. Observou-se que o uso do revozeamento é um mecanismo importante na construção e produção conjunta de conhecimento, quando os participantes contribuem em relações horizontais em sala de aula. Nos dados analisados, a aula-debate adota como tema “A violência contra a mulher” e é possível observar o professor criando oportunidades para que os estudantes participem ativamente do evento. Conclui-se que, em interação em sala de aula, os participantes podem participar horizontalmente de modo a alcançar objetivos de cumprimento do mandato institucional e realizar colaborativamente a atividade proposta. Desse modo, esta dissertação contribui com os estudos sobre a relação entre a geração de oportunidades de participação de estudantes e a produção do conhecimento.

Palavras-chave: Análise da Conversa. Revozeamento. Reformulação. Fala-em-interação. Linguística Aplicada.

ABSTRACT

This thesis aims to describe and analyze the use of reformulation and revoicing in the realization of an activity such as a "class debate" in the context of talk-in-interaction in a classroom of a public elementary school in a municipality in the Greater Vitória area, Espírito Santo. For this purpose, the sequential analysis of talk-in-interaction data is carried out in detailed interactional contexts, following the theoretical-methodological perspective of Conversation Analysis. The research was carried out through a microethnographic research exercise in a case study, involved our participant observation and the recording of audiovisual data in a sixth-grade class of an elementary school. During nine months of participant observation at school, three classes of the Religious Education curricular component were recorded, resulting in approximately three hours of audiovisual data. In this study, a class is analyzed in detail, from segmentation and transcription, in the search for revoicing. The data analysis is divided into three sections: the first one seeks to evidence revoicing in the search for engagement; the second one observes engagement in the search for deepening, and the third one is about revoicing in the practice of summarization. It was observed that the use of revoicing is an important mechanism for the construction and joint production of knowledge when participants contribute to horizontal relationships in the classroom. In the analyzed data, the class debate adopts the theme "Violence against women" and it was possible to observe the teacher creating opportunities for students to actively participate in the event. It is concluded that, in classroom interaction, the participants can participate horizontally to achieve objectives that fulfill the institutional command and carry out the proposed activity collaboratively. Thus, this thesis highlights the relationship between the opportunity for student participation and the production of knowledge.

Keywords: Conversation Analysis. Revoicing. Reformulation. Talk-in-interaction. Applied Linguistics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fig. 1 - Esquema de momentos da aula	44
---	-----------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de horários de aula da turma 6º ano C.....	38
Quadro 2 – Lista dos estudantes participantes da pesquisa.....	40

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: DE QUE MODO AS AÇÕES DOS PARTICIPANTES CONTRIBUEM PARA UM DEBATE?	15
2. A ANÁLISE DA CONVERSA	20
2.1 Conversa: a pedra sociológica fundamental	22
2.1.1 Turnos e troca de turnos.....	23
2.1.2 Adjacência e Pares Adjacentes	25
2.1.3 Formulação	26
2.1.4 Reformulação.....	28
2.1.5 Revozeamento	29
2.2 Interação em sala de aula.....	31
3. PERCURSO METODOLÓGICO E CENÁRIO DE PESQUISA.....	35
3.1 O cenário pesquisado, a turma escolhida e a geração de dados	36
3.2 Segmentação e transcrição dos dados.....	41
3.3. Contexto imediato dos dados analisados	43
4. ANÁLISE DOS DADOS	45
4.1 O revozeamento na busca pelo engajamento.....	45
4.2 O revozeamento na busca pelo aprofundamento	49
4.3 O revozeamento na prática de sumarização	52
5. DISCUSSÃO	59
5.1 O 6º ano do Ensino Fundamental	59
5.2 Ensino Religioso.....	61
5.3 Protagonismo Juvenil	62
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
6.1 Respondendo às perguntas de pesquisa	64
6.1.1. De que modo (re)formulações e revozeamentos são evidenciados em um debate proposto em sala de aula?.....	64
6.1.2. Como essas ações compõem as diferentes fases de uma atividade proposta (no caso específico desta aula, o debate)?	65
6.1.3. Por que certos participantes tornam essas ações relevantes em um debate em aula?	66
6.2 Algumas novas possibilidades de análise.....	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68
APÊNDICES	72
APÊNDICE 1 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	73

APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	75
APÊNDICE 3 - TRANSCRIÇÕES.....	77
Segmento “Palavras que machucam”.....	77
Segmento “as mulheres não são uma ferramenta para os homens”....	80
Segmento “só as meninas são vítimas”.....	82
Segmento “que tipo de amor é esse?”.....	85
Segmento “algum menino poderia explicar”.....	87
Segmento “eu tenho medo de passar por aqui”.....	89
ANEXOS.....	93
ANEXO 1 – Convenções de Transcrição.....	94

INTRODUÇÃO: DE QUE MODO AS AÇÕES DOS PARTICIPANTES CONTRIBUEM PARA UM DEBATE?

O evento que ocorre em uma sala de aula com participantes denominados professores e estudantes¹ se caracteriza, em termos interacionais, por sua complexidade entre a relação e a função dos participantes. Por ocorrer em um ambiente institucional no qual as relações entre professores e estudantes são previamente estabelecidas – quem define a pauta, quem direciona o andamento do evento, quem deve e quando deve falar – há também um objetivo para que ocorra o evento aqui denominado aula: construir e produzir conhecimento.

Além de todo o conjunto de regras conhecidas e elencadas em trabalhos que tratam da interação em sala de aula, sabe-se que o espaço “sala de aula” é também um lugar de prática social e é possível que estudantes e professores produzam conhecimento mutuamente.

Ainda que haja espaço, pensando na sala de aula contemporânea², para que estudantes também deem suas contribuições, fica a cargo do professor servir-se de práticas que tornem o evento proveitoso e as atividades enriquecedoras a fim de atingir o objetivo inicial. Acredito que a mudança de sala de aula tradicional para sala de aula contemporânea³ reflete uma mudança benéfica para quem *faz* sala de aula, dessa forma, é enriquecedor uma relação horizontal entre professor e estudante valorizando as contribuições, vivências e experiências trazidas pelos estudantes que podem enriquecer um debate em sala de aula.

Não somente as práticas em sala de aula têm sido modificadas, mas a estrutura organizacional também sofreu alterações, já que é possível contar com instituições em que as carteiras podem ser movimentadas, e aulas podem se dar em espaço fora do habitual cubo de concreto com cadeiras enfileiradas, como biblioteca, pátio e laboratórios, por exemplo. Além disso, há também a possibilidade de um espaço escolar se reconfigurar com cadeiras em formato semicírculo, como é o caso da aula analisada neste trabalho.

¹ No presente estudo, o uso da palavra “estudante” se dá em virtude da discussão em torno da etimologia da palavra “aluno”. Em algumas traduções/interpretações “alumni”, por ser formada pelo prefixo “a” (valor de negação) e “-lun” (luz), significaria “sem luz”. Entretanto, é importante ressaltar que, para outras interpretações etimológicas, o vocábulo “aluno” provém do participio médio-passivo substantivado do verbo “alere”, que significa “alimentar, nutrir”. Optamos pelo uso de “estudante” em detrimento de “aluno” com a finalidade de nesta pesquisa esvaziar a primeira possível interpretação.

² Nesse trabalho utilizo a expressão sala de aula contemporânea para me referir à sala atual (corroborando com os trabalhos de Lopes (2015) e Petermann e Jung (2017)), na qual ocorrem processos de produção do conhecimento diferentes das esperadas em uma sala de aula tradicional. Antes a produção do conhecimento acontecia de uma forma mais canônica, hoje já é possível ver a participação de estudantes de maneira mais democrática ao que se via anteriormente.

³ Ver capítulo 2, no qual será melhor explicado sobre a Nova Ordem Comunicativa da sala de aula.

Alguns trabalhos no âmbito da perspectiva da Análise da Conversa (AC) já destacaram a importância de propiciar a participação de estudantes em sala de aula (SCHULZ, 2007; SEMECHECHEM, 2008; PETERMANN, 2016). Além de facilitar os processos de alcance do objetivo imposto ao evento aula, essa abertura é parte do procedimento que direciona a uma prática social de desenvolvimento dos estudantes enquanto cidadãos.

Para contribuir com os estudos em AC, essa pesquisa se respalda no entendimento das práticas de formulação, reformulação e revozeamento. A formulação é uma prática que “possibilita aos/às coparticipantes estabelecer uma entre as muitas possibilidades de interpretação daquilo que eles/elas estiveram falando” (HERITAGE; WATSON, 1979, p. 123). O fenômeno de formulação foi apresentado primordialmente por Garfinkel e Sacks (1970), quando afirmaram que a prática acontece quando

um membro [trata] alguma parte da conversa como uma ocasião para descrever aquela conversa, para explicá-la, ou caracterizá-la, ou esclarecer, ou traduzir, ou resumir, ou resgatar o seu sentido, ou atentar se está de acordo com as regras, ou comentar que desviou das regras. Isto é, um membro pode usar alguma parte da conversa como uma ocasião para formular a conversa [...] (GARFINKEL e SACKS, 1970, p. 350, nossa tradução)

Formular, em sala de aula, pode ser um importante recurso para manter estudantes atentos e produtivos, bem como confirmar o entendimento e avaliar o conhecimento dos estudantes. Segundo Ostermann, Andrade e Frezza (2016), entre as muitas ações possibilitadas pela prática da formulação, existe uma mais comum: a ação de checar informações. Além dessa possibilidade, é possível, ainda, organizar ações e ideias implementadas no evento aula. Ao se pensar em sala de aula, é possível, imaginariamente, refletir sobre diversas situações em que cabe uma checagem de informações entre professor e estudante ou como ação de estruturação de informações. Desta forma, “formular” é prática constante no evento aula.

A reformulação, por sua vez, funciona como um mecanismo para redizer o que foi dito anteriormente pelos interagentes. Enquanto a formulação se encarrega de explicitar as ações que estão sendo empreendidas pelos participantes da interação, a reformulação trata de ações práticas da interação, como, por exemplo, explicações, justificativas, prestações de contas ou, ainda, a sumarização sobre o que um dos participantes da interação fornece a partir da própria ação interacional ou da ação produzida pelo outro. Os estudos contemporâneos de Bilmes (2011) e Oliveira (2018) afirmam que o que até então era considerado formulação já pode hoje ser tratado como reformulação, concepção esta que será tratada no capítulo 2 deste trabalho.

É possível, em uma analogia à sequência triádica de ações Iniciação-Resposta-Avaliação, sequência IRA⁴, pensar na reformulação como uma alternativa de confirmar o entendimento dos estudantes, sem que seja feita uma avaliação, mas um resumo condensado das estruturas trabalhadas no evento aula.

O revozeamento é uma possibilidade de sumarização, pois, ao devolver de forma sintetizada os tópicos até então trabalhados e tratados, é possível que professores participem junto aos estudantes do processo de construção conjunta de conhecimento e propiciem uma segunda reflexão e reafirmação do que foi dito anteriormente. Para Bulla e Schulz (2018), é no revozeamento das respostas dos estudantes por professores que pode existir uma prática alternativa para as sequências IRA, pois é ao devolver as respostas novamente para a turma, que professores podem participar junto com os estudantes do ensino-aprendizado. Nos dados gerados e analisados nesta pesquisa, é possível perceber como o professor utiliza as práticas de formulação, reformulação e do revozeamento de ideias a fim de alcançar o objetivo proposto no início de sua aula.

A partir dos estudos da fala-em-interação em sala de aula, é possível dar continuidade às pesquisas que tratam do protagonismo juvenil⁵, visto que dar voz aos estudantes é propiciar autonomia em seus processos de aprendizagem. Para Bulla e Schulz (2018), permitir que estudantes digam o que estão aprendendo e deixar que se coloquem no lugar que antes pertencia somente ao professor, é permitir também que se coloquem no lugar de quem enuncia, ensinando a dizer e refletir o seu processo de produção do conhecimento. Schulz (2007, p. 116) afirma que “participar é aprender e aprender é participar”, assim, torna-se tão caro conceder o turno e a oportunidade de dar voz ao estudante e ao seu processo de construção conjunta do conhecimento, bem como acreditar que professor também aprende quando ensina.

De forma a trazer uma proposta pedagógica como uma metodologia que propicie o protagonismo do estudante em seus processos de produção do conhecimento, considero que o debate em sala de aula seja um meio que viabiliza o desenvolvimento da oralidade, isto é, a partir do debate é que estudantes têm a oportunidade, em sala de aula, de exercitar práticas orais de linguagem, e se torna, também, um espaço encorajador para que exponham suas opiniões.

Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004), apontam três tipos de debate: i) debate de opinião de fundo controverso; ii) debate deliberativo e iii) debate para resolução de problemas. O debate

⁴ Para melhor entendimento e aprofundamento em sequência IRA é recomendável ler Garcez (2006) e Gardner (2013; 2019).

⁵ Essa pesquisa adota a noção de que protagonismo juvenil se dá no processo de construção conjunta de conhecimento por meio de oportunidades de participação menos assimétricas e mais democráticas.

proposto na aula analisada nesse trabalho é do tipo debate de opinião de fundo controverso, pois, segundo os autores, diz respeito à exposição de crenças, opiniões, buscando a posição do outro. Ainda, é por meio desse tipo de debate que o estudante tem acesso a outras faces de um determinado tema, podendo tomar uma nova ideia ou ainda transformar argumentos antes preconcebidos.

Outro apontamento feito pelos autores é o de que a escolha do tema do debate deve estar de acordo com os objetivos dos procedimentos de aprendizado propostos. Assim, deve-se atentar para (i) o interesse dos estudantes ao tema; (ii) a escolha de um tema que esteja ao alcance a nível de complexidade dos estudantes; (iii) que a temática tenha um aprofundamento crítico e social e, por fim, (iv) uma dimensão didática que propicie um conteúdo de aprendizagem.

Além do que expusemos a propósito do debate em sala de aula enquanto atividade pedagógica com uma ordenação particular, vale ressaltar que esse tipo de proposta pedagógica oferece uma oportunidade aos estudantes para que façam suas considerações, para que transitem em meio a outras opiniões e para que formem, a partir da atividade, novas expressões ou ideias a respeito do assunto levado em pauta.

A partir do apresentado até então, é oportuno lançar questões que ajudem a traçar um caminho para desenvolvimento da pesquisa:

1. De que modo (re)formulações e revozeamentos são evidenciados em um debate proposto em uma aula?
2. Como essas ações compõem as diferentes fases de uma atividade proposta (no caso específico desta aula, o debate)?
3. Por que certos participantes tornam essas ações relevantes em um debate em aula?

Apoiada nas questões acima apresentadas, resalto o objetivo geral da minha pesquisa a fim de guiar a análise dos dados. Essa pesquisa objetiva **analisar como é feito o gerenciamento e transição das fases de um debate em aula de uma turma de Ensino Fundamental**⁶.

A fim de responder a essa pergunta de pesquisa, me proponho, especificamente, a objetivar o trabalho em três pontos:

⁶ Característico dos trabalhos de AC é preciso evidenciar que o objetivo dessa pesquisa não foi definido aprioristicamente, no entanto, ele emergiu a partir da análise dos dados gerados.

- Qualificar as ações empreendidas pelos participantes – (re)formulação e revozeamento - no evento debate em aula.
- Categorizar os métodos empreendidos pelos participantes para empenhar suas participações no evento.
- Descrever os padrões de ações desenvolvidos em cada fase da dinâmica de trabalho aqui analisada.

Nos capítulos que se seguem, os resultados da pesquisa desenvolvida ao longo de dois anos de observação, leitura e análise serão apresentados, bem como a discussão dos resultados alcançados. Para tanto, organizo este trabalho em cinco capítulos além desta introdução. No capítulo 2, apresento os pressupostos teórico-metodológicos da AC, bem como um aprofundamento, dividido em seções, sobre os conceitos de formulação, reformulação e revozeamento. No capítulo 3, apresento um relato da observação participante que realizei na escola em que os dados foram gerados, bem como uma descrição do cenário e da turma, explicando metodologicamente como a pesquisa em AC é realizada, desde a geração, passando pela segmentação e transcrição, até a análise dos dados. No capítulo 4, me proponho a analisar os dados gerados em uma aula para uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, apresentando um quadro de fases do evento debate em aula e categorizando as fases e ações empenhadas pelos participantes. Esse capítulo é dividido em duas seções: a primeira fase e as demais fases. O capítulo 5 se dedica a uma discussão dos dados que foram analisados, bem como uma elucidação das peculiaridades do 6º ano do Ensino Fundamental, da disciplina em que os dados foram gerados e do conceito de protagonismo juvenil. Finalmente, no capítulo 6, apresento as considerações finais com as respostas das questões de pesquisa lançadas acima e as lacunas que podem ser preenchidas em trabalhos futuros.

2. A ANÁLISE DA CONVERSA

A Análise da Conversa (AC), de base etnometodológica, tem origem na sociologia norte-americana, a partir dos estudos de Harold Garfinkel, com a publicação de *Studies in ethnomethodology* (1967), voltando-se para o estudo da ação social humana no espaço e no tempo real por meio do uso da linguagem.

Um dos objetivos da AC é estudar e explicar como e por que os falantes participam de uma interação social. Desta forma, analisa-se a fala dos interagentes dentro das interações sociais, isto é, a fala-em-interação, que, para Garcez (2006, p. 66), pode ser definida como “as atividades vocais e não-vocais constituintes da interação social humana e [...] engloba todas as formas faladas de uso da linguagem em interação social, institucionais ou não, em copresença ou não”. A importância de se olhar para as interações se dá visto que a conversa é fundamental para o convívio em sociedade e é uma forma de interação universal, a modalidade de organização social mais básica entre os seres humanos, segundo os proponentes dessa corrente teórico-metodológica de investigação (SACKS et al., 2003 [1974]).

A essa forma de interação é dado o nome de *conversa cotidiana*, pois é um tipo de fala-em-interação em que não há roteiro previamente estabelecido. Para Del Corona (2009), na conversa cotidiana, os aspectos organizadores das trocas de turnos são bastante flexíveis e plenamente administráveis pelos participantes durante a fala, ou seja, não há instruções ou *script* a ser seguido, podendo ser realizada por qualquer participante comum em qualquer tempo e em qualquer lugar.

Se a fala-em-interação cotidiana é universal e considerada qualquer interação que ocorra sem objetivos a serem cumpridos, outra proposta de interação é a *fala-em-interação institucional*, que não é caracterizada pelo ambiente físico em que ocorre, mas pelos objetivos por que ocorre. Drew e Heritage (1992) apontam três características principais da fala-em-interação institucional, sendo estas: (i) orientação para o cumprimento do mandato institucional, (ii) restrições às contribuições aceitas e (iii) inferência de enquadres e procedimentos.

Entende-se como cumprimento de mandato institucional a finalidade daquela interação. Assim, no caso de uma sala de aula, a finalidade pode ser produzir conhecimento em conjunto; no caso de uma consulta médica, pode ser produzir um diagnóstico para que se possa propor, em seguida, encaminhamentos relacionados ao diagnóstico produzido. Já no que se refere às restrições às contribuições aceitas, estas se caracterizam pelo fato de que os participantes de uma interação institucional conduzem suas ações de acordo com as restrições impostas pelo evento em questão: retomando o exemplo da sala de aula, os membros da sociedade ali

presentes podem apresentar interações com características bem próximas às da fala cotidiana, mas ainda assim manter o cumprimento do mandato institucional.

O último pressuposto da fala institucional é a inferência de enquadres e procedimentos, ou seja, procedimentos que são peculiares a contextos institucionais específicos. Um exemplo citado por Del Corona (2009) é o da entonação na conversa cotidiana, a qual serve para acusar o recebimento de uma informação. Na sala de aula, em contrapartida, a entonação ascendente associada a um prolongamento de som pode ser interpretada pelos participantes como uma avaliação positiva nessa interação institucional específica. Deste modo, a partir das características gerais da fala-em-interação institucional, é possível verificar se as falas conduzidas em um evento considerado “aula” podem caracterizar a organização da fala-em-interação empreendida ali como institucional, na medida em que os participantes presentes se orientam para cumprir um mandato institucional, se orientam para agir ou não conforme certas restrições impostas e, também, para realizar ou não determinadas ações de acordo com a demonstração do que inferiram sobre certos enquadres e procedimentos.

Provavelmente esse terceiro ponto é o que mais se destaca neste trabalho, uma vez que se investe no interesse de confrontar como os participantes de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental demonstram suas inferências sobre entendimento e produção de conhecimento. É evidente que o uso da linguagem pode envolver ações individuais ou conjuntas, e isto provoca interesse de áreas distintas do conhecimento, como a sociologia, que compõe a base embrionária da AC, e trouxe contribuições importantes para a linguística aplicada. Se, por um lado, a sociologia é, em certa medida, uma teoria das ações humanas, por outro lado, os estudos da linguagem têm uma preocupação em compreender como a linguagem se processa no curso da implementação das ações sociais.

Nesse sentido, busca-se, nesta pesquisa, compreender alguns aspectos da fala-em-interação em uma escola de Ensino Fundamental de uma rede pública municipal, bem como entender como se dá a construção e constituição da interação social dentro dessa instituição escolar. Conforme Garcez, “a concretude do que seja a sociedade e as suas instituições, como a escola, não está dada em elementos preexistentes e absolutos, mas no fazer conjunto das pessoas a cada dado momento em que se encontra para fazer o que precisam e desejam fazer” (2006, p. 2). Sabe-se, portanto, que não é o espaço físico, as carteiras ou o quadro negro (ou branco) que fazem a escola ser reconhecida como espaço de ensino e aprendizagem, mas as atividades que ali ocorrem, sendo, em sua maioria, por meio da fala-em-interação. Para tanto,

é necessário um trabalho intenso de observação e apuração dos acontecimentos, por meio de etnografia.

Para Binet (2010), a etnografia é a descrição mais detalhada e completa possível de uma cultura humana localmente observada por meio da pesquisa de campo. Reconhecendo os limites de se fazer isso em um curto período de tempo, como é o caso de uma pesquisa de mestrado, este trabalho buscou realizar não uma etnografia propriamente, mas um exercício etnográfico com a finalidade de, a partir dele, analisar o que se torna relevante para os participantes de um estudo interacional em sala de aula. A partir dessa concepção é que surgiu o interesse de pesquisar, por meio de um **exercício de etnografia da linguagem**, algumas situações de fala-em-interação dentro de um espaço destinado a cumprir um determinado mandato institucional, no caso específico desta pesquisa, uma escola, cujo objetivo é, em princípio, formular propostas para o desenvolvimento de um processo educativo. Dessa forma, este trabalho se trata de um estudo de caso⁷ que buscará apontar índices da transição de fases dentro de uma aula por meio do gerenciamento das trocas de turnos de fala, a partir de formulações, reformulações e revozeamento nas interações que ocorrem dentro do ambiente escolar.

Nas subseções a seguir, apresento a noção de conversa enquanto pedra sociológica fundamental na AC, a partir de uma breve contextualização histórica do surgimento dessa proposta teórico-metodológica, seguido por subseções de definição dos dispositivos utilizados em conversa, relevantes para a sessão de análise de dados desta dissertação: formulação, reformulação e revozeamento. Encerro este capítulo com uma explicitação do panorama da interação em sala de aula, foco desta pesquisa.

2.1 Conversa: a pedra sociológica fundamental

Considera-se o nascimento da Análise da Conversa quando se deu a publicação do artigo *A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation*⁸, de autoria dos sociólogos Harvey Sacks e Emanuel Schegloff, junto com a linguista Gail Jefferson em 1974. No texto, os autores confirmam a ideia de que a conversa, aqui se tratando da fala-em-interação

⁷ As explicações referentes ao fato de esta dissertação se constituir como um estudo de caso estão presentes no capítulo seguinte, que descreve o percurso metodológico desta pesquisa.

⁸ Em 2003, uma tradução para o português foi publicada no Brasil, Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa, coordenada pelos Professores Dra. Maria Clara Castellões de Oliveira e Dr. Paulo Cortes Gago (ambos da UFJF, à época). Neste trabalho, portanto, a tradução será referenciada, sempre com a devida menção ao ano original: Sacks et al. (2003 [1974]).

cotidiana, não é uma ação social desorganizada e que há uma organização social por parte dos participantes.

Na busca pela compreensão de como se constituem as ações sociais desempenhadas por humanos, observou-se que a conversa cotidiana corresponde à forma fundamental de interação; observou-se ainda que decorrem desta forma fundamental (conversa cotidiana) as outras formas de fala-em-interação (como é o caso da que ocorre nas salas de aula, em consultas médicas, em audiências, etc.). Nesse sentido, portanto, as falas-em-interação não-cotidianas ou institucionais são modificações/especializações/especificações desta forma basilar de se interagir.

Ao intitular esta subseção, trazemos aqui o uso do termo “pedra sociológica fundamental” em referência à essa base fundante de socialização que a conversa cotidiana corresponde. Portanto, por ser a conversa a forma de interação primária da constituição da sociabilidade entre os seres humanos, é que a conversa é então considerada a “pedra sociológica fundamental”, a “base fundante” da sociabilidade da qual todas as outras formas de interação se especificam (SACKS *et al*, 2003[1974]). É nesse sentido que, para Garcez (2006, p. 67), a conversa é o sistema de trocas de fala “universalmente encontrado em todas as sociedades humanas e[m que] não exige conhecimentos especializados para a participação, sendo em sua realização que se dá a aquisição da linguagem e a socialização dos membros das sociedades humanas”.

No texto, os autores descrevem 14 pontos de observação que definem a teoria de organização da tomada de turnos, e alguns conceitos como turno, unidade de construção de turnos, troca de turnos, sequencialidade, adjacência, pares adjacentes e preferência, que são formulados, tanto no artigo original, quanto por alguns comentadores. Dentre os conceitos propostos pelos autores, este trabalho se atentará à definição de turnos e trocas de turnos e pares adjacentes, que são formulados, tanto no artigo original, quanto por alguns comentadores. Além dessas categorias, me atentarei aos conceitos de formulação, reformulação e revozeamento que justificarão o recorte e a posterior análise de alguns fenômenos interacionais em sala de aula.

2.1.1 Turnos e troca de turnos

O turno pode ser entendido como a produção elocucional em nível de interação de cada participante em uma conversa, em outras palavras, o momento ou distribuição da vez de falar de cada participante. Os turnos são unidades mínimas que ordenam a fala em uma interação. Em uma interação hipotética ideal, cada participante fala por vez, enquanto o próximo

participante espera o turno do primeiro acabar e inicia o seu turno a seguir, no entanto, conforme apontado por Sacks et al. (2003[1974]), sobreposições podem ocorrer mesmo que por um curto período. Isso ocorre sem regras pré-fixadas em uma fala-em-interação cotidiana, mas na fala-em-interação institucional, por outro lado, geralmente quando a alocação de turnos não é feita pelo participante que desempenha o papel de maior hierarquia em um dado cenário interacional, isto é, o representante da instituição, pode haver um estranhamento notável pelos demais participantes.

Quanto à organização da sistemática de troca ou tomada de turnos, Freitas e Machado (2009), baseadas no artigo de Sacks et al. (2003 [1974]), que se propõe a descrever as funcionalidades das regras de tomada de turno, classificam a ordenação de regras observadas na organização da fala interacional sob o ponto de vista da alocação das oportunidades de falar. Além disso, a organização da tomada de turnos se dá a partir de alguns pontos que ordenam a sistemática: componentes de composição de turnos e componentes de alocação de turnos e um conjunto de regras de coordenação de turnos.

Sobre o componente de composição de turnos, é possível conceituar como um segmento construído a partir de uma Unidade de Construção de Turno (UCT) que, segundo Freitas e Machado (2008), corresponde, de uma maneira geral, às unidades como sentenças, orações, palavras isoladas, locuções frasais ou recursos prosódicos, e são as unidades básicas para a construção de um turno.

Em um estudo dentro da AC, é possível definir também a projetabilidade, que se refere à capacidade dos participantes de se orientarem para quando um turno está próximo de acabar para que possam iniciar o próximo, assim, enxergando um possível e provável ponto de finalização da UCT. A esse espaço construído na interação é dado o nome Lugar Relevante para Transição (LRT), que pode ser descrito como o momento em que o turno se aproxima do fim e então há espaço para outro participante “tomar” o turno.

O componente *alocação* de turnos compreende, então, as possibilidades de definir ou selecionar o detentor do próximo turno em uma interação. Dentro desse ponto, há dois tipos de alocação de turnos: o primeiro é a seleção do próximo falante, ou seja, o titular do turno seleciona o próximo falante, e essa seleção pode ser verbal, com indicação ou pergunta ou simplesmente por um olhar. Há ainda a autoseleção, o segundo tipo de alocação de turnos, que se refere à tomada de turno por um participante, mesmo que a oportunidade de falar não lhe tenha sido dada (FREITAS; MACHADO, 2008).

Em síntese, os participantes de uma interação projetam sua participação quando demonstradamente identificam onde a fala está/será potencialmente completa, pela projeção de término do turno de um outro participante, permitindo a sua tomada de turno ou quando são selecionados diretamente pelo falante em curso. Na medida em que essa projetabilidade vai se constituindo e os turnos vão sendo produzidos, uns após os outros, sequências interacionais começam a se constituir,

2.1.2 Adjacência e Pares Adjacentes

Compreendendo o conceito de sequencialidade, é possível aprofundar em uma definição importante para uma análise dentro da perspectiva da AC. Em uma observação de sequencialidade em interações mínimas, como saudações/despedidas e perguntas/respostas, é possível afirmar que são organizadas em pares. Não somente porque estão normalmente agrupados dois a dois, mas porque a ação de um primeiro participante projeta uma segunda ação complementar de outro interlocutor.

Silva, Andrade e Ostermann (2009) definem pares adjacentes como aquilo que é dito em um turno de fala por um participante e que antecipa e limita as ações a serem produzidas no turno de fala seguinte do interlocutor. Esses pares agrupados receberam o nome de pares adjacentes. Schegloff (2007) afirma que são características imprescindíveis aos pares adjacentes que sejam compostos de dois turnos, realizados por falantes distintos e que sejam expostos em modo adjacente, isto é, um após ou outro. A essa ordenação dá-se o nome a cada um dos componentes de primeira parte do par (PPP) e segunda parte do par (SPP), respectivamente.

A primeira parte do par normalmente é constituída de UCTs como pedidos, ofertas, convites, saudações, por exemplo, enquanto a segunda parte do par apresenta, em retorno ao turno anterior, respostas, aceites, rejeição, despedidas⁹. Desta forma fica claro como formam, literalmente, pares em uma interação. Desse modo, há um encadeamento dos dispositivos utilizados em uma interação, e os pares adjacentes se apresentam com a projetabilidade sequencial característica de uma dada interação, que foi construída inicialmente por UCTs, a partir de uma sequencialidade.

⁹ É importante ressaltar que não é uma condição *sine qua non* para essas ações quais podem ocorrer em primeira e quais podem ocorrer em segunda posição. Estamos apenas, a título de exemplo, destacando ações que “prototipicamente” podem se dar como PPP e outras que podem se dar com SPP, mas não é uma regra excludente, uma vez que uma oferta, por exemplo, pode ser realizada como resposta a um pedido, a depender de como uma determinada interação se configura.

2.1.3 Formulação

Um dos conceitos em AC que são tornados relevantes pelos participantes que compuseram a nossa geração de dados é o de formulação. A formulação foi mencionada inicialmente nos estudos de Garfinkel e Sacks (1970) que trouxeram uma definição como sendo o ato dizer aquilo que está sendo feito. Para os autores, é chamada de formulação a prática dos participantes de uma conversa de “dizer em palavras o que estão fazendo”, assim:

um membro trata algum trecho da conversa como uma oportunidade para descrever aquela conversa, explicá-la, explaná-la, traduzi-la, resumi-la, definir sua essência, observar sua obediência às regras, ou comentar seu desrespeito às regras. Um membro pode usar algum trecho da conversa como uma oportunidade para formular a conversa. (GARFINKEL; SACKS, 1970, p. 170)

Oliveira (2018) traz uma concepção de formulação, a partir dos estudos dos autores precursores, como o dizer com todas as palavras aquilo que está sendo feito, sobre o que falam, quem fala ou onde estão.

Heritage e Watson (1979) definiram que a formulação é mais do que o ato de dizer, mas um método utilizado pelos interagentes para demonstrar as duas compreensões das ações empreendidas na conversa. Para delinear, os autores apresentam a definição a partir de dois tipos de formulação produzidos pelo participante da interação que recebe a informação: i) a formulação do cerne (*gist*) de uma conversa, tal protótipo consiste na formulação do ponto central do que foi dito pelo participante que produziu o turno anterior; e ii) a formulação do resultado (*up-shot*) de uma parte da conversa ou da conversa como um todo, que diz respeito às implicações e consequências daquilo que foi dito.

Os autores ainda apontam três propriedades centrais na prática de formulação, sendo elas: i) preservação, aquela em que o interagente preserva o que foi dito; ii) apagamento, o interagente apaga ou alguma parte do que foi dito e iii) transformação, o interagente transforma parte ou o todo do que foi dito. Gago et al (2013) afirmam que essas propriedades podem ocorrer simultaneamente, pois quem formula a fala do outro, ao mesmo tempo em que preserva parte do que foi dito anteriormente, seleciona o que há de relevante, apaga o que não se considera importante e transforma o que foi dito para demonstrar ao falante da fala formulada o entendimento do que foi dito antes.

Em termos de organização da conversa, Heritage e Watson (1979), pontuam que as formulações são responsáveis por um trabalho de composição na estrutura da interação. Essa

composição é manifestada em níveis de organização da conversa: i) organização turno a turno; ii) organização do tópico; iii) organização da conversa enquanto uma unidade completa.

Estudos como o de Oliveira (2018), por exemplo, demonstram que a prática de formular é mais comum em interações institucionais do que em interações cotidianas. De modo geral, a formulação pode ser definida como a descrição, definição ou resumo que um dos participantes fornece explicitamente sobre o que está acontecendo na conversa. Garfinkel e Sacks (1970, p. 350), em seus estudos iniciais, apontam que: “Um membro pode tratar uma parte da conversa como uma ocasião para descrever aquela conversa, para explicá-la, para caracterizá-la, para esclarecer, traduzir, resumir, fornecer o seu sentido”.

É fácil imaginar a prática de formulação em sala de aula, pois é essa prática que possibilita o alinhamento do entendimento entre os participantes a respeito do que vem sendo feito na interação. Para Ostermann e Silva (2009)

Apesar de não serem frequentes, dependendo da situação interacional, há momentos em que os interagentes explicitam o que estão entendendo ou as ações que estão sendo realizadas. Essa ‘explicitação’ da compreensão normalmente acontece por meio da ‘formulação’. (OSTERMANN e SILVA, 2009, p. 97)

Gago (2010) destaca que as tarefas de recontextualização, parafraseamento e resumo, tão caras ao fazer sala de aula, são feitas através da prática de formulação. Lange (2010), em sua pesquisa, reforça que a formulação se apresenta como uma prática de relação direta com as questões de ensino e aprendizagem, pois os participantes inseridos no evento sala de aula se valem de tal prática para se organizar, checar entendimentos, estabelecer práticas legítimas entre seus pares e expor suas orientações para o que ocorre na interação. Ao afirmar isso a partir do seu estudo, a autora reafirma a importância de se estudar a prática da formulação em sala de aula.

O trabalho de Salimen (2009), embora não foque diretamente o fenômeno de formulação, apresenta uma análise de dados de interação em sala de aula na qual a prática de formular desponta como um meio utilizado pelos participantes para definirem a atividade realizada anteriormente, isso é feito a partir da checagem de entendimento do que foi feito. Para a mesma autora (2016), a prática de formular é mobilizada para expor explicitamente entendimentos do que está sendo feito ou quando alguém resume uma série de elocuições ditas em diversos turnos de fala, formulando, assim, um entendimento do que foi proposto anteriormente.

Em suma, as formulações são fenômenos a partir dos quais, analiticamente, é possível apontar o entendimento e a compreensão dos participantes acerca do que ocorre em uma dada cena interacional. A formulação, neste trabalho, portanto, é tratada como um mecanismo de controle interacional utilizado pelos interagentes, tanto retrospectivamente, para destacar com palavras o que está acontecendo até então no “aqui e agora” da interação, quanto prospectivamente, para explicitar ou apontar o ponto a partir do qual a interação deverá prosseguir.

2.1.4 Reformulação

Para se falar de reformulação é preciso compreender acerca da prática de formulação, conforme descrito acima. Essa necessidade se dá pela inexata distinção entre a prática de formular e a de reformular. Em outras palavras, o que foi tratado anteriormente nos estudos de Garfinkel e Sacks (1970) e Heritage e Watson (1979) recebe uma nova conceituação nos estudos contemporâneos. Bilmes (2011), por exemplo, afirma que a formulação de Garfinkel e Sacks (1970) é, na verdade, a prática de reformulação.

O autor contrapõe a informação de que a formulação é uma maneira de identificar, categorizar, descrever e persuadir, ou seja, são aspectos de construção das unidades de construção da interação. A partir dessa definição é que, diferentemente de Garfinkel e Sacks (1970), a formulação é entendida por Bilmes (2011) como o primeiro dizer, ao passo que a reformulação é o segundo dizer.

Ladeira (2012) aponta que reformular, a partir dos estudos da contemporaneidade, equivale a uma forma de se resguardar, de forçar o interlocutor a sair de seu estado de tranquilidade, oferecendo a ele uma nova forma de dizer o que foi proposto por ele, tornando, talvez, a fala do primeiro interagente (ou fala anterior visto que é possível reformular o que foi dito por si próprio) de uma forma mais clara ou explícita.

Para os trabalhos de reformulação em sala de aula pode-se considerar que tais práticas são utilizadas pelos participantes em busca da construção de intersubjetividade. Ou seja, para a compreensão da pauta temática do evento ocorrido na sala de aula; para esclarecer dúvidas de ambas partes (professores e estudantes); e, principalmente, para validar a troca comunicativa em sala de aula, minimizando lacunas que possam existir nessa interação e que, de alguma forma, possam interferir na produção do conhecimento.

Em uma analogia das práticas expostas até aqui, coaduno com a proposta de que a formulação atua na interação como a elucidação “do que estamos fazendo”, como o que ocorre

ali entre os interagentes e que pode ser produzido a partir de um turno anterior, preservando características da produção dos interagentes. Por outro lado, compactuo com o conceito de reformulação como um “segundo dizer”, ou seja, a ação dos interagentes que se propõem a mudar os sentidos por meio de um *refazer*, mantendo “a mesma ideia”, a fim de tornar mais definida para os outros participantes.

2.1.5 Revozeamento

O revozeamento pode ser definido como a prática que propicia a participação dos estudantes na sala de aula. Em uma sala de aula não tradicional, o revozeamento abre espaço para a regra de que a voz não pertence somente ao professor, mas a todos os participantes que constroem a produção do conhecimento.

O’Connor e Michaels (1996) foram as precursoras a trazer a definição de revozeamento para os estudos em interação e, para as autoras, se trata da prática de alinhar estudantes por meio da criação de uma estrutura de participação a partir de contribuições, sendo assim, estudantes devem ser instigados a realizar comentários a partir de contribuições anteriores.

Nas palavras das autoras (1996, p. 67), o revozeamento “foca em estruturas de participação e permite uma análise que ligue de uma maneira eficiente a língua (forma e função) com papéis de participação para práticas de pensamento”¹⁰, assim, abrir espaço para a prática do revozeamento é possibilitar que o estudante produza conhecimento a partir de ações encorajadoras dentro da interação.

Pontos importantes sobre o revozeamento são destacados por O’Connor e Michaels (1996): i) o modo como o professor utiliza as palavras do estudante em relação ao conteúdo acadêmico; ii) o modo com o professor alinha com o aluno outras contribuições anteriores da interação e iii) o fato de que o revozeamento do professor abre espaço para o estudante concordar ou discordar, conseqüentemente abrindo espaço para novas reformulações. Os pontos apontados pelas autoras podem ser observados em uma interação em sala de aula, visto que a todo momento é possível redizer e produzir novos turnos com a finalidade de promover uma contribuição ou incitar uma discussão sobre o tema corrente.

Garcez (2006, p. 72) aponta que a prática de revozeamento consiste em “um redizer do turno anterior para reexame pelo seu produtor, que recebe crédito pela autoria da articulação

¹⁰ We suggest that a focus on participation frameworks allows for the analysis of classroom discourse that more effectively links language (form and function) with participant roles and socialization into thinking practices. (O’Connor e Michaels, 1996, p. 67, tradução nossa).

que produziu da questão cognitiva sob exame do grupo”. Lange (2010), por sua vez, define o revozeamento como o engajamento de várias pessoas para construir algo, e também como a prática em que todos os participantes têm as mesmas oportunidades e acesso. Na prática, é a incitação do professor aos estudantes a se manifestarem em outras palavras, ou é a permissão para que digam, de modo que os demais tenham acesso, uma segunda vez, a algo que foi dito anteriormente.

O trabalho de Conceição e Garcez (2005) se utiliza do recurso de contraposição para definir o revozeamento, e isso ocorre porque os autores afirmam que no revozeamento pode haver a parte avaliativa, mas esta não se dá somente pelo turno autorizado do professor, mas por qualquer pessoa que esteja envolvida no *fazer* sala de aula, inclusive o professor, mas neste caso não seria uma voz de autoridade, e sim de complementariedade.

O espaço para o revozeamento na sala de aula é importante pois, segundo Oliveira (2010), é preciso considerar o papel social de professores e estudantes em uma sala de aula em meio ao processo interacional sendo possível observar a participação ativa de ambos e garantindo um alcance da produção do conhecimento. Ainda se pensando em revozeamento na sala de aula, é oportuno apontar as duas funções assinaladas por Cazden (2001): trabalhar, de maneira cooperativa, o conteúdo curricular de sala de aula e fortalecer o relacionamento entre estudantes, permitindo que discutam e revejam suas ideias e contribuições.

O revozeamento não é uma prática que silencia o professor, pelo contrário, busca garantir que, em uma sala de aula, o estudante tenha espaço para ser protagonista e responsável pelo seu processo de produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que o professor não é anulado, mas atua como mediador desse processo. Weiss (2009, p. 83) aponta que o revozeamento cria um espaço em que o estudante “é tratado como co-apresentador das informações em circulação na sala de aula”. É a partir do revozeamento que o professor consegue promover um “efeito de responsabilização ao estudante pelo que ele diz, ao mesmo tempo em que, reelaborando o que foi dito, pode introduzir correções que, de outro modo, poderiam deslocar o foco das atenções daquilo que o aluno disse para o modo como ele o fez”. Desta forma, o revozeamento é uma forma que o professor, no seu papel de mediador da produção do conhecimento, pode utilizar como método de conduzir a atividade na sala de aula. Para Lopes (2015, p. 43) “o revozeamento privilegia a contribuição do aluno como produtor e autor do que diz. Ao reformular a fala do aluno, um participante (talvez o professor) dá crédito, autoria e voz ao aluno”.

Silva (2014) volta a contrapor a ideia de revozeamento à de sequência IRA, pois, para o autor, a organização sequencial compreendida na prática de revozeamento apresenta características e funções que podem ser definidas como perguntas abertas, proporcionando a reflexão, de todos os participantes, sobre a informação dada, diferentemente da sequência IRA, que utiliza perguntas cuja resposta é conhecida. O autor também aponta como outra característica a possibilidade de múltiplas vozes na fala-em-interação de sala de aula, o que não se verifica, em geral, na sequência IRA. Para Bulla e Shulz (2018, p. 196) “o revozeamento das respostas dos alunos por professores pode ser uma prática alternativa para as sequências IRA, pois, ao devolver as respostas novamente para a turma, os educadores participam junto com os alunos da construção conjunta de conhecimento”, bem como apontam que revozeamentos produzidos pelo professor são meios de romper com a estrutura de participação centrada em um único participante, o professor, e autentique como relevante as contribuições de todos.

Para Schulz (2007), o revozeamento é uma forma de organizar a participação de todos os interagentes, pois em sala de aula o professor tem a oportunidade de reformular a contribuição dos estudantes e devolver a ele a palavra. Esse exercício possibilita e oportuniza o estudante que pode rever sua fala e, desta forma, contribui para os processos de produção do conhecimento.

As funções de professores e estudantes estão, na sala de aula contemporânea, e se separam por uma linha tênue, pois o professor, antes centro da difusão de conhecimento, deixa de ser o núcleo, mas compartilha seus espaços de alocação de turnos com todos os outros participantes da sala de aula. O revozeamento pode ser um mecanismo útil para reforçar participações e, assim, abrir oportunidades para a produção de conhecimento.

2.2 Interação em sala de aula

A interação em sala de aula se apresenta como uma das modalidades de fala-em-interação institucional, porque ocorre em um contexto no qual há pré-estabelecida uma organização da interação diferente da conversa cotidiana, uma expectativa prévia de sequencialidade, bem como um gerenciamento desigual de turnos e, principalmente, um mandato institucional atribuído a pelo menos um dos participantes envolvidos na interação.

McHoul (1978) demonstrou que a interação na sala de aula também não ocorre de forma desordenada, mas nesse cenário, as identidades institucionais podem interferir na forma como os participantes interagem. Hoje, no entanto, mais de 40 anos depois da produção desse artigo, já é possível se pensar em sala de aula que lance mão de algumas modificações propostas pelo

autor. Em configurações mais atuais, é perceptível uma organização da fala-em-interação de algumas salas de aula abrindo espaço para que a produção do conhecimento decorra de outras vozes, e não apenas da voz exclusiva do detentor do mandato institucional.

É comum pensar em sala de aula como um espaço em que somente um dos participantes detém o mandato de gerenciar a participação dos demais e as ações implementadas no evento denominado “aula”. Para Markee e Kasper (2004) a interação em sala de aula tradicional é organizada pelo professor em um sistema de troca de turnos de poder desigual, no qual professores têm direitos privilegiados para alocar tópicos e turnos a estudantes e avaliar a qualidade das contribuições dos estudantes para a interação que ali ocorre.

O trabalho de Lopes (2015) é um bom exemplo de como a alternância de vozes em sala de aula pode contribuir para a produção conjunta do conhecimento. A autora apresentou a análise da observação de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública em aulas de língua estrangeira, nas quais foi possível contemplar ocorrências de estudante disciplinando estudante, estudante corrigindo o professor, estudante desafiando o professor e estudante cantando em sala de aula, tudo isso em nome de “uma nova ordem comunicativa” (RAMPTON, 2006), que, diferentemente do que o senso comum costuma prever, não impede que a produção de conhecimento aconteça. Os resultados da pesquisa mostraram que os interagentes, ao compartilharem as ações interacionais, também faziam sala de aula e constituíam aula de língua estrangeira, isto é, a fuga aos moldes tradicionais de sala de aula não foi empecilho para que constituíssem oportunidades de aprendizagem.

Para Garcez e Lopes (2017), é nessa nova ordem que as participações não canônicas dos estudantes evidenciam que estão engajados (também) no trabalho de aprender. A contemporânea organização da fala-em-interação em sala de aula permite que a hierarquia existente entre professor e estudante não seja mais central, como quem pode falar, quando pode falar e o que falar. Agora, estudantes podem se manifestar e, juntos, entre seus pares e professores, fazer sala de aula e buscar o objetivo maior: o aprendizado. Também são Garcez e Lopes (2017) que afirmam que, diferentemente da fala-em-interação em sala de aula tradicional, a nova ordem comunicativa permite que os estudantes se envolvam naquela ação social e tomem para si papéis que pertenciam anteriormente somente ao professor, fazendo iniciações e avaliações, por exemplo. Para o autor e a autora:

Os alunos se autosselecionam para falar sem que o professor os autorize; se queixam quando o professor os ignora; e os próprios alunos selecionam outros alunos e gerenciam a interação. O professor não é o único regente da interação e não mantém

direito constante de ter a vez como aquele que sempre deve ser o próximo a falar (GARCEZ; LOPES, 2017, p. 77).

Mais do que aplicar e trilhar a sala de aula somente no que está descrito no currículo, o trabalho da sala de aula contemporânea está em produzir conhecimento em conjunto, além dos convencionais, dando conta de tudo que se coloca como emergente a partir das vivências de todos os participantes que ali se encontram. O autor e a autora, além disso, definem espaço escolar como um cenário de ação social no qual conhecimentos são produzidos para serem utilizados para os fins práticos das atividades práticas que se desenvolvem naquele próprio contexto de interação imediato.

Ao que se espera de sala de aula, o alcance dos objetivos – fazer a aprendizagem, Petermann (2016) propôs que o trabalho de coconstrução do conhecimento compreende:

i) participação e engajamento dos interagentes ii) orientados para um objeto de aprendizagem tornado relevante no aqui-e-agora da interação iii) produzindo ação social em torno desse objeto, iv) demonstrando sua competência para participar, ratificando a participação dos demais e sendo ratificado v) a fim de dar conta dos fins práticos emergentes do objeto de conhecimento (PETERMANN, 2016, p. 43).

Com a noção da nova ordem comunicativa em sala de aula, associada aos novos moldes de produção do conhecimento em conjunto e ao fazer aprendizagem em colaboração é que este trabalho busca analisar ações relevantes no que tange a rever alguns conceitos fundamentais sobre a tomada de turno na fala-em-interação de uma sala de aula contemporânea, com foco sobre o contexto social da transição de ciclos dentro de uma atividade específica, uma vez que é tendência também que as aulas apresentem dinâmicas interacionais distintas das convencionais exposições longas de apenas uma das partes (normalmente o professor, no caso, que é de quem se espera deter maior competência interacional).

Para Young (2011), a competência interacional pode ser observada em pelo menos quatro aspectos. O primeiro aspecto é pautado na delimitação de que somente pode ser observada a competência interacional (ou sua ausência notada) na interação falada, isto é, em uma prática discursiva¹¹. O segundo aspecto diz respeito à obrigação de que os participantes estejam envolvidos na interação, reconhecendo e respondendo às expectativas de outros interagentes, e isso é necessário para não criar lacunas na comunicação dos interagentes. O terceiro aspecto compreende não somente a capacidade de um único indivíduo empregar

¹¹ Para o autor são episódios recorrentes de interação em contexto social e importância social e cultural para um grupo (tradução nossa).

recursos pragmáticos em todas as suas interações sociais, mas em como os recursos são empregados mutuamente na interação. Para o autor a competência interacional é construída por todos os participantes de uma determinada prática discursiva e varia de acordo com os participantes em determinadas situações interacionais. O quarto e último aspecto proposto pelo autor é a constatação de que as práticas discursivas não são apontadas pela hora e local em que ocorrem, mas deve ser analisada a partir do seu contexto social e histórico e dos participantes.

Neste capítulo, apresentei as noções teóricas que servirão de base para análise dessa pesquisa. A perspectiva teórico-metodológica que se pauta este trabalho foi apresentada a partir de um breve histórico, seguida pelas noções de formulação, reformulação e revozeamento. Por se tratar de um trabalho em AC que foca na interação em sala de aula um breve panorama de interação em sala de aula foi apresentado, relacionando os conceitos da perspectiva teórico-metodológica a esse tipo de interação. A seguir, apresento a metodologia utilizada nesse estudo, bem como o cenário de pesquisa, em uma escola que foi, além de cenário de pesquisa, um espaço de vivência.

3. PERCURSO METODOLÓGICO E CENÁRIO DE PESQUISA

O objetivo deste capítulo é contextualizar o trabalho realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Almir Oliveira Tostes¹² e explicar como se deu a entrada, ambientação, geração e tratamentos dos dados, essenciais para a realização desta pesquisa. Em termos mais específicos, este trabalho se configura como um exercício de pesquisa microetnográfica, pois o objetivo, segundo Garcez (2008), consiste em descrever como a fala-em-interação é organizada social e culturalmente em cenários interacionais particulares (como as salas de aula).

O critério de análise dos dados gerados na pesquisa segue uma abordagem de pesquisa qualitativa em que, de acordo com Divan e Oliveira (2008), os conceitos e as teorias emergem dos dados e são exemplificados neles, ou seja, aquilo que acontece na vida real e é tornado relevante pelos próprios participantes também se torna relevante para a realização da pesquisa. Uma vez categorizado como um trabalho de pesquisa qualitativa, este trabalho se encaixa em uma perspectiva de estudo de caso com observação participante. Optei então por buscar, no cenário institucional pesquisado, realizar uma análise e interpretação do contexto situado naquele espaço e combinar com as questões teóricas por meio de um trabalho interpretativo e, para isso, foi necessário me portar como uma observadora participante que, segundo Divan e Oliveira (2008), é um processo que permite com que os observadores aprendam sobre as atividades das pessoas que estão sendo estudadas em seu cenário natural. Entre as quatro possíveis posições de observador participante propostas por Kawulich (2005), escolhi, ainda, assumir a posição de participante como observadora, e dessa forma me coloquei como membro do grupo, o qual tinha consciência da minha presença enquanto pesquisadora, mas, quando necessário, me dispus a participar das atividades ou auxiliar os participantes no que me fosse solicitado, e isso se fez importante para que eu pudesse estabelecer uma relação de confiança com os participantes da pesquisa. Minha condição de observadora, no entanto, permaneceu assegurada, pois, mesmo estando presente e participando de algumas atividades, evidente estava que eu não era uma estudante nem uma funcionária da escola.

A negociação de minha entrada na instituição foi realizada junto ao orientador desse trabalho, o qual já realizava uma atividade de extensão nesse espaço. Negociamos então um trabalho de observação semanal em dois dias da semana entre os meses de abril a dezembro de 2018, no entanto, o início da geração dos dados se deu apenas em novembro do mesmo ano. A

¹² O nome da escola foi omitido e modificado por razões éticas relativas à preservação dos participantes.

geração de dados se deu tardiamente por dois motivos: primeiramente era necessário estabelecer vínculos de confiança com os participantes para que não se sentissem intimidados e/ou se recusassem a serem gravados. Em segundo, era necessário submeter o projeto para avaliação e aprovação na Plataforma Brasil e encaminhamento para avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/UFES), e, apenas após a devida aprovação do CEP/UFES¹³, foi possível a entrada com material de gravação na escola.

Quantos aos aspectos éticos da pesquisa, é necessário ressaltar que os participantes foram informados verbalmente e por escrito sobre os objetivos do estudo, além das razões que tornavam necessária a gravação em áudio e vídeo. A todos os participantes foram entregues os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e, aos seus responsáveis, foram encaminhados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁴ por se tratarem de participantes menores de idade. O objetivo dos termos é garantir aos participantes e assegurar aos responsáveis pelos menores, conhecerem os riscos e os benefícios da pesquisa, o direito de retirar sua participação quando desejarem e certificar que, sob quaisquer aspectos, a não participação não acarretará qualquer dano ou prejuízo escolar. O diálogo se faz necessário por diversas razões, de acordo com Celani (2005):

Para isso é indispensável o consentimento informado, esclarecido, na forma de diálogo contínuo e reafirmação de consentimento ao longo da pesquisa. Esse diálogo possibilitará ao pesquisador certificar-se de que os participantes entenderam os objetivos da pesquisa, seu papel como participantes, ao mesmo tempo que deixa clara a esses a liberdade que têm de desistir de sua participação a qualquer momento. A preocupação do pesquisador deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades. (CELANI, 2005, p. 110)

Durante meu tempo de observação, prezei pelo diálogo e esclarecimento de dúvidas sobre a minha pesquisa com todos os participantes, desde os representantes da instituição aos estudantes que estavam em sala de aula. Essa interação foi importante principalmente quando comuniquei que seriam gravados, se assim aceitassem, pois é uma situação que poderia gerar algum tipo de desconforto entre os participantes.

3.1 O cenário pesquisado, a turma escolhida e a geração de dados

¹³ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 13606718.2.0000.5542.

¹⁴ Os termos encontram-se nos apêndices desse trabalho (APÊNDICE I e APÊNDICE II).

Dada a contextualização do tipo de pesquisa realizada, sigo para a contextualização da escola pesquisada. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Almir Oliveira Tostes está localizada em um dos municípios da Grande Vitória e funciona em dois turnos: no turno matutino, atende turmas de 5º ao 9º ano, anos finais do ensino fundamental, e no turno vespertino turmas de 1º ao 4º ano, anos iniciais do ensino fundamental. Em 2018 a escola possuía, aproximadamente, 650 estudantes matriculados e que moram no próprio bairro ou em bairros próximos.

A infraestrutura da escola conta com alimentação escolar para os estudantes, acompanhada por nutricionista da rede municipal, água filtrada, energia, serviço de recolhimento de lixo e acesso à internet. Dos equipamentos, a escola possui computadores para realização do trabalho administrativo, computadores para uso dos estudantes, aparelhos de televisão, DVD e som, copiadora, *data show*, impressoras, fax e câmera fotográfica. Quanto à disposição do espaço, são dois pavimentos com secretaria, 12 salas de aula, salas da direção, de professores e de apoio pedagógico. Há também laboratório de informática (onde também funciona a sala de vídeo), sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), cozinha, refeitório, biblioteca, seis banheiros separados por gênero, dependências adequadas a promover a acessibilidade, almoxarifado, parte do pátio coberta e parte descoberta. A quadra poliesportiva utilizada pelos estudantes é a da Associação de Moradores do bairro, localizada no terreno aos fundos da escola. Em uma parceria da Prefeitura Municipal com a Associação de Moradores, foi construída uma passagem por dentro da escola que dá acesso à quadra para realização das aulas de educação física¹⁵.

Em conversa com a pedagoga da escola, Edileuza¹⁶, fui informada de que a escola possui uma boa relação com a comunidade do bairro e dos bairros vizinhos. Prova disso é a participação dos moradores na tradicional festa junina¹⁷ realizada anualmente pela escola. O evento é aberto ao público, as turmas participam da quadrilha ou das danças tradicionais e possui barracas com a venda de comidas típicas. O dinheiro arrecadado é utilizado para adquirir materiais e/ou melhorar a infraestrutura da escola, e especificamente em 2018 o valor arrecadado foi investido na aquisição de 4 aparelhos de ar de condicionado para as salas dos fundos da escola, que recebiam a incidência de raios solares diretamente no período da tarde.

¹⁵ Todos os dados foram obtidos por meio de conversas com os funcionários da escola, além de observação do espaço com posterior anotação em meu diário de campo.

¹⁶ Nome real omitido e modificado para preservar a identidade da participante.

¹⁷ Em 2018 tive a oportunidade de participar da tradicional festa junina e ajudar com os preparativos do evento, uma experiência muito importante que favoreceu o estabelecimento de laços de confiança com a escola.

Como relatado anteriormente, a negociação de entrada da escola foi facilitada pela relação já estabelecida entre o meu orientador e parte do seu grupo de pesquisa. No que tange a esta pesquisa, meu primeiro contato foi com a pedagoga Edileuza que sinalizou positivamente a minha permanência na escola, mas deixando claro, desde a nossa primeira conversa, que a decisão de participar ou não do processo de geração de dados era uma escolha dos professores e dos estudantes. Durante todos os meses de observação participante, fui muito bem recebida por todos os professores e pelos estudantes das duas turmas de sexto ano do Ensino Fundamental (turmas A e C), escolhidas para realizar meu trabalho.

Inicialmente um trabalho junto a duas turmas de sexto ano da escola, mas, depois de algum tempo de observação, optei por realizar a geração de dados somente com o 6º ano C. Essa turma possui 20 estudantes, dos quais apenas cinco não cursaram o 5º ano na mesma escola. A turma do 6º C, desde o nosso primeiro contato, em 16/04/2018, se mostrava um grupo muito receptivo e curioso com a minha presença ali. Por ser uma turma menor (das turmas de anos finais do ensino fundamental da escola, é a turma com menor número de estudantes¹⁸) em pouco tempo consegui estabelecer uma boa relação com todos os estudantes. Minhas observações eram realizadas às segundas e terças-feiras de manhã, por questões de conciliação das demais atividades do mestrado com as observações. Para melhor entendimento de em quais aulas eram realizadas minhas observações, apresento abaixo o quadro de horários da turma:

Quadro 1 - Quadro de horários de aula da turma 6º ano C

-	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Aula 1	Matemática	Ed. Física	Artes	Artes	Inglês
Aula 2	Português	Ed. Física	Inglês	Ciências	Ciências
Aula 3	Ed. Física	Ciências	Português	Geografia	Português
Aula 4	Inglês	Português	Matemática	Geografia	História
Aula 5	E. Religioso	Matemática	Ciências	Matemática	História

Fonte: a autora (2019)

Somente no final do mês de outubro é que, em conversas informais com a turma, expliquei quais seriam nossos próximos passos, e conversei, então, sobre como funcionaria a geração de dados em uma perspectiva de Análise da Conversa (AC), falei sobre as autorizações

¹⁸ Esse também foi um fator de escolha pela turma, porque as gravações posteriormente favoreceriam o processo de transcrição dos dados.

por meio de TCLE e TALE, preservação da identidade e que, acima de tudo, era uma participação voluntária, de modo que não deveriam se sentir obrigados a participar. Após esta conversa, somente uma participante se negou e ela concordou então que, durante as aulas gravadas, ela ficaria fora do enquadre da câmera e que suas eventuais participações, então, seriam apagadas da gravação. Após o longo período de observação, escolhi, por razões apontadas na seção que se destina a discutir os resultados dessa pesquisa, observar as aulas da disciplina de Ensino Religioso¹⁹, cujo professor, Emerson²⁰, foi extremamente receptivo a minha proposta, uma vez que ele é também pesquisador, cursando o doutorado e compreendeu meu interesse de pesquisar na turma em que lecionava. Ele também assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

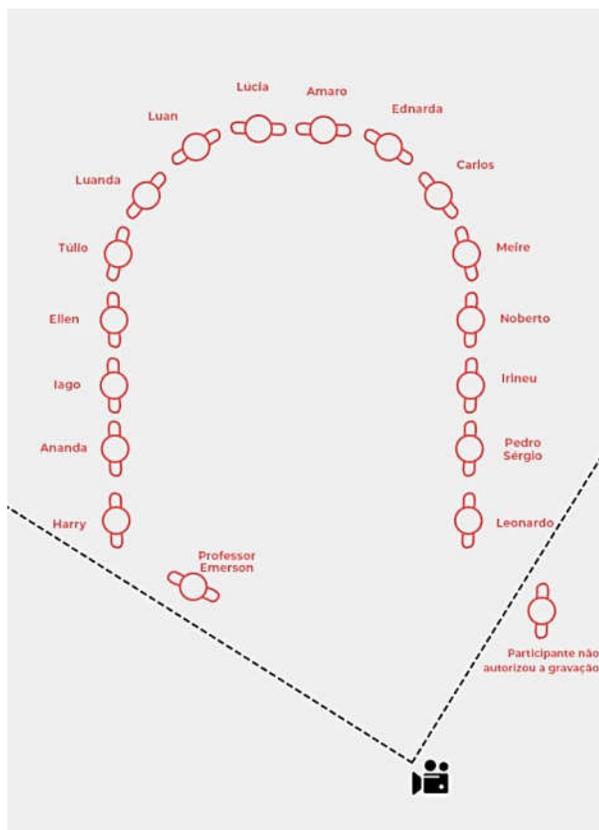
Apresento na figura abaixo os nomes fictícios²¹ para os estudantes do 6º ano C (a aluna que se recusou a participar da atividade não foi colocada no quadro, além disso, apenas 16 participantes foram gravados por ocasião de falta de 3 estudantes no dia em que os dados desta pesquisa foram gerados):

¹⁹ A matriz curricular do município conta com uma aula de Ensino Religioso de 50 minutos semanalmente para as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

²⁰ Nome real omitido e modificado para preservar a identidade do participante.

²¹ Acredito na importância de ressaltar que ao informar aos participantes que suas identidades seriam omitidas surgiu o interesse de me ajudarem a escolher os pseudônimos que eu utilizaria no meu trabalho, fizemos um trabalho conjunto, assim, os nomes indicados no quadro 1 foram escolhidos por eles próprios e por mim, caracterizando mais um momento de estabelecimento de vínculos.

Quadro 2 – Lista dos estudantes participantes da pesquisa



Fonte: a autora (2019)

No meu tempo de observação, pude perceber o quanto a turma mudou durante o ano letivo, e por duas vezes a equipe pedagógica realizou dois encontros com os estudantes, em que as pautas principais eram indisciplina e *bullying*. Em uma reflexão após um ano de observação participante no 6º ano C, consigo enxergar a união do grupo, que antes era dividido entre os estudantes que no ano anterior estudaram juntos e os oriundos de outras escolas e, dentro desses grupos, meninos e meninas.

A geração dos dados foi realizada em três aulas no mês de novembro. O primeiro encontro foi realizado na biblioteca da escola, com os estudantes sentados em semicírculo, nesse ambiente foi promovido um debate sobre o tema “Violência contra a mulher”, o segundo e o terceiro encontros foram na própria sala de aula com as temáticas “O espaço da mulher no mercado de trabalho” e “O papel da mulher na sociedade”, respectivamente, em que os estudantes deveriam produzir materiais com a exposição do tema em textos, poesias ou cartazes.

Os dados foram gerados com o auxílio de uma câmera CANON, modelo EOS Rebel T5i, um microfone BOYA BY-VM190, além do gravador de áudio do meu próprio celular modelo Motorola Moto G3 2016. Seguindo Silva, Andrade e Ostermann (2009), que afirmam

que a principal maneira de se obter dados naturalísticos é gravar as conversas dos participantes em áudio e/ou em vídeo (cf. LABOV, 1974), desta forma, é possível perder o mínimo possível da interação, tanto ações verbais, quanto gestos, olhares, movimentos, fatores que auxiliam na análise dos dados.

A câmera foi posicionada em um ponto em que era possível captar a maior parte dos participantes, com o menor número possível de participantes de costas, para dessa forma, captar e gravar olhares e expressões faciais. As três aulas geraram pouco mais de duas horas de imagens. Além do registro audiovisual, mantive um diário de campo em que escrevi sobre todos os dias de observação na turma. O diário era feito no mesmo dia da observação em uma tentativa de não perder os detalhes e experiências vivenciadas naquele dia.

3.2 Segmentação e transcrição dos dados

Após a geração dos dados, houve a organização do material por meio de processos de segmentação e de transcrição. Para o procedimento de segmentação, Erickson (1992) sugere cinco etapas na análise das gravações audiovisuais, sendo elas:

(I) rever o evento inteiro, em velocidade normal, sem parar em um ponto específico, tomando notas como se fosse o diário de campo; (II) identificar as partes mais importantes do evento, que devem ser observadas em um segundo visionamento dos dados; (III) identificar segmentos de interesse específico; (IV) transcrever detalhadamente o comportamento verbal e não-verbal dos participantes dos segmentos de interesse específico, focando nas ações dos indivíduos; e (V) comparar as instâncias de ocorrência no corpus gerado na pesquisa, para concluir que segmentos de interação são representativos do fenômeno pesquisado. (SCHULZ, 2007, p. 51-52)

Diante de tantos dados, é preciso olhar novamente para as gravações, seguindo os passos acima, e procurar compreender os períodos de início e fim que marcavam quais segmentos se tornavam relevantes para os participantes, na medida em que estariam eles mesmos organizando a interação no sentido de definir em que momento um dado segmento se encerrava e em que momento se iniciava outro. Feita essa segmentação, seria então possível buscar responder as perguntas de pesquisa. Após identificação das ações desempenhadas pelos participantes que se tornaram relevantes para eles mesmos, é necessário realizar transcrição detalhada da interação, com os elementos verbais e não verbais. A transcrição dos dados é um procedimento muito importante para as pesquisas em AC, mais do que tornar um dado oral em um dado escrito, ela torna possível realizar um trabalho de análise dos acontecimentos que determinaram as sequências interacionais. A transcrição pode ser realizada de diversas maneiras, mas as

convenções utilizadas pela teoria da AC segue o modelo Jefferson (cf. LODER, 2008, capítulo 5), padrão que obedece a uma série de convenções, sendo possível tornar gráfico aspectos presentes somente na oralidade, como pausas (que mesmo mínimas são importantes), sobreposições, entonações, risos, entre outros que se apresentarem relevantes para aquela interação. As convenções do modelo Jefferson podem ser observadas no Anexo 3.

Apesar de esse modelo se propor a representar no plano gráfico fenômenos da oralidade, como pausa, sobreposição, alongamento de palavras, entonação etc., uma transcrição dificilmente estará completa, pois se trata de seres humanos realizando ações intrínsecas, impossíveis de se transpor na totalidade para um papel. Por tais razões é que uma transcrição dos dados não é uma tarefa fácil, e é ainda mais difícil em uma sala de aula com múltiplos participantes, é necessário ouvir o mesmo dado inúmeras vezes, pois a audição humana tem suas falhas. A falta de recursos também é um fator que tende a dificultar o trabalho, ideal seria mais de um microfone e câmeras posicionadas em pelo menos mais de um ângulo, com a finalidade de captar todos os participantes de frente. No entanto, a riqueza de recursos também pode dificultar o trabalho de geração de dados, visto que câmeras e gravadores podem intimidar os participantes a produzirem fala-em-interação de modo natural, visto que em um trabalho em AC busca uma visão êmica (GARCEZ; LOPES 2017), ou seja, analisar as ações do participante guiado pelo ponto de vista dele próprio. Realizar o trabalho dessa forma é respeitar e o espaço do participante, sua visão e, principalmente, entender que ali está um ser humano e não objeto de pesquisa. A visão de Celani (2005) é clara no que diz respeito ao cumprimento de enxergar o participante como parte humana do processo: “É preciso ter claro que pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente. Devem sentir-se seguras quanto a garantias de preservação da dignidade humana”. (p. 112)

Quando ao tipo de linguagem, Gago (2002) aponta que há dois tipos de modalidades de transcrição: a) a escrita padrão e b) a escrita modificada. O primeiro deles indica que se deve fazer o registro da fala em norma padrão. Já na escrita modificada, há uma preocupação em incorporar os detalhes da produção da fala. Nesse trabalho optei por seguir a norma padrão, visto que desvios não se fazem relevantes para o contexto da pesquisa.

A decisão de quais momentos usar para a análise proposta nesse trabalho se deu em encontros de orientação com o professor orientador da pesquisa e em uma sessão de análise

conjunta com o Grupo Linguagem, Interação e Etnometodologia²² (GLIE). A seguir, procedemos com a análise dos dados com a devida justificativa para a sua segmentação.

3.3. Contexto imediato dos dados analisados

Os dados gerados para esta pesquisa correspondem a uma aula de 50 minutos da disciplina de Ensino Religioso, e o motivo da escolha por gravar essa aula se deu pelo fato de a aula ter ocorrido em um espaço diferente do tradicional. Os estudantes, inicialmente em sua sala de aula, foram convidados pelo professor da disciplina a caminharem até a biblioteca pois lá aconteceria a aula de uma maneira diferente do que estavam acostumados. Os estudantes foram orientados e não retirarem as cadeiras do formato em semicírculo que já se encontravam, pois aquela distribuição favoreceria a dinâmica de diálogo e debate que se apresentava como objetivo para aquela aula.

O evento aqui analisado foi dividido analiticamente em sete momentos (Fig.1). Em resumo, a aula foi inicialmente introduzida pelo professor, com apresentação do tema “Violência contra a mulher”, seguida pela apresentação da dinâmica que consistia em seleção ou autoseleção de participantes para que pudessem pegar papéis dobrados em cima da mesa central da sala que continham algumas menções a manchetes de jornais que circularam, à época da pesquisa, no Espírito Santo com referência ao tema da aula. Ao se prontificarem a ler algum dos papéis dispostos na mesa, o participante deveria dar uma contribuição a partir de seus conhecimentos, sua vivência ou algo relevante e que estivesse de acordo com o que foi lido. A partir de então, uma discussão seria promovida entre os participantes.

A seguir, é possível ver esquematicamente a divisão dos momentos da aula:

²² Grupo de pesquisa liderado pelo professor Roberto Perobelli, iniciado em 2018, na Universidade Federal do Espírito Santo. Registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3335718414192825 - Acesso em: 15 de junho de 2019).

Fig. 1 - Esquema de momentos da aula

Fonte: a autora (2020)

A dinâmica ocorreu com a leitura de quatro estudantes, as respectivas discussões promovidas a partir de suas falas e, de certo modo, mediadas e motivadas pelo professor. O encerramento da aula foi motivado pelo professor ao chegarem próximo ao tempo limite de hora aula. Em todas essas fases da aula, é possível observar como Emerson pode ser visto como o participante, que além de deter a função de mediador das instâncias de produção do conhecimento neste evento, é também o participante que detém de maior competência interacional²³.

²³ Dizer que um participante detém de maior competência interacional não significa que o professor é competente interacionalmente, mas que consegue alcançar os 4 aspectos propostos por Young (2011) [cf. cap. 2] em uma sala de aula (isso não quer dizer que em outro espaço ou contexto social seja ele o participante de maior competência interacional).

4. ANÁLISE DOS DADOS

Na tentativa de ampliar o entendimento sobre o conceito de revozeamento, tomando como base os princípios da AC, esta imersão analítica sobre os dados se faz no intuito de procurar compreender de que maneira esse fenômeno (sob a ótica da fala-em-interação) se realiza na perspectiva dos participantes da interação observada. Desse modo, procuro categorizar as instâncias de revozeamento que exercem funções distintas dentro do corpus analisado, a saber: (1) Revozear para engajar; (2) Revozear para aprofundar; (3) Revozear para sumarizar. A seguir, apresento uma descrição detalhada de cada uma dessas instâncias, bem como seus desdobramentos nas sequências interacionais produzidas pelos participantes.

4.1 O revozeamento na busca pelo engajamento

A primeira função que o revozeamento pode exercer em uma interação como a que analiso aqui é a da busca pelo engajamento. No segmento analisado, que apresenta os momentos iniciais do evento em tela, uma longa sequência entre os participantes Emerson e Irineu evidencia uma busca pelo entendimento comum de que, para que a atividade (“roda de conversa”) comece, será necessário que todos os participantes estejam demonstradamente engajados no evento proposto.

Excerto 1²⁴

```
001 EME bom dia °né° Irineu
002 XXX25 bom dia
003 EME então a:: o tema proposto aqui (.) para nossa conver- nossa roda
004 de conversa (.) é a violê:ncia, (.) contra:
```

O segmento se inicia com uma Primeira Parte do Par (PPP) de cumprimento (“bom dia °né° irineu” linha 001). Diferentemente do que se poderia esperar, esse cumprimento, curiosamente não foi direcionado a toda turma²⁶, mas boa parte dos participantes, a despeito do turno endereçado, produz, em uníssono, uma Segunda Parte do Par (SPP) de resposta ao cumprimento (linha 002). Esse cumprimento direcionado parece ter relação com o fato de que

²⁴ A transcrição integral do segmento encontra-se em apêndice, nesta dissertação.

²⁵ Todos os participantes respondem em uníssono a saudação inicial de Emerson, desta forma, foram identificados por “xxxxx”.

²⁶ É necessário dispor ao leitor uma informação que poderá ajudar a entender o porquê da saudação direcionada a Irineu. Os participantes foram conduzidos da sala de aula para a biblioteca, mas no caminho Irineu foi ao banheiro, sem autorização, e disse aos colegas que iria fugir, fato que levou Emerson a refazer o caminho e busca-lo.

Irineu ainda permanecia em pé, enquanto os demais já haviam se sentado. Somado a isso, o fato de Irineu ter ido ao banheiro sem autorização no trajeto da sala de aula para a biblioteca, conforme apontado em nota, compõe um conjunto de índices que, no cumprimento direcionado de Emerson, revelam que ambos estão demonstradamente apontando que há um participante (Irineu) orientado para não se integrar ao evento, enquanto o outro (Emerson), com os mecanismos de que dispõe, tenta conquistar essa integração. A ação de fazer um cumprimento endereçado se destaca, porque funciona como substituta de uma eventual ação disciplinadora mais acintosa (mandar se sentar, por exemplo) e produz o mesmo efeito (já que Irineu se senta).

É também neste excerto que o evento é caracterizado como uma roda de conversa a partir de uma formulação, em que o que está ocorrendo no aqui e agora da interação é posto em palavras pelo professor (“então a:: o tema proposto aqui (.) para nossa conversa nossa roda de conversa (.) é a violê:ncia, (.) contra:” linhas 003 e 004). A partir dessa formulação, é iniciada uma introdução ao tema da aula. O prolongamento da vogal no fim do turno de Emerson (“contra:”, linha 004) caracteriza o que conhecemos por “elocução incompleta” e permite que outros participantes completem ao que se projeta a partir do que foi dito na sala de aula e no exposto no quadro branco²⁷. Esse momento interacional é marcado pela participação dos estudantes quanto a definição do tema da aula, como é possível visualizar nos próximos excertos.

²⁷ No quadro branco existente na biblioteca foi escrito Femicídio e logo abaixo “é ato de matar uma mulher pelo simples fato de ser uma mulher”.

Excerto 2

003 EME então a:: o tema proposto aqui (.) para nossa conver- nossa
 004 roda de conversa (.) é a violê:ncia, (.) contra:
 005 IAG mu[lher
 006 TUL [mulher
 007 IRI () pico[lé
 008 XXX [hahaha[há
 009 EME [que que é violência contra mulher irineu?
 010
 011 (.)
 012 IRI oi?
 013 EME <que que é violência contra mulher>



014 IRI ()
 015 EME que que você Acha que é? ((gesticula com as mãos))

Após as respostas tratadas como corretas pelos participantes (cf. linhas 005 e 006), Irineu fornece uma nova resposta em desajuste ao que se havia projetado como resposta “correta”. Ao apresentar como resposta à pergunta de Emerson um item lexical diferente dos demais (“() pico[lé”, linha 007), Irineu se destaca, e seus colegas tratam seu turno como uma fonte de riso (cf. linha 008). Com isso, há novamente uma seleção de Irineu para responder a uma pergunta (“[que que é violência contra mulher irineu?”, linhas 009 e 010), e isso se dá em virtude dessa resposta, que em certa medida, configura uma participação exuberante (RAMPTON, 2006). Diante do não provimento de resposta, mesmo tendo sido o participante diretamente selecionado a responder à pergunta, tendo em vista a micropausa (linha 011) e o início de reparo (linha 012) um novo questionamento é direcionado para Irineu, mas dessa vez sem uma seleção verbalizada, mas apenas com movimento do corpo e do olhar em direção a ele, conforme frame apresentado acima, visto que o participante Irineu estava sentado no canto direito do vídeo (“<que que é violência contra mulher>”, linha 013), que responde algo incompreensível para fins de transcrição, mas que foi tratado como uma resposta insuficiente, visto que Emerson reformula mais uma vez o seu questionamento (“que que você Acha que é?”, linha 015).

As práticas de formulação e reformulação adotadas por Emerson atuam, diferentemente do que uma análise fora de contexto poderia apontar, como ações motivadoras à participação do estudante. Uma análise aligeirada poderia evidenciar uma “perseguição” por parte de Emerson, mas em relação ao contexto mais amplo, que se relaciona a momentos prévios ocorridos antes mesmo de se iniciar o evento na biblioteca, é possível perceber uma busca pelo engajamento do estudante.

Excerto 3

```
018 IRI eu acho que:: eu ach[o::
019 LEO [hã?
020 IRI não sei ex[plicar
021 LEO [hahaha
022 EME [mas tenta
```

Uma tentativa de resposta é formulada por Irineu (“eu acho que:: eu ach[o::”, linha 018). Como ele se tornou o participante endereçado em meio a tantos outros, em razão de seus turnos anteriores, os colegas também passam a desafiá-lo (cf. linha 019), configurando a sala de aula em tela como uma sala de aula contemporânea (GARCEZ; LOPES, 2017; RAMPTON, 2006). A formulação de Irineu (“não sei ex[plicar”, linha 020) recebe duas respostas distintas: uma de Leonardo, que trata a formulação de Irineu como risível, e outra, de Emerson (“[mas tenta”, linha 022), que reformula, mais uma vez, o seu pedido anterior. Essa cadeia de reformulações de Emerson se constitui em ações estimuladoras que buscam incessantemente por uma resposta de Irineu. Não podemos afirmar que o professor está em busca de uma resposta “correta” ou se está orientado para promover o engajamento do estudante, uma vez que os demais já estavam demonstradamente engajados, como as suas ações corporificadas já deixaram evidentes. Independentemente do objetivo (que também poderia ser ambos), é possível afirmar que o professor, com esse encadeamento de reformulações consegue produzir engajamento dos participantes de modo a tornar possível a proposta da atividade (roda de conversa), já apresentada anteriormente (“o tema proposto aqui (.) para nossa conver- nossa roda de conversa”, linhas 003-004).

Outra demonstração de engajamento se dá pelas múltiplas tomadas de turnos de outros participantes, em sobreposição de vozes, quando Irineu, mais uma vez, reformula sua não orientação para fornecer uma resposta projetada como satisfatória.

Excerto 4

023 IRI mas eu sei mas: (.) violência contra mulher ([])=
 024 IAG [pode]=
 025 EME [tenta.]=
 026 EDN [NÃ:O]=
 027 IAG =também ser-
 028 NOR °é conflito.°
 029 IRI eu sei o que que é mas não sei explic:ar é (.)

Nesse ponto da interação, a estrutura do par PEDIDO-RECUSA gerada até então entre Emerson e Irineu se refaz ainda mais uma vez entre as sobreposições e, assim, evidencia a insistência de Emerson (“tenta.”, linha 025) em tornar Irineu engajado no evento. Com isso, ele tenta demonstrar que sua busca por esse engajamento só será bem sucedida se Irineu conseguir formular uma resposta à pergunta, mas Irineu é mais insistente ainda ao não fornecê-la, porém, agora, orientando-se não apenas para reformular sua não resposta, mas associando essa reformulação a uma justificativa para tal (“eu sei o que que é mas não sei explic:ar é”, linha 029).

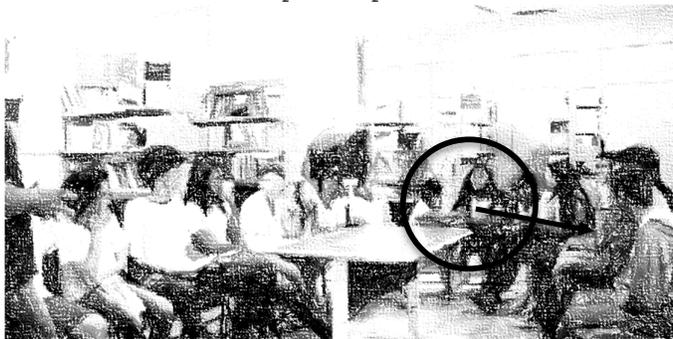
Até esse ponto, é importante lembrar que esse evento aula que está sendo analisado aqui ainda está em sua primeira etapa, isto é, a fase em que o professor reúne a turma disposta em círculo no ambiente da biblioteca e começa a explicar em detalhes o que será feito e o tema que será discutido. Toda a troca de turnos até aqui girou apenas em torno de Emerson se orientando para conseguir constituir intersubjetivamente a compreensão mútua de que, para todos os efeitos práticos, todos os participantes estariam ali para participar de uma roda de conversa para discutir o tema do feminicídio.

4.2 O revozeamento na busca pelo aprofundamento

Segundo O’Connor e Michaels (1996), o revozeamento pode ocorrer para criar alinhamentos e oposições. Nesse sentido, é possível afirmar que essa característica se marca em função de um aprofundamento de certas questões levantadas pelos interagentes. No evento-foco desta análise, há momentos em que um participante diz “X” e é revozeado por Emerson, que, por sua vez, sai em busca de um aprofundamento para esse “X”. Nos excertos a seguir, contrapondo-se à orientação de Irineu, é possível perceber que outros participantes, distintamente, se orientam para tomar o turno e responder ao questionamento de Emerson. Ednarda, por exemplo, por meio de uma formulação, exemplifica os tipos de violência contra a mulher:

Excerto 5

030 EDN É AGRESSÃO À MULHER, verbal °agressões de qualquer
 031 jeito°
 032 ((Amaro toca em Ednarda e aponta para Irineu))



033 EDN °ai°, sai†
 034 IAG ((olhando para Emerson)) mas também não pode ser só agressão,
 035 pode ser falando também [né
 036 ELL [verbal
 037 EME ((aponta avaliando positivamente))



038 ANA agressão verbal
 039 EME violênciã:
 040 ELL [verbal
 041 IAG [verbal
 042 EME verbal <e o que seria uma violência verbal> iago
 043 IAG entã[o
 044 EME [contra a mulher
 045 IAG é:: palavras que machu[cam

O volume de voz mais alto no início do turno de Ednarda (“É AGRESSÃO À MULHER,”), linha 030) destaca sua orientação para disputar pelo piso conversacional, pois antes (“NÃ:O”, linha 026) essa tentativa já não havia tido o mesmo sucesso. Nesse momento, ela consegue deter o piso e se fazer ser ouvida pelos demais, a ponto inclusive se receber um toque “sancionador” de Amaro, que demonstra que esse ato repreensivo de “tocar” se destina a mostrar para Ednarda que a vez de falar ainda era de Irineu. A essa repreensão não verbalizada, mas manifesta pela ação corporificada de tocar, Ednarda responde repudiando essa sanção realizada pelo colega (“°ai°, sai†”, linha 033).

Esse par REPREENSÃO-REPÚDIO destaca, então, que há, ainda, por parte de alguns interagentes, uma orientação para ainda aguardar o encerramento da sequência de turnos instaurada entre Emerson e Irineu. Assim, por um lado, esses participantes acabam ressaltando que a próxima etapa da atividade proposta só poderá continuar com todos os presentes demonstradamente engajados na atividade (e uma evidência disso ainda não foi dada por Irineu, como mostrei na seção anterior). Por outro lado, já há outros participantes se orientando para, mesmo sem a condução de Emerson e sem o engajamento manifesto de Irineu, dar prosseguimento à roda de conversa proposta pelo professor.

A intersubjetividade sobre o debate em aula parece ter sido conquistada a partir da tomada de turno de Iago (“mas também não pode ser só agressão, pode ser falando também [né”, linhas 034 e 035), que recebe contribuições de Ellen (“[verbal”, linha 036) e Ana (“agressão verbal”, linha 038), e uma avaliação de aprovação de Emerson (linha 037). A avaliação, característica de sequência IRA, aqui funcionou por meio de uma resposta não verbalizada (apenas corporificada).

É possível perceber que as contribuições dos estudantes foram capazes de dar os primeiros passos do debate que ainda estava apenas anunciado. Não foi preciso que Emerson apresentasse definições sobre o tema a ser discutido, pois fazer perguntas sobre o tema já foi o suficiente para “colocar na roda” o conhecimento a ser intersubjetivamente compartilhado pelos estudantes. E essa ativação foi feita por meio de formulações, reformulações e, principalmente, do revozeamento. Ao produzir uma reformulação do turno anterior de Iago (cf. linhas 034-035), Ana lança uma especificação (“agressão verbal”, linha 038). A partir dessa resposta, Emerson profere um item lexical que pode ser tanto um início de reparo quanto uma elocução incompleta, que é ação que é respondida por Ellen (“[verbal”, linha 040) e Iago (“[verbal”, linha 041), em sobreposição. Há então um revozeamento por parte de Emerson que traz as contribuições dos estudantes e lança novamente uma pergunta direcionada dessa vez a Iago (“verbal <e o que seria uma violência verbal> Iago”, linha 042). O revozeamento deu voz às contribuições dos estudantes e conduziu a interação a um novo percurso interacional que, em certa medida, acabou então atrasando o início da atividade propriamente, mas que sinaliza uma orientação para tornar vistas e destacadas as contribuições dos estudantes.

4.3 O revozeamento na prática de sumarização

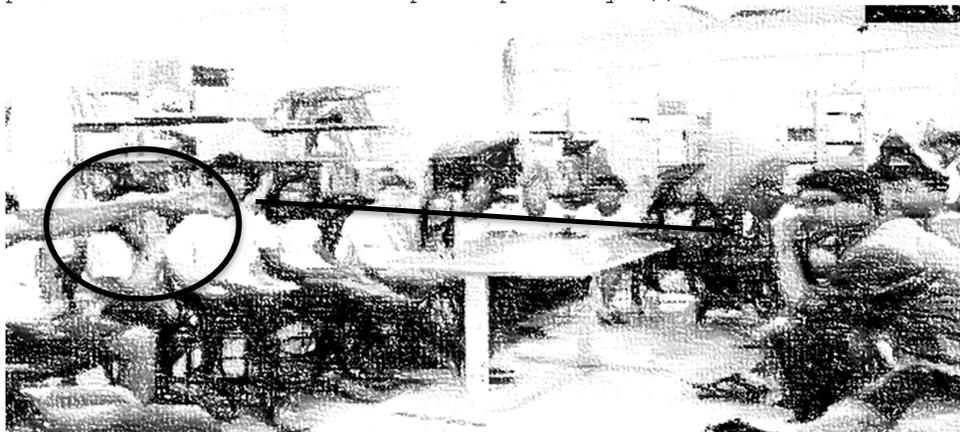
Para fins de análise, este trabalho se atenta ainda às ocorrências em que os revozeamentos também se voltam para realizar uma sumarização. A sumarização se trata de um modo de resumir tudo que foi dito anteriormente na interação, ou seja, uma recapitulação de ideias expressas de uma só vez para fechar um momento.

A sumarização passa a ser entendida como uma prática, visto que é realizada pelo professor Emerson, para elencar todos os pontos considerados relevantes na interação e que podem transpor a um estágio de produção do conhecimento por parte de todos os participantes da interação – pode-se dizer que até mesmo a sua própria produção de conhecimento visto que entendo que o 6º ano também é vivido por ele enquanto professor e acredito nas possibilidades de aprendizado por parte dele também.

A partir da prática de sumarização, é possível elencar algumas ações que são repetidamente realizadas por Emerson, com base nos tipos de formulação propostos por Heritage e Watson (1979): *gist* e *up-shot*, conforme apresentado com maior explicação no capítulo 2. No excerto abaixo, o segundo momento da aula, na qual a dinâmica foi apresentada, é possível perceber o revozeamento, realizado por Emerson, na prática de sumarização.

Excerto 6

123 HAY é o assassinamento de uma mu[lher somente pelo fato de ela=
 124 IRI [>é o [QUE<
 125 ANA [ASSASSINATO-
 126 [(emerson se volta
 127 para ananda e com as mãos aponta para haydê))



128 HAY =ser
 129 uma mulher
 ((linhas omitidas))
 164 IRI é: aí a mulher vai e bate no homem aí o homem não pode bater na

165 mulher >porque bate na mulher e é covarde< aí: aí ela fala que
166 pode bater aí a mulher é galinha

((linhas omitidas))

174 EME isso é o que a gente tem que dispor leonar- é Irineu é: essa
175 ideia de: da denúncia da mulher a lei que tem no brasil que é a
176 lei maria da penha isso f:oi proposto justamente por esse alto
177 índice de violência contra a mulher por-por acontecer MUIto >eu
178 tenho certeza< que a maioria de vocês aqui (.) é:: ()
179) vocês conhecem uma mulher que já apanhou uma mulher uma mulher
180 que já foi xingada é-é tem casos né que a gente vê acontecendo
181 até próximo da gente >às vezes< no condomínio da nossa casa e a
182 gente vê uma situação dessas ocorrendo. ocorre m:uito >só que
183 claro< se uma mulher agredir um homem ela também vai ser
184 penalizada por isso ela vai- ela vai responder por isso né (.)
185 também (.) agora tem um crime específico >nós estamos falando< o
186 feminicídio a violência contra a mulher que é justamente pelo
187 fato simples de ser <mulher> °entendeu° (.) então é essa a
188 proposta >se a mulher também agredir o homem >°ela vai ser presa
189 vai ser- ela vai ter a >consequência disso< OLHA SÓ vamos agora
190 >pra esse momento< a aula é bem >curtinha< a partir de agora (.)
191 nós vamos por ordem (.) uma pessoa vai levantar vai pegar e vai
192 ler



A partir de um revozeamento das palavras de Irineu (linhas 164, 165 e 166) é que Emerson inicia o seu turno de sumarização (“isso é o que a gente tem que dispor leonar- é Irineu é: essa ideia de: da denúncia da mulher a lei que tem no brasil que é a lei maria da penha isso f:oi proposto justamente por esse alto índice de violência contra a mulher por-por acontecer MUIto”, linhas 174, 175, 176, 177 e 178). O revozeamento, aqui, retoma ao tipo de formulação conceituada *gist*, pois aciona um mecanismo de retomada ao ponto central apontado por Irineu, o porquê de ser violência quando a mulher sofre ações provocadas por homens. Revozear, nesse momento, confere protagonismo ao estudante. O mesmo participante que, anteriormente, não se mostrou engajado na atividade, agora é revozeado e, de alguma forma, tornado centro da produção de

conhecimento naquele momento. É possível afirmar ainda que o engajamento do estudante foi conquistado.

O revozeamento de Emerson, a partir de suas próprias contribuições e as contribuições dos demais interagentes (linhas 123 e 129), por meio de revozeamentos voltam a tocar na definição de feminicídio levada por ele e exposta no quadro branco conforme apontado no início do segmento (“agora tem um crime específico >nós estamos falando< o feminicídio a violência contra a mulher que é justamente pelo fato simples de ser <mulher> °entendeu°”, linhas 187, 188, 189 e 190). Percebe-se que, ao lançar mão do revozeamento por meio de uma atividade sumarizadora, Emerson consegue angariar a atenção e a participação dos estudantes, já que toma para si um turno longo sem qualquer interrupção, no frame acima é possível perceber que estudantes, em sua maioria, direcionam seus olhares ao professor que detém de um longo turno de fala.

A sumarização atua, nesse momento, como uma estratégia de gerenciamento da participação e condução da temática da aula para desenvolvimento do evento em questão.

Após lançar da prática de sumarização com ação retrospectiva, na qual retomou contribuições anteriores, é que Emerson alterna para uma formulação prospectiva, convida os estudantes a participar do novo momento do evento-foco dessa pesquisa, (“OLHA SÓ vamos agora >pra esse momento< a aula é bem >curtinha< a partir de agora (.) nós vamos por ordem (.) uma pessoa vai levantar vai pegar e vai ler”, linhas 192, 193, 194 e 195). Ao formular esse turno é que Emerson apresenta aos demais participantes a estrutura da dinâmica e encerra o movimento de transição da segunda para a terceira fase da aula.

Entendo que a ação de Emerson se projeta como motivadora, pois exalta a participação de estudantes, revozeando seus turnos de fala e sumarizando as contribuições relevantes para o evento nos moldes do tipo *gist*.

A seguir apresento um novo excerto com padrão de revozeamento por meio da sumarização. O excerto a seguir compreende o terceiro momento do evento-foco: a leitura de um dos papéis da dinâmica. No excerto seguinte é por meio de revozeamento da fala de Harry e Lúcia que Emerson consegue sumarizar as contribuições feitas a partir do momento inicial da dinâmica.

Excerto 7

268 HAR [o que eu queria dizer ()
 269 então ta toda () que o homem causa faz alguma
 270 coisa errada, mas depois eles pedem desculpas, algumas

271 vezes é casado, porque também tem vez qu:e é-é () de
 272 família, de esposa com namorado de-de, de namorada
 273 com cara, porque briga TAMBÉM, mas acaba que isso
 274 dando também (.) tem aquelas brigas mas acaba tudo
 275 dando certo no final, tudo no final da certo, mas ()
 276 ter uma lei política por exemplo peGAR (.) pegar o
 277 troço de bater em mulher, () em mulher ou ()
 278 de mulher e prender essas pessoas dar um-dar um 25 anos
 279 de cadeia, 50 anos de cadeia porque isso aí é coisa
 280 grave isso aí um dia vai virar coisa política
 281 gra[ve

((linhas omitidas))

295 EME é: é só pra fechar aqui essa parte aqui (.) o que o
 296 harry falou de essa questão de pedir desculpa depois
 297 do ocorrido mas é justamente Harry é no ambiente
 298 famili:ar é no namoro que às vezes acontece esse tipo
 299 de violência muitas vezes quem mata a mulher chega a-a
 300 tirar a vida da pessoa >às vezes é o esposo< às vezes é o
 301 namorado a pessoa que estava ali amando, a pessoa que
 302 estava junto, dificilmente vai ser uma pessoa é
 303 >desconhecida< né é muito raro acontecer dessa forma,
 304 esse tipo de violência contra mulher acontece é justamente
 305 ali no círculo (.) familiar no círculo de amiz:ade no
 306 círculo (.) amoroso >às vezes< por ciúme, por-por
 307 po[ssessão=

Emerson inicia sua ação sumarizadora retrospectiva diferente, desta vez, ele apresenta um encerramento, tipo *up-shot*, do ciclo da aula (“é: é só pra fechar aqui essa parte aqui (.)”, linha 295), no entanto, é por meio de revozeamentos que ele volta a tocar nas contribuições dos estudantes, mais uma vez mostrando como dar voz aos participantes pode enriquecer um debate. O mesmo participante que, na primeira fase da aula, tomou para si o momento de transição, é que se torna o revozeado da vez (“o que o harry falou de essa questão de pedir desculpa depois do ocorrido mas é justamente Harry é no ambiente famili:ar é no namoro que às vezes acontece esse tipo de violência”, linhas 295, 296, 297, 298 e 299). Há uma retomada da ideia central explicitada por Harry, quanto ao pedido de desculpas do agressor, e por meio de uma formulação a partir de uma parte exposta pelo estudante que Emerson produz o revozeamento.

Há uma linha tênue entre o revozeamento da fala de Harry (linhas 268 a 281) e a reformulação. Emerson inicia um movimento de (re)dizer o que foi dito por Harry, em outras palavras, para que elucidar alguma lacuna existente na fala do estudante e mediar a compreensão dos demais. Essa característica foi apontada por Weiss (2009), quando a autora afirma que o revozeamento abre espaço para introduzir contribuições e correções que podem deslocar o foco das atenções daquilo que o aluno disse para o modo como ele o fez.

Deste modo, ao revozear a fala de Harry e inserir retificações ao turno produzido pelo estudante é que Emerson abre espaço para o revozeamento por meio da sumarização.

Excerto 8

223 LUC é:: eu acho muito ruim porque às vezes (.) a mulheres
 224 se sentem seguras e de repente chega um ho:mem (.) às
 225 vezes ela go:sta do h:omem e aí ele sente uma agonia e
 226 entã- até mesmo não gosta pega ela por interesse aí vai
 227 começando e eu acho que esse número tinha que diminuir
 228 (.) e tem muitas vezes que as mulheres elas ficam
 229 >°quietinhas< num canto° tipo deixando (.) eu acho
 230 que: se algum dia: acontecer isso com algué:m da tu:rma
 231 ou então comigo mesma (.) tinha que denunciar aí esse
 232 casos eles poderiam até abaixar ou então na- comentar
 233 com alguém que ela confia tipo a famíl:ia (.) amigos
 234 ou então até conversar com ela mesma sobre esse assunto
 235 porque° isso deveria diminuir porque as mulheres não
 236 são uma ferramenta para os homens e nem a- nem o homem
 237 é uma ferramenta para a mulher >então isso tinha
 238 que mudar<

((linhas omitidas))

309 EME =o-o homem acha que é dono da mulher é=é e a mulher
 310 não pode ter liberdade, >às vezes< alguns não aceitam
 311 o término do relacionamento às vezes dentro de casa
 312 é-é (.) os pais no caso né têm um relacionamento
 313 abusivo então assim (.) é:: (.) a fala dela ((aponta
 314 para lúcia)) foi muito importante nós temos que
 315 ficar atentos a denunciar e ela usou uma expressão
 316 no final interessante para que eu não possa ser vítima
 317 também porque ela é uma mulher né então no futuro pra
 318 vocês meninas muito atentas meninas e os rapazes
 319 ficarem atentos também para não serem agressores
 320 desse tipo de vio[lência=

O momento da aula inicia com a primeira leitura, parte da dinâmica, realizada por Lúcia. Após ler o espaço para suas contribuições foi aberto, a estudante lançou de sua opinião (“eu acho que: se algum dia: acontecer isso com algué:m da tu:rma ou então comigo mesma (.) tinha que denunciar”, linhas 229, 230 e 231). A partir disso é que, em um turno de revozeamento por meio de sumarização, há exaltação da fala de Lúcia (“a fala dela ((aponta para lúcia)) foi muito importante nós temos que ficar atentos a denunciar e ela usou uma expressão no final interessante para que eu não possa ser vítima também porque ela é uma mulher”, linhas 313, 314, 315, 316 e 317), o revozeamento ocorre por meio de formulação do tipo *gist*, com uma retomada do ponto central relevante no turno de fala de Lúcia: quais atitudes tomar caso eu seja vítima? Ao colocar em evidência, de forma a enobrecer (“foi muito importante”, linha 314) mais uma vez coloca os participantes no papel de protagonista. Neste momento da aula percebe-se uma ação

sumarizadora retrospectiva, pois há um movimento de ação elencadora dos pontos considerados relevantes na terceira fase da aula, por meio de revozeamento das contribuições dadas pelos estudantes.

Excerto 9

698	EME	para fech:ar a violência contra a mulh:er ela não
699		começa ei psiu atenção aqui todos por favor (.) não vai
700		começar diretamente aqui no feminicídio o cara vai
701		chegar e já vai assassinar a mu- não começa com a
702		palavra [chave que você]s falaram aqui com uma=
703	ANA	[igual eu falei]
704	EME	=agressão verbal às vezes (.) pode ser também um olhar
705		como você falou às vezes com o ambiente dentro da
706		própria casa na própria residência pode ser o tipo de
707		palavra (.) palavra de humilhação palavra né que vai
708		ofender a mulher e aí psiu essa violência é uma
709		violência crescente hoje ele chama você de um palavrão
710		(.) amanhã ele xinga você (.) outro dia (.) é um tapa
711		aí outro dia dois um soco e encerra com uma violência
712		talvez aí (.) com a perda da própria vida então isso é
713		muito sério (.) isso acontece muito no nosso estado
714		como foi colocado aí na nossa cidade então tomem muito
715		[cuidado aí com isso e preste atenção e vamos tudo]=
716	ELL	[não tenha medo de falar porque porque é muito ruim]
717	EME	=cuidar uns dos outros então muito obrigado vamos lá
718		pegar as mochilas de vocês

O encerramento da aula, assim como em outros momentos, é iniciado pelo revozeamento, novamente, por meio de uma prática de sumarização. Ao elencar, topicamente, os pontos relevantes da aula, Emerson angaria uma oportunidade de tocar mais uma vez em quesitos de suma importância no processo de produção do conhecimento para a aula em questão.

Emerson inicia com um revozeamento do início do evento-foco, quando estudantes lançaram a ideia de violência verbal (“não começa com a palavra [chave que você]s falaram aqui com uma agressão verbal”, linhas 701, 702 e 704), um tópico que foi colocado em voga no início da aula é tornado central neste momento. Quando Emerson, nesse momento e nos próximos, sumariza em resumo turnos anteriores, a sua ação oferece uma nova versão dando sentido às falas anteriores colocando as contribuições em evidência.

Novamente, Emerson evidencia um estudante em sua contribuição (“como você falou às vezes com o ambiente dentro da própria casa na própria residência”, linhas 705 e 706), sumarizar dando novos significados ou evidenciando falas anteriores pode tornar a interação mais “ouvida”, além de reforçar que contribuições dos estudantes são válidas e

proveitosas.

Os revozeamentos por meio de sumarizações funcionam como um mecanismo para o encorajamento à participação dos estudantes. Ao utilizar a sumarização, é possível reforçar e buscar uma garantia de intersubjetividade junto aos estudantes, e é possível perceber que Emerson consegue o engajamento de quem, no início, parecia não totalmente participativo no evento, o que é possível de se afirmar ao perceber o aumento da participação dos estudantes.

5. DISCUSSÃO

É possível afirmar, ao observar o segmento analisado, alguns pontos importantes para uma reflexão das contribuições da AC para o estudo da fala-em-interação em sala de aula contemporânea. Inicialmente, pode-se confirmar que as práticas sociais se alinham às práticas escolares. Não seria possível levar a temática “Violência contra a mulher” para a sala de aula, se essa não fosse uma realidade na vivência dos estudantes e do local onde vivem²⁸.

Para além disso, é preciso ressaltar que o revozeamento, tanto para buscar engajamento, quanto para buscar aprofundamento ou mesmo para fazer emergirem práticas sumarizadoras, propiciou ao professor da disciplina, junto aos demais participantes, os estudantes, criar oportunidades de produção/compartilhamento de conhecimento em conjunto, e possibilitou a ocorrência de várias contribuições para além das que ele mesmo traria, em relatos, perguntas e (re)formulações dos estudantes. Além disso, ao utilizar as práticas de formulação e reformulação, Emerson ressaltou e evidenciou a participação ativa dos estudantes que estão vivendo também um momento novo (e diferente) em suas trajetórias escolares, o 6º ano do Ensino Fundamental.

5.1 O 6º ano do Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental hoje é dividido em dois ciclos: “Ensino Fundamental – Anos Iniciais” e “Ensino Fundamental – Anos Finais”. Enquanto o primeiro ciclo preza pela consolidação das aprendizagens anteriores e ampliação das práticas adquiridas anteriormente, o segundo lida com desafios de maior complexidade diante dos enfrentados anteriormente e visa a retomar e ressignificar os aprendizados do Ensino Fundamental no contexto das diferentes áreas, buscando fortalecer a autonomia dos já então adolescentes. É uma fase importante na constituição desses estudantes, para isso as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) reconhecem uma característica dessa etapa, quando é possível

observar forte adesão aos padrões de comportamento dos jovens da mesma idade, o que é evidenciado pela forma de se vestir e também pela linguagem utilizada por eles. Isso requer dos educadores maior disposição para entender e dialogar com as formas próprias de expressão das culturas juvenis, cujos traços são mais visíveis, sobretudo, nas áreas urbanas mais densamente povoadas (BRASIL, 2010, p. 9).

²⁸ O estado do Espírito Santo tem a maior taxa de violência contra a mulher do Sudeste e a 3ª maior do país, segundo levantamento do G1 em 2018. Mais dados podem ser visualizados em <http://especiais.g1.globo.com/monitor-da-violencia/2018/feminicidios-no-brasil/>, acesso em 23 de junho de 2019)

Desta forma, preza-se por construir propostas de percurso contínuo de aprendizagem entre as fases de ensino, bem como entre as etapas do Ensino Fundamental. Conforme o Plano Nacional de Educação, Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, é possível inferir que o estudante regular alcança o 6º ano com onze anos de idade.

Enquanto no 5º ano o estudante conta, na maioria das escolas, com a presença de professores generalistas, responsáveis pela condução do processo educacional de todos os conteúdos e um professor de educação física, no ano subsequente, 6º ano, o estudante passa a contar, em média, com 8 professores, Língua Portuguesa, Matemática, Ciência, História, Geografia, Inglês, Educação Física e Artes. Borges (2015) afirma que:

uma das dificuldades para os alunos nessa fase, seja a capacidade de organização, necessária para lidar com o aumento do número de professores e dos conteúdos curriculares, dos deveres de casa e trabalhos, além da quantidade de matéria a ser estudada. (BORGES, 2015, p. 25)

Diante o novo contexto imposto aos estudantes que são orientados a lidar com o gerenciamento de horários de aula diferenciados, cadernos e livros didáticos variados, que, em uma análise somente do contexto escolar, pode ser entendido como uma *descontinuidade pedagógica*, é possível afirmar que são também conduzidos a enfrentar as transições ocorrentes nesta fase, da infância para a adolescência.

No contexto da transição do 5º ano para o 6º ano do Ensino Fundamental, é possível antecipar uma postura dos estudantes diante dos processos de ensino-aprendizagem, ocasionados muitas vezes pelas mudanças abruptas de um ano para o outro e ocasionando a descontinuidade pedagógica, promovendo impactos que podem ser observados em situações de fala-em-interação, como, por exemplo, estudantes que necessitam de avaliação constante solicitando ao professor que veja seu caderno para dizer se a atividade está certa, estudantes que questionam se devem escrever a lápis ou a caneta e ainda situações de estudantes que apresentam dificuldade em lidar com a variedade de professores, material escolar diferenciado, livros didáticos e, em algumas escolas, a troca de salas a cada horário, com a instituição das salas ambiente.

Ao se pensar que no 6º ano do Ensino Fundamental existe, além das imposições pedagógicas de um novo modo de se viver o ano letivo, uma transição, é possível afirmar que estudos com enfoque em análises sobre reformulação e revozeamento podem contribuir para

uma melhor compreensão do que ocorre, pedagógica e interacionalmente, nesse momento de escolarização de adolescentes.

5.2 Ensino Religioso

Ainda há, neste labirinto complexo do Ensino Fundamental, uma divisão do ensino por áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, que é a área das aulas que selecionamos para realizar o presente estudo. De acordo com a BNCC, a área de Ensino Religioso tem o objetivo de tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção (BRASIL, 2017a). Assim, deve-se abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida. A metodologia da prática do Ensino Religioso é a pesquisa e o diálogo como mediadores e articuladores dos processos de aprendizado dos estudantes, buscando problematizar representações sociais²⁹ preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão, bem como temas atuais e relevantes para o contexto em que se encontram os estudantes, seja a violência, machismo, drogas, entre outros tão pertinentes a essa fase em que se encontram.

O Ensino Religioso, no contexto transitório das etapas do Ensino Fundamental, é um componente que, segundo a BNCC, visa construir, por meio do estudo dos conhecimentos sacros e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades (BRASIL, 2017a). Cunha (2016) afirma que a inserção do Religioso na BNCC é problemática, visto que o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determinou, inicialmente, que a BNCC do Ensino Fundamental e Médio devesse abranger, obrigatoriamente, os currículos de Língua Portuguesa, da Matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, no entanto, após traçada a base para o Ensino Fundamental, a LDB incorporou, politicamente, o Ensino Religioso a partir de um apêndice em um artigo próprio, ficando então o Ensino Religioso distinguido como uma área de conhecimento específica.

No Ensino Fundamental, a BNCC preconiza que deve ser encarado como um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade,

²⁹ Para van Dijk (2010) as representações sociais são os conhecimentos socioculturais, elaborados e compartilhados socialmente, que nos permitem agir, interagir e comunicar de forma significativa com outros membros da mesma cultura.

direitos humanos e cultura da paz. Tais pontos, se articulados, compõem a formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade, principalmente em uma fase de mudanças bruscas e contínuas na vida de cada estudante. A partir da instrução da BNCC a respeito dos direcionamentos do currículo do Ensino Religioso é que este trabalho olha para essas aulas, visto que é o componente curricular que se apropria das questões da adolescência e se preocupa com as transformações inerentes na vida desses estudantes.

A escola, enquanto espaço de produção do conhecimento, impacta diretamente na condução e no direcionamento à socialização dos estudantes enquanto sociedade diversificada, desta forma, o ensino religioso é um dos aliados da escola para a formação desses aprendizes.

Por se tratar de um tema ainda complexo, visto que muitos, leigamente, acreditam se tratar ainda de um estudo de crenças, o trabalho com propostas de momentos e metodologias que tenham espaço para o revozeamento é capaz de tornar o espaço da aula de Ensino Religioso mais democrático e aberto para as contribuições ideológicas – sociais, políticas, acadêmicas – dos estudantes. Revozear, portanto, nesse contexto, tem o objetivo de buscar a intersubjetividade sobre o que configura uma aula de ensino religioso, isto é, trata-se da compreensão mútua de quais são os direitos e deveres de participação, instituídos tacitamente na interação, que permitem aos interagentes realizar certas ações nesse cenário.

5.3 Protagonismo Juvenil

Hoje é muito difícil se pensar em sala de aula tradicional na qual somente o professor é protagonista e detentor de todo conhecimento. Como exposto no capítulo 2 deste trabalho, no que diz respeito aos estudos de fala-em-interação na sala de aula, hoje é possível ver a sala de aula como um espaço horizontal de produção conjunta do conhecimento.

Em um de seus estudos, no qual afirma a existência de uma nova ordem comunicativa em sala de aula, Rampton (2006) certificou por meio de uma etnografia que essa nova ordem é contrária ao modelo tradicional que se tem de sala de aula, nesse estudo foi possível verificar ocorrências interacionais de estudante disciplinando estudante, estudante desafiando professor, cantorias e afirmou que apesar de, descontextualizadamente, os estudantes não manterem a ordem disciplinar esperada em sala de aula, o evento aula se mantinha em curso.

Também já citado neste trabalho, o estudo de Lopes (2015), afirma que em construções interacionais conjuntas, entre professores e estudantes, estudantes e estudantes, foi possível que

a pauta negociada produzisse conhecimento a partir da manifestação de suas características tão peculiares à juventude.

Perceber o estudante como protagonismo do seu processo de produção do conhecimento – seja pela permissiva de participação, contribuição, por meio da reformulação e do revozeamento - é enxergar o estudante como ponto central desse processo. O professor atua como facilitador e mediador da interação, mas a produção ocorre com conjunto.

Para Petermann e Jung (2017), estudos interacionais no que diz respeito à participação e o protagonismo em sala de aula auxiliam na compreensão, em uma perspectiva micro, da organização política da sala de aula, desconstruindo mitos como o de que a sala de aula tradicional é mais eficaz.

Este trabalho buscou evidenciar como a participação e a abertura para o processo de produção conjunta de conhecimento auxilia no processo de composição do protagonismo juvenil. No corpus analisado neste trabalho, vemos uma motivação, desde a escolha da dinâmica, que propunha a participação por meio de leitura e contribuições, até o incentivo para que colaborassem com suas opiniões, vivências e/ou relatos. O revozeamento foi uma entre tantas possibilidades possíveis de tornar o aluno protagonista do seu processo de produção do conhecimento.

Por todo o exposto até aqui creio que esta pesquisa poderá contribuir na formação de professores no que se refere à preparação mais qualificada desses profissionais para atuar nas séries que lidam diretamente com crianças e jovens que pertençam a uma geração que não mais se satisfaz em ser um agente passivo do seu processo de produção do conhecimento, mas que deseja ser um agente ativo e protagonista desse processo. Acreditamos ainda que este estudo possa contribuir na discussão de certas “fases nodais” do processo de formação humana (a saber: a adolescência), na medida em que propõe uma compreensão pelo viés das capacidades interacionais desses sujeitos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas considerações finais estão subdivididas em duas partes: a primeira, em que procuro responder às perguntas de pesquisa; e a segunda, em que faço apontamentos para o futuro.

6.1 Respondendo às perguntas de pesquisa

Esta seção está organizada com a finalidade de responder às questões de pesquisa, uma de cada vez.

6.1.1. De que modo (re)formulações e revozeamentos são evidenciados em um debate proposto em sala de aula?

Na sala de aula investigada, as práticas adotadas com maior frequência e que se tornaram relevantes ao olhar para o dado gerado foram as de formulação (seção 2.1.1), reformulação (seção 2.1.2) e revozeamento (seção 2.1.3). A aula proposta continha uma proposta de participação dos estudantes com o incentivo à leitura e à interpretação do que se lia.

Um ponto importante a se explicitar nesta seção é de que essa pergunta está relacionada a como se dão as participações dos estudantes no evento analisado e se essas participações estão de alguma forma relacionadas à produção conjunta do conhecimento.

Isso fica evidenciado por meio da participação ativa dos estudantes, principalmente pelo contar histórias que conheciam sobre o assunto – família, amigos, redes sociais e jornais – estudantes que no início da aula não projetavam sua participação em longos turnos, passaram a participar de forma enérgica. Exaltaram seus pedidos para falar, e com grande frequência lançaram mão da autosseleção e até mesmo das sobreposições.

Pautada em Lopes (2015), afirmo que as participações orientadas para uma agenda comum e o gerenciamento por parte do professor das interações com caráter menos assimétrico (e – por que não? – mais democrático), visto que aqui professor e estudantes poderiam falar de forma igualitária, apontaram para formas de participação vigorosamente relacionadas ao processo de produção das oportunidades de aprendizagem.

Valorizar a participação dos estudantes é acima de tudo permitir que se tornem protagonistas de suas vivências escolares, dos seus processos de aprendizagem e que produzam

conjuntamente o conhecimento. Mesmo que estejam orientados para uma pauta definida previamente pelo professor, é possível que a participação desses estudantes demonstre competência interacional para afirmar que o que acontece na fala-em-interação naquele cenário é uma forma de produção do conhecimento efetiva.

No evento analisado, essa participação foi reiterada por meio da (re)formulação e do revozeamento. Assim, os estudantes tiveram voz, com a mediação do professor, e a intersubjetividade sobre o que estava acontecendo ali foi alcançada.

6.1.2. Como essas ações compõem as diferentes fases de uma atividade proposta (no caso específico desta aula, o debate)?

Em uma sala de aula tradicional com aula integralmente expositiva e gerenciada por meio de turnos exclusivos do professor, a participação do estudante se dá somente com permissão e se selecionado por aquele que é detentor do conhecimento. No evento interacional analisado, é possível ver uma aula com participação ativa de estudantes e que não se perde, seja pela eficácia em manter a orientação do mandato institucional, seja pelo gerenciamento de turnos e de fases da aula.

Para fins analíticos, o evento foi dividido em sete fases e, entre cada fase, uma prática de transição foi adotada, práticas essas, pautadas em mecanismos de revozeamento com finalidades específicas – introduzir o tema, apresentar a dinâmica, conduzir a dinâmica (o que ocorreu quatro vezes) e encerrar a aula. É importante destacar que, mesmo que os participantes possam não ter se dado conta disso, essa divisão de fases foi o modo como os próprios participantes organizaram a interação do evento aula-debate de que participaram. Por essa razão, os mecanismos de revozeamento que identificamos tiveram um papel fundamental na transição das fases que compuseram a organização estrutural global da aula.

Para o professor regente do evento interacional aqui estudado, o gerenciamento foi realizado por meio de práticas reformulação e revozeamento. Isso se deu porque, ao acionar tais práticas, lançava mão de recursos para retomar pontos considerados importantes e de relevância para o cumprimento dos objetivos do evento em questão.

Ainda que o professor tenha sido o responsável por realizar algumas dessas práticas, isso foi possível porque também permitiu que estudantes dessem suas contribuições. Afinal, o revozeamento era a partir dos turnos deles e assim, o mérito é também dos estudantes que participaram ativamente do evento.

6.1.3. Por que certos participantes tornam essas ações relevantes em um debate em aula?

Como em muitos trabalhos no âmbito da AC, as categorias de análise desta dissertação não foram definidas aprioristicamente, pelo contrário, as categorias a floraram a partir de inúmeros e incansáveis olhares para os dados. A partir disso é que foi possível elencar quais as recorrências e a relevância delas para os próprios participantes e, por conseguinte, para um estudo em AC. Para qualquer pessoa que se propõe a pesquisar a AC, é preciso que se tenha em mente que minuciosas análises são necessárias antes de se definir propósitos.

A partir disso é que este trabalho tem um olhar direcionado para ações relevantes em um debate em sala de aula, isto é, (re)formulações e revozeamentos que se completam e se orientam para o cumprimento do objetivo da aula. Ao entrar em uma sala de aula, pode ser que o professor tenha um roteiro pré-definido, no entanto, abrir margem para que estudantes contribuam é se aventurar no desconhecido, sem saber se isso será ou não produtivo e, se a partir das contribuições, será possível chegar a alguma produção de conhecimento.

No entanto, permitir que estudantes contribuam é também se permitir aprender, reconhecer que é possível sempre aprender mais e com quem, canonicamente, está ali somente para aprender. As transições de fases se tornam importantes pois marcam estágios da aula e do aprendizado, e, ao avançar cada fase, é possível afirmar que os estudantes estiveram em contato com novos horizontes e puderam suplantá-los. Embora no início da aula os próprios estudantes tenham colocado em evidência a pauta de violência verbal, o tema do feminicídio, abordado como foco da discussão, constituiu-se como uma pauta nova e inédita para aqueles participantes, no entanto, isso não foi empecilho para que contribuíssem ativamente no transcorrer do evento.

6.2 Algumas novas possibilidades de análise

Este trabalho buscou, a partir de uma análise interacional em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, evidenciar como a valorização da contribuição de estudantes por meio do revozeamento pode contribuir em uma aula-debate de um tema tão caro à sociedade, a violência contra a mulher, no caso.

No entanto, para um trabalho de mestrado, esta dissertação não deu conta de analisar algumas categorias que chamaram atenção ao se olhar minuciosamente para os dados: os

aplausos constantes iniciados pelos estudantes, assim como os relatos também formulados pelos aprendizes.

Quando se fala em aplausos, percebe-se nos dados que são sempre iniciados após o turno de um estudante, não do professor, e que possuem uma escala de evolução ascendente, iniciada por poucos participantes, e uma escala descendente, quando a maioria dos estudantes já aplaudem em conjunto.

É evidente que os aplausos têm uma função interacional importante nesse evento, no entanto, não foi possível alcançar essa análise neste trabalho, restando como apontamentos para trabalhos futuros entender como funciona esse mecanismo de aplaudir.

Quanto aos relatos é possível encontrar em diversos momentos participações dos estudantes que utilizam da estratégia da narrativa para contribuir com o tema da aula. Por se associar mais à Sociolinguística Interacional é que este trabalho não se aprofundou nessa questão, mas que se tornou relevante quando olhares foram lançados para os dados já transcritos.

Por fim, este trabalho me leva a perceber, como já destaquei anteriormente, que a importância de se desenvolver pesquisas em escolas públicas, a partir de instituições públicas e com recursos públicos, reflete, para além das responsabilidades que uma pesquisa com seres humanos traz, o papel mobilizador da pesquisa em Linguística Aplicada. Essa característica se marca, não só para descrever e analisar uma determinada realidade que pode se configurar como um exemplo de “boa prática”, como é o caso do “professor revozeador” que destacamos, mas também para apontar possíveis caminhos para se modificarem realidades, na medida em que pesquisas como esta se prestam a divulgar e ressaltar, em minúcias, como tais caminhos podem ser trilhados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BILMES, J. Occasioned Semantics: a Systematic Approach to Meaning in Talk. **Human Studies**, v. 34, n. 2, p. 129-153, 2011.

BINET, M. G. J. **Etnografia e Análise da Conversação: Convergências e Orientações de pesquisa**, 2010 (Working Paper). Disponível em <http://www.academia.edu/773375/Etnografia_e_Analise_da_Conversacao_Convergencias_e_Orientacoes_de_pesquisa>. Acesso em 02 ago. 2019.

BORGES, R. S. de M. **Desafios ao Educador na transição do quinto para o sexto ano nas escolas públicas do estado de São Paulo: uma proposta de formação**. 2015. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BRASIL. Lei nº 11.274/2006, de 06 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade**. 2006a. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: Agosto de 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL (A). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental>> Acesso em: Junho de 2019.

BULLA, G. S; SCHULZ, L. Análise da Conversa Etnometodológica e Educação Linguística: algumas contribuições para a formação de professores. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 16, n. 2, p. 194-205, 2018.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 8, n.1, p 101-122, 2005.

CONCEIÇÃO, L. E; GARCEZ, P. M. O revozeamento no discurso da escola pública cidadã. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 1-10, São Paulo, 2005

CUNHA, L. A. A entronização do ensino religioso na base nacional curricular comum. **Educação Social** [online]. 2016, vol. 37, n. 134, p. 266-284.

DEL CORONA, M. **Fala-em-interação cotidiana e fala-em-interação institucional**: uma análise de audiências criminais. In L. L. Loder & N. M. Jung (Eds.), *Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica*, 2009 (pp. 13–44). Campinas: Mercado de Letras.

DIVAN, L. M. F, OLIVEIRA, R. P. A pesquisa qualitativa e o paradigma da ciência pós-moderna: uma reflexão epistemológica e metodológica sobre o fazer científico. **Gragoatá**, Rio de Janeiro, vol. 13, nº 25, p. 185-202, 2008.

DREW, P.; HERITAGE, J. (eds.) **Talk at Work**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 3-65.

ERICKSON, F. **Ethnographic microanalysis of interaction**. The Handbook of Qualitative Research in Education. New York: Academic Press, 1992. p. 201-226.

FREITAS, A. L. P., & MACHADO, Z. F. (2008). **Noções fundamentais**: A organização da tomada de turnos na fala-em-interação. In L. L. Loder & N. M. Jung (Eds.), *Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica* (pp. 59–94). Campinas: Mercado de Letras.

GAGO, P. C.; PINTO, P. J. G.; SANT'ANNA, P. F. A prática de reformulação na Delegacia de Repressão a Crimes contra a Mulher e na mediação familiar judicial. **Signótica**, Goiânia, vol. 25, n. 02, p. 413-434 2013

GAGO, P. C. Questões de transcrição em Análise da conversa. **Revista Veredas**, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 89-113, jul./dez. 2002.

GARCEZ, P. de M. **A organização da fala-em-interação na sala de aula**: Controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento, 2006. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 1, n. 4, p. 66–80.

GARCEZ, P. M. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L.; JUNG, N. (Orgs.). **Fala-em-interação social**: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Porto Alegre: Mercado de Letras, 2008. P. 17-38.

GARCEZ, P. M.; LOPES, M. F. R. **Oportunidades de Aprendizagem na nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula contemporânea**: língua espanhola no ensino médio. *Trab. linguist. apl.* [online]. 2017, vol.56, n.1, pp.65-95.

GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodology**. New Jersey: Prentice Hall, 1967

GARFINKEL, H.; SACKS, H. **On formal structures of practical action**. In: J.C. McKinney & E. A. Tiryakian (Eds) *Theoretical sociology: Perspectives and developments*. New York: Appleton-Century-Croft, 337-356, 1970.

HERITAGE, J.C.; WATSON, D. R. **Formulations as conversational objects**. In: PSATHAS, G. (Ed). *Everyday Language: studies in ethnomethodology*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1979, p. 123-162.

Kawulich, B. B. Participant observation as a data collection method. **Forum: Qualitative Social Research** [On-line Journal], n. 6, v. 2, May 2005.

LABOV, W. **Estágios na aquisição do inglês standard**. In: FONSECA, M.S.V.; NEVES, M. F. (orgs.) Sociolinguística. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

LADEIRA, W. T. Estratégias linguístico-discursivas de formulação em atividades de negociação em mediação. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 16, n 1, p. 96-111, 2012.

LANGE, C. P. **Formulação e ensino-aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula de Inglês como língua adicional na Educação de Jovens e Adultos**. 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Org.). **Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

LOPES, M. F. R. **A fala-em-interação de sala de aula contemporânea no ensino médio: o trabalho de fazer aula e fazer aprendizagem de língua espanhola**. 2015. 198 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

LOPES, M. F. R. A fala-em-interação de sala de aula contemporânea no Ensino Médio: o trabalho de fazer aula e fazer aprendizagem de língua espanhola. 2015. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 813-844, 2017.

MARKEE, N.; KASPER, G. **Classroom talks: an introduction**. *Modern Language Journal*, v. 88, n. 4, p. 491-500, 2004.

McHOUL, A. **The organization of turns at formal talk in the classroom**. *Language in Society*, 7, 182-213, 1978.

O'CONNOR, M.; MICHAELS, S. **Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in-group discussion**. HICKS, D. (Org.). *Discourse, learning and schooling*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 63-103.

OLIVEIRA, M. M. **Reformulação do movimento argumentativo de evidência legal em audiências de conciliação no Procon**. 2018. 151 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

OLIVEIRA, H. F. A construção colaborativa de conhecimento durante a interação oral de aprendizes em uma aula de LE (Inglês). **Revista Via Litterae**. v.2 n. 1. Anápolis: UEG, 2010. p. 88-101.

OSTERMANN, A. C; ANDRADE, D. N. P; FREZZA, M. A prosódia como componente de formação e de atribuição de sentido a ações na fala-em-interação: o caso de formulações no tribunal. **Delta**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 481-513, 2016.

PETERMANN, R. JUNG, N. M. Participação, protagonismo e aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula em uma equipe de trabalho no Ensino Médio. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 813-844, 2017

PETERMANN, R. **A fala-em-interação em sala de aula de ensino médio**: participação e construção conjunta de conhecimento em uma equipe de trabalho. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

RAMPTON, B. (2006). **Language in late modernity: Interaction in an urban school**. Cambridge: Cambridge University Press.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turno. Tradução de Aduato Villela. In: **Veredas**. Juiz de Fora, MG, v. 7, n. 1, 2003. Versão original: _____. A simplest systematic for the organization of turn taking for conversation. *Language*, Baltimore, v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974.

SEMECHECHEM, J. **O sistema de tomada de turnos e a participação oral na aula de língua estrangeira**. Trabalho final da disciplina Fala-em-interação, 2008.

SCHULZ, L. **A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula**: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre. 2007. 164 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA, M. C. **A construção conjunta do conhecimento: uma análise da fala-em-interação em sala de aula a partir da organização sequencial de perguntas e respostas**. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

SILVA, C. R., ANDRADE, D. N. P., OSTERMANN, A. C. Análise da Conversa: uma breve introdução. **ReVEL**, vol. 07, n. 13, 2009 [www.revel.inf.br]

WEISS, D. B. Conversa institucional na aula de língua estrangeira: o papel do professor. **Veredas**, Juiz de Fora, vol. 13, n. 02, p. 72-89, 2009.

YOUNG, R. F. **Interactional competence in language learning, teaching and testing**. In: HILKEL, E. (Ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning*. London e New York: Routledge, 2011. p. 426-443

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “O 6º ano do ensino fundamental e suas particularidades: um estudo interacional da entrada no Ensino Fundamental II”, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Linguagem, Interação e Etnografia, a ser realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental [REDACTED]. Nesta pesquisa pretendemos estudar a A transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é acreditarmos que esta transição causa impactos no desenvolvimento escolar e na construção da identidade.

Para esta pesquisa, vamos observar e fazer gravações das aulas em áudio e vídeo, tirar fotografias dos espaços escolares, conversar com você sobre as aulas e a escola e coletar ou copiar materiais utilizados em aula.

A participação é voluntária, e a recusa em participar não vai acarretar qualquer prejuízo para o(a) estudante. Não há remuneração ou benefícios diretos para o(a) estudante ao participar, mas a pesquisa vai contribuir como fonte de consulta para estudiosos da interação de sala de aula e educadores interessados em aprendizagem. Os resultados da pesquisa vão ser divulgados à comunidade acadêmica e à comunidade de educadores por meio de publicações, apresentações em eventos acadêmicos, oficinas de formação de professores, entre outras formas de divulgação.

De modo a preservar a sua privacidade e a confidencialidade de informações pessoais durante todas as fases da pesquisa, os participantes vão ser referidos por pseudônimos nas transcrições e relatos de pesquisa, e os registros audiovisuais, caso venham a ser reproduzidos, vão ser tratados para que o rosto e a voz dos participantes não possam ser facilmente reconhecidos, isso evita qualquer risco de constrangimento e/ou exposição do estudante.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa vão ficar arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo é possível entrar em contato com o professor responsável pelo Grupo de Pesquisa, Prof. Dr. Roberto de Oliveira Perobelli no e-mail robertoperobelli@gmail.com, ou, se acreditar que algum prejuízo pode ser

causado com a participação no estudo, é possível entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo: telefone (27) 3145-9820, e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de 2018

Assinatura do participante da pesquisa

Gratos por sua participação,

Roberto Perobelli de Oliveira (PPGEL/UFES)

Ana Carolina Fracalossi Goulart (PPGEL/UFES)

APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores pais ou responsáveis,

Gostaríamos de convidar seu filho a integrar a pesquisa “O 6º ano do ensino fundamental e suas particularidades: um estudo interacional da entrada no Ensino Fundamental II” desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Linguagem, Interação e Etnografia, a ser realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental [REDACTED]. Nesta pesquisa pretendemos estudar a transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é acreditarmos que esta transição causa impactos no desenvolvimento escolar e na construção da identidade.

Para esta pesquisa, vamos observar e fazer gravações das aulas em áudio e vídeo, tirar fotografias dos espaços escolares, conversar com ele sobre as aulas e a escola e coletar ou copiar materiais utilizados em aula.

Para participar desta pesquisa, o(a) senhor(a) e o(a) estudante menor de idade sob sua responsabilidade vão receber esclarecimentos em qualquer aspecto que desejarem e ficam livres para participar ou recusar-se a participar. Como responsável pelo(a) estudante, o(a) senhor(a) pode retirar seu consentimento ou interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, isso não causará prejuízos escolares ao estudante. Os riscos da pesquisa são mínimos, no que tange à exposição do estudante, e poderão ser evitados visto que em todos os vídeos os rostos dos participantes serão embaçados com recurso de edição de vídeo e os nomes reais serão omitidos e substituídos por codinomes.

Não há remuneração ou benefícios diretos para o(a) senhor(a) ou para o(a) estudante ao participar, mas a pesquisa vai contribuir como fonte de consulta para estudiosos da interação de sala de aula e educadores interessados em aprendizagem. Os resultados da pesquisa vão ser divulgados à comunidade acadêmica e à comunidade de educadores por meio de publicações, apresentações em eventos acadêmicos, oficinas de formação de professores, entre outras formas de divulgação. De modo a preservar a privacidade e a confidencialidade de informações pessoais durante todas as fases da pesquisa, os participantes vão ser referidos por pseudônimos nas transcrições e relatos de pesquisa, e os registros audiovisuais, caso venham a ser reproduzidos, vão ser tratados para que o rosto e a voz dos participantes não possam ser facilmente reconhecidos, isso evita qualquer risco de constrangimento e/ou exposição do

estudante. A participação na pesquisa não acarreta qualquer tipo de gasto por parte do participante e ainda que venha a existir garantimos ressarcimento e indenização em caso de eventual dano decorrente.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa vão ficar arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao(à) senhor(a).

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo é possível entrar em contato comigo, Ana Carolina Fracalossi Goulart, pesquisadora responsável, pelo telefone (27) 99976-3703 ou pelo e-mail caroolgoulart@hotmail.com ou com o professor responsável pelo Grupo de Pesquisa, Prof. Dr. Roberto de Oliveira Perobelli no e-mail robertoperobelli@gmail.com. Em caso de denúncia e/ou intercorrência na pesquisa é possível entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo: telefone (27) 3145-9820, e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Todas as vias deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido serão assinadas e rubricadas em todas as páginas por mim, pelo participante e pelo responsável pelo estudante.

Eu, _____, responsável pelo estudante menor de idade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de 2018

Assinatura do responsável pelo estudante menor de idade participante da pesquisa

Gratos por sua participação,

Roberto Perobelli de Oliveira (PPGEL/UFES)

Ana Carolina Fracalossi Goulart (PPGEL/UFES)

APÊNDICE 3 - TRANSCRIÇÕES

Segmento “Palavras que machucam”

MV1_1789 [0'23'' - 3'09'']

001 EME bom dia °né° Irineu
 002 XXX bom dia
 003 EME então a:: o tema proposto aqui (.) para nossa conver- nossa
 004 roda de conversa (.) é a violê:ncia, (.) contra:
 005 IAG mu[lher
 006 TUL [mulher
 007 IRI () pico[lé
 008 XXX [hahaha[há
 009 EME [que que é violência contra mulher irineu?
 010
 011 (.)
 012 IRI Oi
 013 EME <que que é violência contra mulher>
 014 IRI ()
 015 EME que que você Acha que é? ((*gesticula com as mãos*))
 016 ((*harry levanta a mão pedindo para falar*))
 017 EME °calma aí°
 018 IRI eu acho que:: eu ach[o::
 019 LEO [há?
 020 IRI não sei ex[plicar
 021 LEO [hahaha
 022 EME [mas tenta
 023 IRI mas eu sei mas: (.) violência contra mulher ([)
 024 IAG [pode=
 025 EME [tenta
 026 IAG =também ser
 027 EDN [Nã:O
 028 NOR °é conflito°
 029 IRI eu sei o que que é mas não sei explic:ar é (.)
 030 EDN É AGRESSÃO À MULHER, verbal ° agressões de qualquer jeito°
 031
 032 ((*Amaro toca em Ednarda para que deixe Irineu falar*))
 033 EDN °ai°, sai
 034 IAG ((*olhando para Emerson*)) mas também não pode ser só agressão,
 035 pode ser falando também [né
 036 ELL [verbal
 037 EME ((*aponta avaliando positivamente*))
 038 ANA agressão verbal
 039 EME violê:ncia:
 040 ELL [verbal
 041 IAG [verbal
 042 EME verbal <e o que seria uma violência verbal> Isac
 043 IAG entã[o

044 EME [contra a mulher
 045 IAG é:: palavras que machu[cam
 046 HAY [é iago não é você= ((falando com
 047 norberto e irineu que conversavam e riam entre si))
 048 ELL =agredir visual[mente=
 049 EME [palavras que machucam a mulher
 059 ELL =°agredir (.) visualmente ((gesticulando com as mãos))
 051 ((Iago acena positivamente com a cabeça))
 052 EME que tipo de palavras (0.5) [por exemplo
 053 HAY ((olhando norberto e irineu))[() se o seu nome é
 054 iago desculpa então
 055 EME haydê, calma aí pessoal vamos combinar uma coisa >enquanto um
 056 colega tiver falando fica quieto< e façam <igual ao harry está
 057 fazendo levante a mão e aguarde que eu não vou esquecer> ta
 058 bom
 059 LEO aê, boa
 060 ((emerson aponta para iago))
 061 EME vai lá, vai lá, iago (0.5) que tipo de violência verbal contra
 062 a mulher
 063 (1.0)
 064 IAG você é uma imprestável
 065 ANA hahahahahaha[haha
 066 XXX [hahahahaha
 067 IAG é verdade pô ((abaixa a cabeça))
 068 EDN [i(h)m(h)p(h)r(h)e(h)s(h)t(h)á(h)v(h)e(h)l]
 069 XXX [hahahahahahaahhahahahahahahahaha]
 070 ((ellen comenta algo no ouvido de iago))
 071 ANA [()
 072 ((risos de alunos em sobreposição))
 073 IAG não () tem coisa mais pesada mas ()
 074 ((harry levanta as mãos))
 075 EME () to entendendo, harr:y ((selecionando para falar))
 076
 077 ANA ó, deixa eu fa[lar
 078 EME [não espera, olha a ordem, Harry
 079 ((ananda cruza os braços))
 080 HAR olha (.) o que eu acho da ()
 081 contra a mu[lher=
 082 LUC [sh:::
 083 HAR =que todo brasil passe a ser desse jeito é: ()por
 084 exemplo tem [agressões con]tra a mulher com palavras=
 085 EDN [entendi nada]
 086 LUC [shiiii
 087 HAR =fala agressivamente por exemplo xing:ando a mulher e também
 088 mostra tanto e também (.) aquelas que a gente fa:z assim pela
 089 própria mão, vingança, pegar a mulher e ba-bater com um pau ()
 090 [=]
 091 XXX [hahahahahaha ((rindo de Jerry))
 092
 093 HAR =[que há muito tempo:: na roça as pessoas ()
 094 XXX [hahahahahahaahhhhhhhhhhhahahahahahahahahahahah]

095 HAR =pegavam as mulheres da roça ()]
 096 XXX [hhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhahahahahahahahahahah]
 097 HAR porque são muito da roça, as mulheres, e me-mete o pau por
 098 que? lá () de roça, m:as eu não a::ch:o justo
 099 agressão verbal contra mulher, por que? o h:omem antigamente,
 100 [eu sei que o homem é mais forte assim=
 101 EDN [acabou a aula ((*insatisfeita com a fala de*
 102 *harry*))
 103 ((*irineu e pedro César trocam de lugares*))
 104 =mas a mulher também tem que ter seus direitos, então eu acho
 105 que a agressão verbal contra a mulher é-é uma perda de tempo
 106 (.) é uma perda de tempo, por que? isso não tem nada a ver
 107 ((*bate palma uma vez*)) e porq-e outra coisa, ninguém pode
 108 fazer isso porque mulher () tam[bém
 109
 110 EME [obrigado
 111 ((*todos batem palmas*))

Segmento “as mulheres não são uma ferramenta para os homens”

MV1_1789 [3'09'' - 8'10'']

112 ((*todos os participantes batem palmas*))
 113 EME continuando é::
 114 2.0
 115 aqui no quadro tem u:m termo escrito aqui (.) o que ta
 116 >escrito aqui<
 117 IAG Femicídio é o assassi[nato
 118 ANA [femicídio [()
 119 HAR [femicídio [é °a mulher°
 120 EME [EI psiu ((*sinal*
 121 *com as mãos em direção a iago, ananda e harry*)) haydê
 122 ((*sinal com as mãos*)) haydê >o que tá escrito aqui<
 123 HAY é o assassinamento de uma mu[lher=
 124
 125 IRI [>é o [QUE<
 126 ANA [ASSASSINATO
 127 ((*emerson se volta para ananda e com as mãos pede que*
 128 *deixe haydê terminar*))
 129 HAY =somente pelo fato de ela ser uma mulher
 130 ((*leo ri de haydê e é repreendido por emerson*))
 131 2.0 ANA Você ta rasgando isso aí?
 132
 133 EME então femicídio(.) HAR ()
 134 ô:: psiu é o ato de- ANA Isso aí é da prefeitura ()
 135 EME é o ato de a mulher perder a sua vida é pelo simples
 136 fato da situação de ser uma mulher né=
 137 ((*lúcia levanta as mãos pedindo a vez de falar*))
 138
 139 EME =temos vários exemplos disso o nosso estado é um dos
 140 líderes desses (.) desse ranking no brasil° é um estado
 141 M:Uito violento contra a mulher (.) é::: >em todo
 142 mundo< uma em cada três mulheres foi ou será vítima de
 143 violência física, sexual ou verb:al () durante
 144 a sua vida uma em cada três né é um número >muito
 145 relevante< fala °senhorita°
 146
 147 LUC °é°: às vezes tudo começa por um simples ato de a
 148 mulher chegar pro amigo é fal:ar aí: o homem acha que
 149 ela ta fazendo alguma coisa com ele tipo tem alguma
 150 relaçã- alguma coisa >ele vai lá< chega proíbe ela de
 151 chegar perto de:le de sair aí vai aumentando
 152 ((*gesticula com as mãos simulando movimento de*
 153 *evolução*)) aí va-vai a agressividade aí vai a forma
 154 verbal ((*mantem a gesticulação*)) daí surge ()
 155 °ela pode até morrer >se não der um ponto final° ELE
 156 chega e se arrepende (.) e depois não tem como voltar
 157 mais °atrás°
 158
 159 2.0
 160 ((*emerson direciona o turno para norberto, os*
 161 *participantes iniciam palmas para a fala de lúcia*))
 162 EDN isso é uma mulher () ((*bate palmas com ainda*
 163 *mais força*))

164 IRI é: aí a mulher vai e bate no homem aí o homem não pode
165 bater na mulher >porque bate na mulher e é covarde<
166 aí: aí ela fala que pode bater aí a mulher é galinha
167 ((risadas)
168

169 EDN GALINHA VOCÊ VAI VER A GALINHA RODANDO NA SUA CARA
170 MENINO

171 ANA adorei ((olhando para ednarda))
172 6.0 ((participantes agitados e emerson tentando
173 acalmar))

174 EME Isso é o que a gente tem que dispor leonar- é Irineu é:
175 essa ideia de: da denúncia da mulher a lei que tem no
176 brasil que é a lei maria da penha isso f:oi proposto
177 justamente por esse alto índice de violência contra a
178 mulher por-por acontecer MUITO >eu tenho certeza< que a
179 maioria de vocês aqui (.) é:: () vocês
180 conhecem uma mulher que já apanhou uma mulher uma
181 mulher que já foi xingada é-é tem casos né que a gente
182 vê acontecendo até próximo da gente >às vezes< no
183 condomínio da nossa casa e a gente vê uma situação
184 dessas ocorrendo. ocorre m:uito >só que claro< se uma
185 mulher agredir um homem ela também vai ser penalizada
186 por isso ela vai- ela vai responder por isso né (.)
187 também (.) agora tem um crime específico >nós estamos
188 falando< o feminicídio a violência contra a mulher que
189 é justamente pelo fato simples de ser <mulher>
190 °entendeu° (.) então é essa a proposta >se a mulher
191 também agredir o homem >°ela vai ser presa vai ser- ela
192 vai ter a >consequência disso< OLHA SÓ vamos agora >pra
193 esse momento< a aula é bem >curtinha< a partir de agora
194 (.) nós vamos por ordem (.) uma pessoa vai levantar vai
195 pegar e vai ler
196 1.0
197 ((lúcia está com as mãos levantadas))
198 o que está aqui (.) você quer ser a primeira
199 ((lúcia balança a cabeça afirmando))

200 HARRY °depois eu°
201 EME vai em ordem
202 XXXXX é por ordem?
203 EME não () psiu ()
204 EDN °tem que ler alto°

Segmento “só as meninas são vítimas”

MV1_1789 [8'11'' -11'54''] / MV1_1790 [0'00'' - 0'11'']

205 2.0

206 EME SILÊNCIO

207 LUC Três mulheres são vítimas de feminicídio por dia no
208 brasil 1.0 °colocar onde isso aqui° ((com o papel em
209 mãos))

210 EME Aí você tem que comentar você tem que comentar o que
211 você [sabe=

212 EDN [é pra colocar onde? ((imitando a fala de lúcia))

213 EME =sobre isso e aí (.) psiu (.) os cole:gas depois (.)
214 que quiserem falar sobre o que () levante a
215 mão e fale >aí depois vai pegar o papel outra pessoa<
216 ta bom por enquanto ela vai falar e vocês que quiserem
217 falar sobre esse assunto

218 2.0

219 LUC °ai eu to com vergo[nha°

220 EME [>pode segurar o papelzinho pode
221 ficar com você<

222 2.0

223 LUC é:: eu acho muito ruim porque às vezes (.) a mulheres
224 se sentem seguras e de repente chega um ho:mem (.) às
225 vezes ela go:sta do h:omem e aí ele sente uma agonia e
226 entã- até mesmo não gosta pega ela por interesse aí vai
227 começando e eu acho que esse número tinha que diminuir
228 (.) e tem muitas vezes que as mulheres elas ficam
229 >°quietinhas< num canto° tipo deixando (.) eu acho que:
230 se algum dia: acontecer isso com algué:m da tu:rma ou
231 então comigo mesma (.) tinha que denunciar aí esse
232 casos eles poderiam até abaixar ou então na- comentar
233 com alguém que ela confia tipo a família (.) amigos ou
234 então até conversar com ela mesma sobre esse assunto
235 porque° isso deveria diminuir porque as mulheres não
236 são uma ferramenta para os homens e nem a- nem o homem
237 é uma ferramenta para a mulher >então isso tinha que
238 mudar<

239 ((aplausos de todos os participantes))

240 EDN BOTOU MORA:AL

241 XXX Aeeee

242 EDN Botou moral

243 EME () é você ((aponta para
244 ANA)) você já falou espera um pouquinho ((olhando para
245 Harry))

246 ((muitas risadas e conversa ao fundo))

247 ANA cal[m:a

248 EME [pessoal () tem que dar espaço para todos
249 que querem falar ta bom Harry

250 ANA Às vezes é: (.) um homem maltrata uma mulher às vezes
251 começa pela agressão verb:al aí depois ele chega com um
252 chocolate uma flor pedindo desculpa eu já vi um vídeo
253 assim no instagram esses dias mesmo e aí isso vai °né°
254 aumentando (.) e aí daqui a pouco a mulher va- é ele
255 pode até matar ela e °não vai ter como mais° é ()

256 2.0

257 EME alguém mais quer comentar?
258 HAR eu ((*levanta as mãos*))
259 EME você? ((*direciona o olhar para Ednarda*))
260 EDN n(h)ã(h)o(h)
261 EME você rapidin[ho= ((*olha para Harry*))
262 HAR [ô::
263 EME =rapidinho aqui ó psiu vai lá
264 HAR ()o que eu acho que tenho que
265 dizer [()
266 EDN [<é o qu:e?>
267 ANA você não fala isso ein [Harry
268 HAR [o que eu queria dizer ()
269) então ta toda () que o homem causa faz alguma
270 coisa errada, mas depois eles pedem desculpas, algumas
271 vezes é casado, porque também tem vez qu:e é-é ()
272) de família, de esposa com namorado de-de, de namorada
273 com cara, porque briga TAMBÉM, mas acaba que isso dando
274 também (.) tem aquelas brigas mas acaba tudo dando
275 certo no final, tudo no final da certo, mas ()
276 ter uma lei política por exemplo peGAR (.) pegar o
277 troço de bater em mulher, () em mulher ou ()
278) de mulher e prender essas pessoas dar um-dar um 25
279 anos de cadeia, 50 anos de cadeia porque isso aí é
280 coisa grave isso aí um dia vai virar coisa política
281 gra[ve
282 EME [vai ((*aponta para ELL*))
283 ELL eu não acho [que
284 EME [pessoal silêncio silêncio espera tem que
285 pedir a vez
286 ELL Eu não acho que uma pessoa quando ela bate em mulher
287 ela deve ser libertada porque do mesmo jeito que aquela
288 mulher estava no lugar dela a mãe dele passou pela
289 mesma situação não por ter apanhado, essas coisas, mas
290 ela também- como ele ta batendo em mulher (.) ele tem
291 que entender que alguns parentes dele também são
292 mulheres °então eu acho que essas pessoas deveriam
293 ficar preso o resto da vida°
294 ((*palmas*))
295 EME é: é só pra fechar aqui essa parte aqui (.) o que o
296 harry falou de essa questão de pedir desculpa depois do
297 ocorrido mas é justamente Harry é no ambiente famili:ar
298 é no namoro que às vezes acontece esse tipo de
299 violência muitas vezes quem mata a mulher chega a-a
300 tirar a vida da pessoa >às vezes é o esposo< às vezes é
301 o namorado a pessoa que estava ali amando, a pessoa que
302 estava junto, dificilmente vai ser uma pessoa é
303 >desconhecida< né é muito raro acontecer dessa forma,
304 esse tipo de violência contra mulher acontece é
305 justamente ali no círculo (.) familiar no círculo de
306 amizade no círculo (.) amoroso >às vezes< por ciúme,
307 por-por po[ssessão=
308 HAR [traição
309 EME =o-o homem acha que é dono da mulher é=e e a mulher não
310 pode ter liberdade, >às vezes< alguns não aceitam o
311 término do relacionamento às vezes dentro de casa é-é
312 (.) os pais no caso né têm um relacionamento abusivo

313 então assim (.) é:: (.) a fala dela ((*aponta para*
314 *lúcia*)) foi muito importante nós temos que ficar
315 atentos a denunciar e ela usou uma expressão no final
316 interessante para que eu não possa ser vítima também
317 porque ela é uma mulher né então no futuro pra vocês
318 meninas muito atentas meninas e os rapazes ficarem
319 atentos também para não serem agressores desse tipo de
320 vio[lência=
321 LUC [só as meninas são vítimas

Segmento “que tipo de amor é esse?”

MV1_1790 [0'00'' - 5'05'']

322 EME =então porque esse tipo de violência começa com a
 323 violência verbal e finalizadas pelo que eu estou
 324 falando agora você vai pegar?
 325 ((ellen pega um papel na mesa))
 326 4.0
 327 ELL casos de violência contra a mulher cre-crescem no
 328 espírito santo
 329 4.0
 330 ELL tenho que fal[ar?
 331 EME [é (.) sobre isso
 332 2.0
 333 ELL (h)n(h)ã(h)o s(h)e(h)i o q(h)u(h)e f(h)a(h)l(h)a(h)r
 334 s(h)o(h)b(h)r(h)e i(h)s(h)s(h)o
 335 1.0
 336 EME algum exemplo que você viu recentemente nos jornais do
 337 espírito santo alguma mulher que foi assassinada alguma
 338 mulher que (.) foi agredida <por alguém< não lembra de
 339 >nenhum<
 340 ELL tem vári[as=
 341 EME [cita um
 342 ELL =a maioria dos casos d::e é (.) assassinato contra
 343 mulheres é praticamente pelo estupro, estupro,
 344 sequestro, assédio °entendeu° porque (.) podem ver
 345 que a maioria das coisas que aparecem na televisão é
 346 por causa disso °de estupro° e maior- os caras os
 347 homens p- a minha mãe principalmente ela fala que eu
 348 uso roupa curta aí ela chega pra mim fala bem assim
 349 qu:e a gente que chama atenção que a gente que provoca,
 350 mas realmente eu não acho que é isso porque (.) não é
 351 uma roupa que vai fazer o homem () chegar na gente
 352 não é (.) o estilo da pessoa não é a pessoa ser pra
 353 frente é o homem mesmo que não capacidade de se
 354 contentar com seu olhar maldoso porque (.) tem freira
 355 que já foi estuprada, cri:ança, idosos, então não é
 356 jeito, também não é roupa, é o homem mesmo que não sabe
 357 se por no lugar e se contentar com seus olhares
 358 1.0
 359 ((palmas))
 360 8.0
 361 EME ei () alguém quer comentar a fala dela?
 362 HAR Eu
 363 EME não você já falou () quem quer falar alguém que
 364 não falou vai Irineu
 365 IRI a maioria dos casos que eu vejo n::a (.) no jornal é: a
 366 pelo ex-marido
 367 2.0
 368 IRI qu:e tipo a mulher ta agora co:m com o cara aí o ex-
 369 marido não gosta vai lá e bate na mulher é esses casos
 370 que eu vi o homem q-queimou sei lá pôs fogo na casa e
 371 queimou a mulher toda teve que amputar o braço dela
 372 EME Olha só ele não aceita porque porque ele não aceita

373 ((10 segundos omitidos pois bateram à porta para pedir
374 um favor))

375 EME por que que o homem não aceita esse final que você (.)
376 frisou bem que a maioria que acontece é porque separou
377 ou porque não aceita >por que que não aceita< esse fim
378 do relacionamento

379 ((olha para Irineu em busca de uma resposta))

380 XXX Ciúme

381 3.0

382 ELL ou é vingança () do jeito que eles terminaram o
383 relacionamento [se foi por traição

384 EME [atitudes machistas que [nós temos
385 EDN [nossa professor
386 eu odeio isso eu vou jogar bola ali na quadra alguns
387 meninos não deixam porque falam que não é lugar de
388 mulher °odeio isso°

389 IRI tem mulher que joga melhor que nós ainda

390 3.0

391 EME vamos continuar

392 LUC talvez ((lúcia é interrompida duas vezes, causando uma
393 pequena perturbação na turma))

394 13.0

395 EME Túlio

396 TUL °desculpa°

397 LUC talvez o homem ele goste tanto da mulher que ele não
398 quer se separar e aí ele não se conten- >igual ednarda
399 falou< talvez ele não se contenta tanto em separar (.)
400 de:la hh talvez ele não se contenta em separar dela que
401 quer ficar com ela pra sempre e isso pode virar uma
402 ganância ele quer ficar perto dela e proíbe ela sabe e
403 is:so (.) é uma coisa muito ruim

404 EME () pra gente fechar essa parte aqui (.) é
405 você usou uma palavra aí (.) por ele gostar tanto dela
406 <ele não aceita perde-la> é: vamos ver bem a ideia de
407 gostar a ideia de amor é: você acha >tipo assim< é
408 muitos desses caras falam não (.) eu matei ela eu tirei
409 a vida dela eu assassinei ela porque eu amava porque eu
410 não suportava vê-la [com outro >bem lembrado<=

411 EDN [se eu não posso ter ninguém pode
412 EME =que tipo de amor é esse que prefere matar a pessoa do
413 que ver a pessoa viva então olha só isso é qualquer
414 coisa mas isso não é gostar isso não é amor isso não é
415 tipo de sentimento algum (.) humano e isso é-é (.) é
416 esse sentimento de posse do outro ser seu da mulher é
417 dele não aceita é a ideia machista que a pessoa tem a
418 ideia do domínio de dominar a mulher por isso >existe
419 esse tipo de violência< porque o homem chega a não
420 aceitar porque é dele é (.) é >o que a ellen falou a
421 falta de liberdade< de usar <roupa> isso não está na
422 roupa que se u:sa isso está naquilo homem entende ()
423 sociedade (.) tudo bem (.)

Segmento “algum menino poderia explicar”

MV1_1790 [5'05'' - 9'29'']

424 EME uma pessoa que ainda não pegou vai pegar e ler ago[ra
 425 EDN [EU
 426 ((*ananda levanta e se direciona à mesa central*))
 427 EME () agora depois você ednarda
 428 EDN ah () prometi o [melhor
 429 EME [vai lá
 430 ANA espírito santo tem a maior taxa de femi- femi[nidade=
 431 HAY [lê mais
 432 alto por favor
 433 ANA =do sudeste e e a terceira maior do país
 434 2.0
 435 EME é a primeira você disse a primeira a terceira [do país
 436 IAG [ter[ceira
 437 EDN [algum
 438 [menino poderia explicar
 439 ANA [espírito santo tem a maior taxa de feminicídio do
 440 [sudeste
 441 EME [EI presta aten[ção
 442 ANA [a maior taxa do sudes[te (.)
 443 EME [a maior do
 444 sud:este
 445 ANA e a terceira maior do país
 446 EME e a terceira
 447 5.0
 448 EME gustavo [>senta aqui< senta a]qui por favor da licença=
 449 HAY [tira o gustavo daqui]
 450 EME =da licença vem (.) senta [aqui cara
 451 LUC [gustavo obedece ao professor
 452 por favor
 453 EME Vão
 454 ((*gustavo troca de lugar e senta mais próximo ao*
 455 *professor*))
 456 3.0
 457 EME fica à vontade (.) ananda
 458 3.0
 459 ANA uma- esses dias >mesmo< eu tava mexendo no twitter e eu
 460 vi uma menina que ela tav::a (.) >tipo discutindo< com
 461 um homem falando é::: (.) °posso falar (.) a palavra
 462 que ela falou° a palavra é pesa:[da
 463 IAG [°melhor não né°
 464 ELL todo mundo aqui é acostumado a falar palavrão e é
 465 melhor saber a verda[de
 466 ANA [tá (.) °aí ele falou assim° é:
 467 volta aqui sua vagabunda eu vou te pegar não adianta se
 468 esconder na casa de pai nem mãe e ela ([])=
 469 EDN [pode
 470 falar um pouquinho mais alto ananda
 471 ANA =é: e eles tavam terminando só qu:e e:le não aceitava o

472 término (.) a:í (.) e el- e isso começou a: ()
473 e no twitter tipo teve até mais de: (.) mil retweets
474 >assim< muitos tip:o >muita gente revoltada< ()
475) eu acho isso- >essa menina< é do espírito santo até
476 (.) eu acho isso um absurdo esses dias a minha irmã
477 mesmo um amigo dela um amigo dela °foi estuprado° (.) e
478 ela era um homem
479 1.0
480 ANA e: não é só porque- como ellen falou não é só porque é
481 mulher não é °só pela roupa° esses dias eu vi uma- é: a
482 mãe da menina aqui do espírito santo compartilhando que
483 o pai tinha estuprado a criança >a criança< tinha três
484 meses
485 2.0
486 IAG isso é sério mesmo
487 ((*ananda balança a cabeça afirmando que sim*))
488 4.0
489 EME alguém [mais quer comentar a fala da ananda
490 LEO [teve uma: (.) tinha também um ali ()
491 assim que o cara tinha estuprado uma: um bebê e cortou
492 as partes íntimas mas foi três meses ou três [anos
493 ANA [três
494 meses
495 LEO [é
496 EME [alguém mais quer comentar es- essa fala dela que o
497 estado do espírito santo é o primeiro aí da região
498 sudeste (.) e o terceiro do país né uma cois:a a se
499 notar (.) que o nosso estado quando se fala do
500 cristianismo (.) de evangélicos é o estado que ta
501 sempre ali >primeiro segundo< ali é o est- é o estado
502 (.) que é muito evangélico >ou seja< é o estado que tem
503 mu:ita (.) igre:ja muito esse tipo de coisa e ao mesmo
504 te:mpo é o estado tão violento contra a mulher né
505 também isso aí um estado tão violento <um dos mais (.)
506 perigosos pra se viver (.) para mulher viver no brasil>
507 pra vocês que são meninas esse é um lugar muito
508 perigoso pra vo[cês
509 ANA [posso falar uma coisa que eu esqueci
510 (.) igual () falar igual uma pessoa chegar assim
511 e falar assim vocês vão saber eu só não estupro porque
512 você não merece
513 1.0
514 ANA você sabe quem falou isso (.) todo mundo sabe
515 EDN eu não escutei fala [de novo
516 ANA [eu só não te estupro porque você
517 não merece (.) um homem falou i:sso (.) tem filmagem ta
518 no google (.) é:: JAIR bolsonaro (.) falou eu só não te
519 estupro porque você não merece só porque a meni-a
520 mulher estava defendendo é: a jornalista tava
521 defendendo () eu não acho que: não tem
522 direito do homem estuprar a mulher porque eu sou mulher
523 dele e: só que ele não tinha direito nenhum de falar
524 isso (.) com ela °eu acho° se ele queria mesmo que ele
525 fosse preso que o homem fosse preso ele também não
526 deveria >porque senão ele também deveria ser preso<
527 pelas palavras

Segmento “eu tenho medo de passar por aqui”

MV1_1790 [9'29'' - 11'55''] / MV1_1791 [00'00'' - 06'08''] /
MV1_1791 [0'00'' - 00'23'']

528 EME muito bem pega aí já são onze e quinze
529 ELL o homem acha que a mulher também não pode fazer o que
530 ele faz
531 EME vamos lá gente silêncio o colega agora está le[ndo=
532 LUA [a
533 EME =[ele vai
534 ler calma aí já é onze e quin[z:e
535 LUA [vitória é a capital com
536 mais casos d- de feminicídio do brasil
537 EDN é igual () não é não
538 LUA [não
539 ANA [é espírito santo
540 EME ela falou de estado ele ta falando de capital
541 1.0
542 LUA BEM eu não sei muito sobre o que falar mas qualquer
543 lugar que tenha feminicídio é muito ruim é:: agressão
544 palavra:s (.) fortes tipo xingament:os of- pra pessoa
545 se ofen[der
546 NOR [ofensas
547 LUA e: é: (.) mesma coisa tip:o vitória (.) ser o lugar
548 >com muito feminicídio< com morte de <mulheres> tip:o o
549 homem esta:r matando estuprando é: mesma coisa que em
550 outros lugares >então provavelmente< t:em muitos tip:o
551 acho que rio de janeiro são paulo (.) () bahia
552 1.0
553 EME alguém quer comentar a fala dele
554 MAR é é e:u eu assisto jornal de tarde aí tipo maioria dos
555 canais que: (.) passam jornal de tarde sempre daqui de
556 vitória ou de outro estado aí a maioria é tipo é MUIto
557 pouco a: quantidade que fala ah são paulo teve um caso
558 de mulher estuprada °não sei o que° maioria é de
559 vitória aí: é: é s(h)o(h)b(h)r(h)e i(h)s(h)s(h)o hhhhhh
560 LEO ([)
561 EME [espera aí deixa o colega falar
562 4.0
563 EME deixa ele concluir
564 MAR é(h) i(h)s(h)s(h)o por isso deve ser vitória a maior
565 capital com assassinato de mulheres
566 ((emerson aponta para lucia dando a vez para ela
567 falar))
568 LUC é:: a eu não desconcordo que o feminicídio é muito ruim
569 mas também tem ve:zes que as mulheres elas (.) °tipo°
570 provocam um pouquinho mas eu não to dizendo que é
571 to:das mas mulheres >mas tipo< tem as coisas boas ()
572 mas não é todas a maioria não fazem isso >entende< é o
573 homem também mas eu to dizendo que não é só o homem o
574 culpado as mulheres também tem umas que são culpadas
575 mas assim eu acho muito ruim tanto pra mulher tanto pro
576 homem ()

577 EME vai ((aponta para iago))
578 IAG é:
579 ((palmas))
580 EDN Peraí
581 IAG eu tava vendo jornal sobre: lá de vitória tinha um
582 homem que tava sequestrando crianças e mulheres (.)
583 estuprando e cortando elas no meio e: tip:o eu acho
584 isso muito injusto porque uma pessoa dessa vai presa e
585 depois vai solta no dia seguinte
586 HAY e faz novamente
587 ANA °e continua fazendo a mesma coisa°
588 1.0
589 EME então assim pra vocês verem o os números que foram
590 expostos aí do estado
591 2.0
592 EME está na pont:a (.) vitória né (.) também pra vocês
593 verem que esse assunto precisa ser discutido esse
594 assunto precisa ser pensado (.) por mais que vocês
595 falem ah nunca vi lá em casa nunca aconteceu isso nunca
596 vi em lugar nenhum acontece se vocês não viram vocês
597 ainda vão ver ainda isso aconte[c:er
598 LUA [é por isso que e:u não
599 assisto jornal junto com meu pai minha mãe que gosta de
600 ficar assistindo o tempo inteiro
601 EDN minha mãe () tá cheio de noticia ruim
602 EME [só um minu-
603 LEO [cidade alerta ()a maioria das coisas é sobre
604 estupro e sequestro
605 4.0
606 EME alguém aí conhece algum caso desse que: >você já viu
607 acontecer< ou ficou sabendo (.) que possa falar desse
608 de- desse tipo de violência contra a mulher (.) é
609 ((ednarda levanta as mãos e o turno lhe é dado por
610 emerson))
611 EDN <uma amiga minha de baixo guandu> (.) eu morava lá (.)
612 ela de(h)s(h)d(h)e (.) ela desde pequena ela o tio dela
613 por parte d:e >namorava com a tia dela< é é: abusava
614 dela quando ela ir dormir na casa dela com a prima dela
615 isso foi acontecendo até ela mais jovem e isso a mãe
616 dela descobriu e:: falou que se a próxima vez que
617 acontecesse isso ia falar pra polícia porqu:e ele já
618 fez isso com a irmã dela também e ele sempre faz isso
619 desde quando a irmã dela era pequena e a mãe dela não
620 queria que passasse isso de novo e:: falou que a
621 próxima vez que ele fizesse isso e encostasse um dedo
622 seja pra que for ia denunciar pra polícia
623 EME e:m nas outras turmas do oitavo em diante eu geralmente
624 eu trabalho essas temáticas né quando os alunos
625 entregam um texto >até mesmo< apresentam um trabalho
626 (.) gente olha só em cada sala uma sala com trinta
627 alunos (.) sempre tem pessoas ali que já presenciaram
628 (.) a-a alguns traumas de alunos são ah porque meu pai
629 bateu na minha mãe ah porque o meu padastro (.) bateu
630 na minha mãe ou porque alguns casos desses simples né
631 (.) é: eu tenho vários alunos até nessa escola mesmo na
632 escola que já passaram por isso né

633 ANA [°eu já vi meu pai°

634 EME Oi

635 ANA eu já °()°

636 EME então então isso é uma coisa assim o NOSSO estado aqui

637 (.) a cidade de vitória isso é muito comum acontecer

638 muito comum não deveria ser né >segundo a fala de

639 vocês< mas ocorre (.) todos os dias °né° todos os dias

640 uma mulher está passando por isso né (.) >então por

641 isso< é importante a gente fazer uma reflexão sobre

642 isso e conversarmos sobre esse tema né

643 ((ednarda levanta as mãos e o turno lhe é dado por

644 emerson))

645 EDN é se:mpr:e (.) teve uma vez que a ellen levou ovada

646 nisso a gente saiu da escola a gente vai pr:a aqui tem

647 um reforço (.) à tarde nisso a gente vem pra cá >de

648 boas< aí na hora de voltar eu volto lá pra frente

649 porque eu tenho medo de passar por aqui (.) e isso é um

650 monte de pessoas assoviando não sei >que que tem< gente

651 eu odeio quando faz is[so

652 EME [isso é um tipo de vio[lência

653 LEO [é agoni[a

654 ELL [de

655 ntro da esco[la é

656 EME [isso é um tipo de violência >vocês [acham<

657 ANA [é

658 assédio isso na verdade [é assédio

659 ELL [eu acho um desrespeito porque

660 se fosse uma mulher tudo bem igual isso acontece muito

661 aqui na escola com os caras que trabalham lá no negócio

662 eu nunca cheguei a comentar porque eles nunca

663 encostaram um dedo em mim então e também nunca falaram

664 nada tipo quando eu passo eles só ficam olhando pra mim

665 tipo EU percebo que é um olhar maldoso >eles ficam

666 assoviando< nunca cheguei no ronaldo e nem graça pra

667 falar nada porqu::e () não queria problema ()

668 LEO () professor quando eu to na minha janela (.)

669 tem uns homens lá que descansam do almoço aí quando

670 passa uma mulher toda hora eles ficam olha:ndo

671 pass:ando a(h)s(h)s(h)i(h)m

672 EDN você ta olhando porque você também olha

673 LEO eu não eu percebo mas

674 EME olha só na próxima aula vai () ei psiu presta

675 atenção nós temos que partir para o encerramento

676 atenção irineu leonardo >nós temos que partir< pro

677 encerramento e na próxima aulas vamos falar de

678 desigualdade entre homens e mulheres (.) um tema

679 parecido a gente vai continuar nesse tema então Hoje

680 vocês já começaram já a (.) vivenciar como vai ser

681 essas duas próximas aulas então vocês já venha assim

682 mais preparados pra tentar falar mais pra se controlar

683 mais [alguns

684 ELL [>professor< você podia fazer assim podia botar as

685 meninas e os meninos tipo contra não tipo assim contra

686 na violência pra eles falarem o que acham de ruim que a

687 gente passa que a gente faz o que incomoda na gente

688 °eles contam pra gente°

689 EME podemos pensar sim >nós temos que ir lá pegar a
690 mochila< fala rapidinho
691 ((*direciona a vez para para iago falar*))
692 IAG uma ação dessas tipo de desrespeito
693 EME Atenção
694 IAG uma ação dessas de desrespeito (.) tipo o homem
695 assoviando isso pode levar a uma coisa muito séria (
696) você poderia falar que isso é crime porqu:e
697 desrespeito assim é assédio
698 EME para fech:ar a violência contra a mulh:er ela não
699 começa ei psiu atenção aqui todos por favor (.) não vai
700 começar diretamente aqui no feminicídio o cara vai
701 chegar e já vai assassinar a mu- não começa com a
702 palavra [chave que você]s falaram aqui com uma=
703 ANA [igual eu falei]
704 EME =agressão verbal às vezes (.) pode ser também um olhar
705 como você falou às vezes com o ambiente dentro da
706 própria casa na própria residência pode ser o tipo de
707 palavra (.) palavra de humilhação palavra né que vai
708 ofender a mulher e aí psiu essa violência é uma
709 violência crescente hoje ele chama você de um palavrão
710 (.) amanhã ele xinga você (.) outro dia (.) é um tapa
711 aí outro dia dois um soco e encerra com uma violência
712 talvez aí (.) com a perda da própria vida então isso é
713 muito sério (.) isso acontece muito no nosso estado
714 como foi colocado aí na nossa cidade então tomem muito
715 [cuidado aí com isso e preste atenção e vamos tudo]=
716 ELL [não tenha medo de falar porque porque é muito ruim]
717 EME =cuidar uns dos outros então muito obrigado vamos lá
718 pegar as mochilas de vocês
719 ((*todos se levantam e se direcionam à porta da*
720 *biblioteca*))

ANEXOS

ANEXO 1 – Convenções de Transcrição

Fonte Courier	New, tamanho 10
[colchetes]	Fala sobreposta
(0.5)	Pausa décimos de segundos
(.)	Micropausa em menos de dois décimos de segundo
=	Contigüidade entre a fala de um mesmo falante ou de dois falantes distintos
.	Descida de entonação
?	Subida de entonação
,	Entonação contínua
:	Alongamento de som
-	Auto-interrupção
sublinhado	Acento ou ênfase de volume
MAIÚSCULA	Ênfase acentuada, grito
°	Fala mais baixa imediatamente após o sinal
°palavra°	Trecho falado mais baixo
palavra:	Descida entoacional inflexionada
palavra:	Subida entoacional inflexionada
↑	Subida acentuada na entonação, mais forte que os dois pontos sublinhados
↓	Descida acentuada na entonação, mais forte que os dois pontos precedidos de sublinhado
>palavra<	Fala comprimida ou acelerada
<palavra>	Desaceleração da fala
<palavra	Início acelerado
hhh	Aspirações audíveis
(h)	Aspirações durante a fala
.hhh	Inspirações audíveis
(())	Comentários do analista
(palavra)	Transcrição duvidosa
()	Transcrição impossível
tsc	Estalar de língua