



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

LORENA SILVA MARIANO

**“é humana a escravidão?”: PERGUNTAS, RESPOSTAS E PRODUÇÃO  
DE CONSENSO NA GESTÃO DA PARTICIPAÇÃO EM SALA DE AULA  
CONTEMPORÂNEA**

Vitória – ES

2020

LORENA SILVA MARIANO

**“é humana a escravidão?”: PERGUNTAS, RESPOSTAS E PRODUÇÃO  
DE CONSENSO NA GESTÃO DA PARTICIPAÇÃO EM SALA DE AULA  
CONTEMPORÂNEA**

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 de Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira

Coorientadora: Profa. Dra. Mayara de Oliveira Nogueira Loyola

Vitória – ES  
2020

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

---

M333" Mariano, Lorena Silva, 1994-  
"é humana a escravidão?": Perguntas, respostas e produção de  
consenso na gestão da participação em sala de aula contemporânea  
/ Lorena Silva Mariano. - 2020.  
109 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. Formatos de pergunta. 2. Respostas em sobreposição. 3.  
Produção de consenso. 4. Fala-em-interação em sala de aula  
contemporânea. 5. Análise da Conversa. 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

---

## **Lorena Silva Mariano**

“É humana a escravidão?”: perguntas, respostas e produção de consenso na gestão da participação em sala de aula contemporânea.

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 30 de novembro de 2020.

### **Comissão Examinadora:**

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

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mayara de Oliveira Nogueira (UFES)**  
Coorientadora

**Prof. Dr. Luís Fernando Bulhões Figueira (UFES)**  
Examinador Interno

Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira Por  
**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ingrid Frank (UFRGS)**  
Examinadora Externa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por LUIS FERNANDO BULHOES FIGUEIRA - SIAPE 1494118  
Departamento de Linguas e Letras - DLL/CCHNEm  
02/12/2020 às 13:07

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/102443?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
ROBERTO PEROBELLI DE OLIVEIRA - SIAPE 1550931  
Departamento de Linguas e Letras - DLL/CCHNEm  
02/12/2020 às 19:34

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/102770?tipoArquivo=O>

## AGRADECIMENTOS

Há muito a agradecer, visto que é impossível voar alto e realizar tantos sonhos sozinha. Aproveito este espaço, então, para expressar minha profunda gratidão a todos e todas que caminharam lado a lado comigo neste tempo.

A Deus, o meu Pai, pela graça alcançada. Pela força, saúde, perseverança e inspiração que me acompanharam ao longo desta trajetória.

Aos meus pais, Fábio e Vanuza, que sempre deram tudo de si a mim, fazendo das minhas realizações e sonhos os deles. Obrigada por tanto empenho, amor, renúncias, cuidado e suporte! Aos meus irmãos, Lavínia, Lola e Marcelo pelas risadas e amizade, e pela convivência tão especial que compartilhamos enquanto estivemos juntos!

Ao João, meu esposo, pela paciência diária, incentivo, compreensão e acolhimento. Pela coragem de, em meio a trabalho e vida acadêmica, pedir-me em casamento. Obrigada pela paz e leveza que a sua presença me traz.

Aos meus familiares (avós, tios e tias, primos e primas, sogros) pelo incentivo, por acreditarem em mim e por sonharem meus sonhos junto comigo.

A todos os meus amigos e amigas, pela parceria, companhia e apoio. Pelas palavras de ânimo, encorajamento e pelas orações. Estar com vocês é sempre a garantia de muitas risadas. Sou muito grata por tê-los em minha vida!

Agradeço à Universidade Federal do Espírito Santo por ter aberto tantas portas para mim e ter me formado professora, profissão da qual tenho tanto orgulho. Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, pelo contato com tantos professores e professoras incríveis, que me ajudaram a ampliar a visão e a tornar-me pesquisadora; e pelos colegas que fiz e com quem compartilhei as alegrias e desafios da vida acadêmica. À CAPES, pelo financiamento da minha bolsa de estudos durante o primeiro ano de mestrado, e à escola, aqui chamada de EMEF Jadir Pereira Souza, por ter acolhido esta pesquisa e ter permitido a minha permanência em campo.

Ao grupo de pesquisa GLIE, por todas as contribuições, pelo olhar atento durante as sessões de análise conjunta dos dados e pela disposição em debater e construir, junto a mim, esta pesquisa. Com vocês eu vivi o que aqui escrevi: produção conjunta de conhecimento.

Por fim, agradeço ao meu orientador Prof. Roberto Perobelli, sem o qual nada do que vivi e produzi durante o processo de pesquisa poderia ter sido feito. A ele agradeço

por sempre acreditar em mim, desde aquela primeira aula de Semântica (2016/1) em que me convidou para pesquisar junto ao PicJr, quando eu não tinha experiência alguma. A partir de então, me ensinou tudo que sei e me conduziu por um processo de descobertas, crescimento e amadurecimento acadêmico. Agradeço por compartilhar comigo histórias e vivências, alegrias e dores, conquistas e perdas. Sou grata por me ouvir e compreender, por respeitar as minhas limitações, mas sempre me incentivar a vencê-las e ir além. Foi através dele que eu vivenciei tanto respeito e acolhimento dentro da pós-graduação. E por isso, para além do resultado deste trabalho, eu tenho muito orgulho da amizade que construímos. Esse título eu divido com você, Roberto!

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar e descrever as trajetórias sequenciais, que se constroem na fala-em-interação em sala de aula contemporânea, a partir da prática de perguntar (HAYANO, 2013). Para isso, permanecemos por nove meses em uma escola pública de ensino fundamental da rede municipal de um município da Grande Vitória/ES, desenvolvendo um trabalho de campo, com observação participante junto a duas turmas de oitavo ano. Isso resultou, no terceiro trimestre de 2018, na geração de aproximadamente nove horas de dados audiovisuais. De maneira geral, a análise interacional dos encontros voltou o seu olhar para as ações empenhadas pelos participantes como *con-sequências* da prática de fazer perguntas conduzida pelo professor, pois foi possível notar que as ações variam conforme a trajetória sequencial desenhada pelas perguntas. Pautados nos pressupostos da Análise da Conversa (AC), segmentamos, transcrevemos e analisamos cuidadosamente quatro excertos de fala-em-interação que evidenciam sequências de perguntas, e pontuamos o que isso produz para a sequencialidade das interações. Como resultado, foi possível perceber que a prática de perguntar na sala de aula investigada está a serviço da mobilização da participação, da promoção da calibragem do conhecimento dos participantes e da produção de consenso, o que nos leva a identificar duas trajetórias sequenciais distintas, com variações: (1) quando o consenso é produzido, e (2) quando o consenso não é produzido pelos participantes. Desse modo, esta dissertação busca contribuir com os estudos interacionais, na medida em que avança na discussão acerca das práticas de perguntar e responder em sala de aula, sobretudo a respeito das respostas em coro, além de contribuir também com os estudos em Linguística Aplicada e/ou Gestão da Educação, enquanto fornece elementos importantes para se fazer o confronto da teoria produzida atualmente sobre a gestão das relações e da participação na sala de aula.

**Palavras-chave:** Formatos de pergunta. Respostas em sobreposição. Produção de consenso. Fala-em-interação em sala de aula contemporânea.

## ABSTRACT

This research has as objective to investigate and describe the sequential trajectories, that are built by talk-in-interaction in the contemporary classroom, by questions designs (HAYANO, 2013). For this purpose, we attended an elementary public school from a municipal education system of Grande Vitória/ES for nine months, in order to develop a field research, observing presently two eighth grade classes. This resulted in the three last months of 2018, generating approximately nine hours of audiovisual data. In general, the interactional analysis of the meetings looked back for the actions committed by its attenders as *con-sequences* of questions designs oriented by the professor, it was possible to note that the actions vary according to the sequential trajectories drawn by the questions. Based on the conversation analysis approach (CA), we segmented, transcribed and accurately analyzed four excerpts of talk-in-interaction that emphasize the sequence of questions, and we have pointed out what it produces to the sequentiality of interactions. As a result, it was possible to figure out that the practice of questioning in the investigated classroom is at service of the mobilization of participation, by promoting the adjustment of knowledge of the attenders and through the production of consensus, what takes us to identify two distinct sequential trajectories, with variations: (1) when consensus is produced, and (2) when consensus is not produced by the participants. Thus, this dissertation seeks to contribute with the interactional studies, as far as it goes about the discussion on questions and answers practices, mainly about the chorus responses, in addition to contributing with studies in Applied Linguistics and/or in educational management, while it provides important evidences to confront the produced theory that is used nowadays about the relationship management and also about the classroom participation.

**Keywords:** Question design. Overlapping answers. Production of consensus. Talk-in-interaction in the contemporary classroom.

## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 - Gradiente de episteme.....	27
Figura 2 - Situação da escola (IDEB) .....	47
Figura 3 - Linha do tempo da geração de dados no 8ºA.....	54
Figura 4 - Linha do tempo da geração dos dados no 8ºB .....	54
Figura 5 - Disposição da sala do 8ºB.....	55
Figura 6 - Disposição da sala do 8ºA .....	55
Figura 7 - Perguntas, respostas e produção (ou não) de consenso. ....	83

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Preferência e despreferência.....	24
Quadro 2 - Etapas da pesquisa realizadas no campo .....	49

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
2. A ORGANIZAÇÃO SEQUENCIAL DA FALA-EM-INTERAÇÃO.....	19
2.1 Análise da Conversa: algumas noções fundamentais.....	19
2.2 A prática de fazer perguntas.....	25
2.3 A produção de respostas.....	29
3. FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA, ORGANIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO ..	35
3.1 A aprendizagem na perspectiva da AC .....	35
3.2 Fala-em-interação em sala de aula .....	40
3.3 Perguntas e produção (ou não) de consenso na sala de aula contemporânea: critérios de análise.....	44
4. PERCURSO DA PESQUISA .....	46
4.1 O cenário escolhido para o desenvolvimento da pesquisa: uma escola pública municipal.....	46
4.2 A entrada em campo e a aproximação com os participantes.....	49
4.3 A geração dos dados audiovisuais.....	53
4.4 Segmentação, transcrição e análise dos dados gerados .....	55
5. ANÁLISE DE DADOS.....	59
5.1 “É humana a escravidão?”: quando as perguntas produzem consenso .....	59
5.2 “não existe?”: quando as perguntas não produzem consenso .....	71
5.3 Uma breve análise da trajetória sequencial produzida pelos participantes .....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	85
6.1 Quais são as sequências interacionais produzidas por professor e alunos em uma aula conduzida pela prática de perguntar? .....	85
6.2 A promoção do consenso está diretamente relacionada à produção de conhecimento? ...	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	89
ANEXOS.....	95
ANEXO I – MODELOS DE TERMOS DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA .....	95
ANEXO II: CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO JEFFERSON .....	99
ANEXO III: TRANSCRIÇÃO COMPLETA DOS SEGMENTOS .....	100

## INTRODUÇÃO

A Análise da Conversa (doravante, AC) nasceu em meados da década de 70 e, tem como objetivo-chave observar como os atores interpretam suas realidades, empenham suas ações e demonstram entendimentos uns aos outros. Ao longo dos anos, a AC foi pensada em diversos outros cenários, para além da conversa cotidiana e, em 1978, McHoul pensou os conceitos basilares do estudo seminal de Sacks, Shegloff e Jefferson (1974) no contexto da sala de aula. Muitos são os pesquisadores, as áreas e os trabalhos que voltam seu olhar para esse espaço a fim de descrever as minúcias que perpassam e constroem cenários escolares. A AC, no entanto, se debruça sobre a relação que se estabelece entre a linguagem e o processo de aprendizagem, fazendo inúmeras contribuições no que diz respeito à compreensão do que está acontecendo no *aqui e agora*.

De fato, para Garcez (2008),

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

Se pensarmos em uma linha temporal, os estudos sobre a fala-em-interação em sala de aula avançaram à medida que o mundo avançou e se transformou, de forma que o que se pensava nos primeiros estudos e descrições tende a ser repensado e até reformulado quando olhamos para as configurações presentes nessa segunda década do presente século. Se pensarmos no hoje, então, tempo em que esse trabalho está sendo escrito, e em que vivemos uma pandemia de Covid-19, temos uma “sala de aula” completamente *on-line*, sendo vivida de maneira tecnológica e individual, por alguns. Sendo assim, a sala de aula passou, e passa, por inúmeras modificações, seja em sua estrutura, nas práticas didáticas, nas relações entre os pares, no desenvolvimento dos conteúdos, na produção de materiais, na criação de novas políticas voltadas para a educação e que, portanto, se renovam e avançam de acordo com as novas demandas que surgem.

Ainda que o trabalho de campo realizado para a produção dessa pesquisa tenha sido vivido em uma sala de aula de escola pública durante todo o ano de 2018, enquanto teço essa introdução, enquanto professora que vive a sala de aula *on-line* de uma escola

particular construída durante a pandemia, enquanto vejo o incentivo pelo ensino à distância e estou completamente inserida nesse sistema, e enquanto negam a ciência e a pesquisa, refutando a importância da universidade pública, é inevitável que surjam questionamentos: *qual é a sala de aula que teremos quando tudo voltar ao “normal”?* *Como será esse novo “normal”?* *Será que tudo voltará a ser como antes?* *Como pensar as desigualdades sociais aprofundadas nesse período?* *E como minimizá-las?* *O que aprendemos enquanto comunidade escolar e para onde caminharemos de agora em diante?*

São muitas perguntas que por ora permanecem sem respostas. No entanto, ao escrever um trabalho que foi feito dentro de uma escola, junto ao meu grupo de pesquisa formado por tantos professores, e feito principalmente para que gestores e docentes leiam, considero importante refletirmos sobre tais aspectos, a fim de iniciarmos essa leitura cientes de que a sala de aula que veremos aqui descrita, não corresponde à realidade das salas de aulas que vivemos e ainda viveremos a partir de 2020. Dessa forma, para além da descrição de um mecanismo interacional do qual os participantes lançam mão para fazer sala de aula, temos um trabalho que nos permitirá desenvolver futuros estudos comparativos a respeito de cenários escolares.

No mais, cabe aqui descrevermos como e quando esse trabalho se iniciou. Era o ano de 2016, quando meu orientador Roberto Perobelli me convidou para participar de um Projeto de Iniciação Científica Júnior (PicJr), que consistia na investigação de cenários voltados para a cultura local, juntamente a dez crianças de uma escola municipal de uma cidade da Grande Vitória. Dessa forma, pretendia-se a formação de pesquisadores juniores, a partir da interação com adultos de contextos culturais específicos e ligados diretamente aos laços sociais estabelecidos nesses contextos. Esse projeto teve duração de 3 anos, e abriu as portas para que, ao entrar no mestrado, em 2018, pudesse desenvolver essa pesquisa juntamente à escola com a qual havia desenvolvido a minha iniciação científica. Nessa época, o objetivo era justamente investigar os possíveis resultados que o PicJr havia produzido na vida escolar dos dez pesquisadores juniores e, por isso, fiz o trabalho de campo junto às turmas de oitavo ano, nas quais estavam matriculados esses estudantes.

A ida a campo nos reserva sempre muitas surpresas e é preciso estar aberto ao que aquele espaço nos trará. Portanto, essa pesquisa passou diversas vezes pelo crivo da pergunta: *o que está acontecendo aqui e agora?* Foi esse questionamento que nos levou a olhar, inicialmente, para as perguntas dentro da sequência IRA e produzir uma descrição

desse mecanismo tão difundido na fala-em-interação das salas de aula contemporâneas. No entanto, esse mesmo questionamento nos levou, mais adiante, a refletir sobre o que essa sequência triádica produz como *con-sequência* interacional dentro desses espaços, na relação aluno-professor.

Assim, ao mudar o foco de análise dessa pesquisa, o presente trabalho objetiva analisar e descrever como as perguntas são empenhadas em uma sala de aula de oitavo ano, e quais são as trajetórias sequenciais produzidas por elas, quando há (ou não) a produção do consenso. Sabemos que uma pergunta, em uma primeira parte par (PPP), condiciona a produção de uma resposta em uma segunda parte do par (SPP). No entanto, essa resposta pode ser produzida de inúmeras maneiras, correspondendo ou não à expectativa do perguntador. É sobre essas trajetórias que esse trabalho trata, objetivando produzir uma descrição desses mecanismos utilizados para o trabalho de fazer sala de aula.

As perguntas de pesquisa que norteiam esse estudo são:

- Quais são as sequências interacionais produzidas por professor e alunos em uma aula conduzida pela prática de perguntar?
- A promoção do consenso está diretamente relacionada à produção de conhecimento?

Desse modo, tais perguntas orientam o objetivo central deste trabalho: **analisar como as sequências de perguntas e respostas podem produzir *con-sequências* interacionais específicas para a fala-em-interação em sala de aula contemporânea**, e os objetivos específicos são:

- a. mapear, nos dados gerados, os tipos possíveis de sequências interacionais geradas a partir das perguntas;
- b. descrever e analisar as trajetórias sequenciais dos encontros observados, com foco na produção de conhecimento e na gestão das relações em cenário escolar.

Tais objetivos se justificam pelo fato de a escola ser “uma organização social construída pelas interações das pessoas que dela fazem parte, orientadas pelos seus valores, crenças, mitos e rituais” (LUCK, 2009, p. 116). Dessa forma, uma escola é uma realidade que se constrói socialmente pelos seus participantes, através das ações empenhadas, ou seja, ela não é limitada por sua estrutura, seja material ou física, mas pelo que se promove a partir das suas interações. Sendo assim, a escola se constrói na gestão

das relações dentro desse cenário, o que impossibilita que uma escola seja igual a outra, apesar das políticas educacionais que perpassam por esses espaços a fim de normatizá-los.

É importante pontuar que para esta pesquisa, faz-se necessário justificar a utilização da primeira pessoa do singular, visto que, por ser um trabalho de inspiração etnográfica que exigiu a minha permanência em campo e, conseqüentemente, experiências bem particulares, parece-me mais coerente descrever esse processo de forma mais pessoal, na tentativa de aproximar o leitor da realidade que vivenciei durante o ano de 2018 juntamente ao campo pesquisado. Em outros momentos, entretanto, o uso da primeira pessoa do plural continua sendo preciso, visto que esse trabalho está sendo desenvolvido de forma colaborativa com o grupo de pesquisa do qual faço parte.

Aproveito esse espaço, também, para explicar a construção do título desse trabalho, a fim de que não haja dúvidas acerca do tema a ser desenvolvido aqui. Enquanto pesquisadora que adota como aporte teórico-metodológico a Análise da Conversa, faço o uso de transcrições seguindo o modelo Jefferson, sobre o qual falaremos mais adiante, mas que, basicamente, busca enxergar as minúcias da fala, dando importância às pausas, velocidade, tom, risos, ou seja, cada detalhe importa a fim de que se possa fazer uma análise não do conteúdo, mas da estrutura, do que está posto pelos interagentes através de suas ações que se constroem através da fala.

Dessa forma, o trecho “é humana a escravidão?”, que constrói parte do título desse trabalho, trata-se de uma transcrição feita para os propósitos analíticos dessa pesquisa. Essa pergunta foi produzida por um professor de história, enquanto dava uma aula sobre a abolição da escravatura, e foi usada no título a fim de exemplificar a prática de fazer perguntas em sala de aula, tema central desse trabalho. Sendo assim, não aprofundo discussões acerca da abolição da escravidão e do Brasil escravocrata; mas, gerando dados em uma aula de história que abordou o tema “escravidão”, e que foi conduzida através de perguntas e respostas, busco produzir uma reflexão sobre as *consequências* interacionais produzidas em uma sala de aula que é construída através da prática de perguntar.

O presente trabalho se organiza em quatro capítulos, além dessa introdução. No primeiro, abordo os conceitos teóricos basilares que fundamentaram essa pesquisa, a partir da descrição da Análise da Conversa e suas noções fundamentais, como sequencialidade, adjacência e preferência; além de uma discussão sobre o que estamos entendendo por perguntas e respostas.

No segundo capítulo, proponho uma revisão de literatura de diversos trabalhos sobre participação e aprendizagem, pautados na perspectiva da AC, entendendo-os como ação social coconstruídos no cenário escolar; em seguida disserto sobre a fala-em-interação na sala de aula, cenário alvo de nossa investigação; e, por fim, descrevo o que estamos entendendo por produção de consenso como consequência interacional da prática de perguntas.

O terceiro capítulo traz o percurso teórico-metodológico, explicitando o passo a passo do trabalho de campo, desde como se deu a escolha do cenário investigado, à forma como se deu a negociação, a entrada e a aproximação dos participantes. Em seguida, explico o processo de geração de dados e os recursos empenhados para segmentar, transcrever e analisar.

No quarto capítulo, proponho a análise turno a turno dos dados gerados. Na primeira seção, analiso por meio dos excertos transcritos, como se constrói a trajetória sequencial de uma aula de história conduzida por meio de perguntas que produzem o consenso, ou seja, respostas conformativas. Já na segunda parte do capítulo, apresento um outro segmento, em que as perguntas produzem respostas não-conformativas, de forma que o consenso não é construído e qual é a *con*-sequência interacional dessas ações. E por fim, proponho um desenho das trajetórias sequenciais construídas pelos participantes na interação.

Nas considerações finais, busco responder as perguntas que nortearam essa pesquisa, a fim de apresentar a compreensão construída pela análise dos dados e pelo desenvolvimento deste trabalho. Também teço algumas considerações acerca das implicações metodológicas para a formação de professores e para a gestão das relações no cenário escolar, a fim de que possa contribuir para uma reflexão acerca da sala de aula e quem sabe, nos levar a um processo de ressignificação de nossa própria prática enquanto professores.

## **2. A ORGANIZAÇÃO SEQUENCIAL DA FALA-EM-INTERAÇÃO**

O presente capítulo tem por finalidade apresentar as bases epistemológicas que fundamentam a pesquisa, pautando-se nas contribuições e no percurso da Análise da Conversa, a partir do estudo inicial da Etnometodologia de Harold Garfinkel. Para tanto, divido este capítulo em três seções: na primeira, abordo noções e fundamentos da AC, percorrendo sobre sequencialidade, adjacência e preferência, conceitos tão caros para a análise dos dados; na segunda, proponho uma discussão sobre a prática de perguntar na sala de aula; e, por fim, na terceira seção, discorro sobre a produção ou não do consenso como con-sequência interacional, foco analítico dessa pesquisa.

### **2.1 Análise da Conversa: algumas noções fundamentais**

A compreensão de como os membros da sociedade, coletivamente, organizam-se para fazer sentido e produzir fatos sociais através da linguagem é o ponto central dos estudos em AC, que sofreu grande influência da Etnometodologia. Esse campo teórico, fundado por Harold Garfinkel, teve sua origem na concepção dos fenômenos sociais e no estudo dos métodos empenhados para mobilizar as diferentes ações que criam a vida cotidiana. De acordo com Coulon (1987, p. 30), a Etnometodologia “[...] é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar”. É a partir dessa perspectiva, e perpassando por essas fronteiras, que Sacks, Schegloff e Jefferson (1974 [2003]) inauguram as pesquisas em AC, buscando compreender os métodos utilizados pelos membros sociais para criarem suas realidades, através, principalmente, da conversa ou da conversa cotidiana, fenômeno que entendem como a pedra fundamental da sociabilidade humana. A respeito do papel primordial da conversa na interação social, Schegloff (1991, p. 154) discorre:

Em muitos aspectos, é claro, a cena fundamental ou primordial da vida social é aquela da interação direta entre membros de uma espécie social, tipicamente entre aqueles que estão fisicamente copresentes. Para os humanos, a fala-em-interação parece ser uma forma distinta deste componente primário da vida social, e a conversa cotidiana é muito provavelmente a forma básica de organização da fala-em-interação. A interação conversacional pode ser pensada como uma forma de organização social através da qual funciona a maioria, se não todas, das principais instituições de sociedades – a economia, a pólis, a família, e a reprodução e socialização da população. E certamente parece ser o ambiente básico e primordial para o uso e o desenvolvimento da linguagem natural. (p. 154)

A conversa e a interação face-a-face são, portanto, pontos centrais dessa vertente teórico-metodológica, de origem anglo-norte-americana, que tem a sua origem, especialmente, na Sociologia, e não na Linguística, como poderia se imaginar, já que o artigo inaugural foi publicado na revista *Language*. Foi em meados de 1970 que surgiram as primeiras importantes publicações na área, como o artigo seminal de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974 [2003])<sup>1</sup> que descreve a sistemática para a tomada de turnos na conversa cotidiana. Além desta, outra obra importante é a coletânea organizada por Atkinson e Heritage (1984), para os quais

A meta principal da pesquisa em Análise da Conversa vem a ser a descrição e explicação das competências que usam e das quais dependem falantes quaisquer ao participar de interação inteligível socialmente organizada. No plano mais elementar, trata-se de um objetivo de descrever os procedimentos usados por quem conversa para produzir o próprio comportamento e para entender e lidar com o comportamento dos outros. (ATKINSON; HERITAGE, 1984, p. 1)

A base dos estudos em AC está na organização sequencial da interação e na análise de como os participantes estão agindo e demonstrando entendimento de suas ações. Dessa forma, ao analista da conversa cabe realizar análises a partir da perspectiva **êmica**, a fim de compreender o que e como foi dito e valorizar a própria perspectiva dos participantes sobre as ações. Em outras palavras, é fundamental o cuidado de não se tentar interpretar qual a intenção ou o pensamento dos participantes no momento em que eles estão criando sentidos e atribuindo significados para as suas ações, já que para a AC “o uso da linguagem é entendido não como mera manifestação de estruturas cognitivas mais profundas ou como a expressão das intenções de um falante” (GARCEZ; LODER, 2005, p. 280). Ao entendermos que as ações estão sendo coconstruídas pelos atores sociais, de forma sequencial e organizada, como descrevem Sacks, Schegloff e Jefferson (1974[2003]), no aqui e agora da interação, evidencia-se que o contexto é então construído, invocado e guiado por meio da própria interação (HERITAGE, 2004[1997]), através das conversas e da manutenção da intersubjetividade (ABELED0, 2008), sem que seja necessário invocar contextos externos ou psicológicos dos participantes, o que torna possível a aproximação das análises à perspectivaêmica dos participantes.

---

<sup>1</sup> Este artigo foi traduzido para o português brasileiro por uma equipe de tradutores da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), e a versão final foi supervisionada pelo Prof. Dr. Paulo Gago e Profa. Dra. Maria Clara Castellões de Oliveira, em 2003. Em razão do reconhecimento pelo esforço da equipe por tornar esse texto acessível a um número maior de pesquisadores lusófonos, citarei sempre o texto traduzido, embora tenha também me baseado pelo original em inglês.

Erickson (1990, p. 98) afirma que *ação* “é o comportamento físico mais as interpretações de significado sustentadas pelo ator e aqueles com quem ele está envolvido em uma interação”. Assim, os analistas da conversa buscam, através da observação minuciosa de dados de fala-em-interação naturalística, compreender como os participantes produzem o entendimento comum, analisando e interpretando as ações do outro ao longo de suas próprias ações e elocuições, ou seja, na superfície, ainda que complexa, da própria fala.

Uma vez que a AC possui um interesse central na descrição das ações sociais pela observação de dados naturais (GARCEZ, 2008), ou seja, que não foram motivados ou que teriam ocorrido mesmo que ninguém estivesse observando, faz-se necessário, além da observação “em contextos do mundo real, entre pessoas que têm relacionamentos reais, cujas falas têm consequências e justificativas reais” (HERITAGE, 1988, p. 23), o registro audiovisual das interações a serem analisadas. Para tanto, essa linha de pesquisa está calcada, principalmente, na observação, no registro e na transcrição dos dados gerados, permitindo ao pesquisador o contato repetido com o dado e uma observação mais atenta e minuciosa aos detalhes.

Em decorrência das práticas adotadas para se fazer pesquisa em AC, desenvolveu-se um padrão de convenção de transcrição chamado modelo Jefferson (LODER, 2008b; GAGO, 2002), inicialmente desenvolvido por Gail Jefferson, e hoje amplamente difundido entre os analistas da conversa do mundo todo. Esse sistema, altamente detalhado, valoriza as pausas, os alongamentos de vogais, a velocidade, o volume e a entonação da fala, dentre tantas outras minúcias, e estão a serviço de se chegar o mais perto que for possível, tornando as análises interacionais mais ricas, completas e complexas. Essas análises revelam detalhes para os quais os participantes estão se orientando, e auxiliam o analista a chegar em um olhar mais êmico, de forma que tudo importa, e que cada parte tem um detalhe a ser investigado. Além disso, as transcrições se tornam um registro escrito dos dados, possibilitando a visualização de como a interação aconteceu (OSTERMANN, OLIVEIRA e SOUZA, 2015) e consequentemente viabilizando a observação detalhada. Dentre as práticas a serem observadas perpassam a prática do reparo, das sobreposições, da sequencialidade, da preferência, entre tantos outros que são tornados relevantes na própria interação, pelos próprios participantes. Por isso, a seguir, detenho-me a explicitar três noções centrais da Análise da Conversa, e que são fundamentais para a compreensão do capítulo de análise de dados da presente pesquisa: sequencialidade, adjacência e preferência, conceitos que estão imbricados e são

constituintes da fala-em-interação, reforçando a ideia de que a conversa não é desorganizada.

Para Stivers (2013, p. 191), “o princípio central da AC é que a conversa é organizada sequencialmente. As unidades de construção por turno, e as ações produzidas com elas, são oferecidas por referência ao que veio antes e afetam o que vem a seguir”. De acordo com Loder, Salimen e Muller (2008, p. 40), “a noção de sequência refere-se ao fato de que as ações constituídas pelo uso da linguagem em interação social são organizadas em sequências de elocuições produzidas por diferentes participantes”, sendo assim, a partir da observação minuciosa da fala é possível perceber que os interagentes estão falando um de cada vez e alternando os turnos de fala, o que pode diminuir pausas e sobreposições. Para Schegloff (2007, p. 1), é preciso que o coparticipante de uma interação esteja atento ao turno do falante corrente para que saiba que tipo de elocução irá produzir em resposta, ou seja, na conversa não se constroem apenas séries de turnos, mas sequências de turnos com “sucessões coerentes, ordenadas e significativas” (p. 2), que estejam relacionadas aos turnos anteriores. É essa relação que se estabelece no conceito de sequencialidade que permite que para um determinado turno de fala possa se criar a expectativa de que um outro, que esteja relacionado a ele, será produzido na sequência, ou seja, há uma ordem sequencial na fala, na qual cada nova elocução orienta o turno seguinte a ser produzido pelo interlocutor.

A partir da observação do caráter sequencial da conversa, pode-se perceber que tal organização se dá centralmente através de pares, o que a AC denomina de *pares adjacentes*. De acordo com Stivers (2013, p. 192), “a ideia de que, com ações específicas, os atores sociais impõem aos interagentes uma obrigação normativa de executar uma resposta adequada na primeira oportunidade possível” é o que caracteriza a adjacência. De acordo com Schegloff (2007, p. 13), em sua forma básica, ou seja, nos turnos de base, sem levar em conta expansões ou pré-expansões, um par de adjacências possui as seguintes características: (a) é composto por dois turnos; (b) por diferentes falantes; (c) estão alocados de forma adjacente, ou seja, um após o outro; (d) são ordenados, compostos por uma *primeira parte do par* (doravante, PPP), que geralmente são pedidos, ofertas ou convites, e uma *segunda parte do par* (o que a partir de agora será chamado SPP), que podem ser respostas, aceites, recusas, discordâncias, enfim, ações que estão sensíveis à ação do turno anterior (PPP); e (e) o par está relacionado a uma tipologia, por exemplo: saudação – saudação, pergunta – resposta, convite – aceite ou recusa. Ao realizar uma saudação na primeira parte do par, espera-se que a segunda parte do par

também seja uma saudação: A: “Olá” / B: “Oi”; ou ao realizar uma pergunta na PPP, espera-se que a SPP seja composta por uma resposta: A: “Tudo bem?” / B: “Tudo”; isso porque perderia o sentido e se produziriam absurdos caso a primeira parte do par consistisse em uma saudação, e a segunda parte do par em uma resposta, como o exemplo que Schegloff (2007) propõem: A: “Oi” / B: “Quatro horas”. Apesar dessas características centrais do conceito de adjacência, o autor pontua que nenhuma dessas particularidades são invariáveis ou rígidas, já que durante a construção das sequências pode haver pares com mais de dois turnos ou conversas inseridas, sobre o que discutiremos agora.

A compreensão da organização dos turnos em sequências e suas características são substanciais para a análise do que os participantes estão fazendo no aqui e agora das interações. De acordo com Stivers (2013, p. 193), as expansões das sequências são baseadas em três principais formas: pré-expansão, sequência inserida e pós-expansão, de forma que se tornam significativas no gerenciamento das ações e estão a serviço das sequências de base. Sendo assim, pré-expansões funcionam como sequências preliminares as sequências de base, ou seja, ações que levarão a outra coisa, podendo existir vários tipos, como: pré-convites e pré-solicitações. Ou seja, se a sequência de base for composta de um aviso, pode-se encontrar uma pré-sequência como um pré-aviso. Diferentemente das pré-expansões, para Stivers (2013, p. 195), as sequências inseridas se colocam entre a sequência de base, ou seja, entre a primeira parte do par e a segunda parte do par. Elas podem surgir na tentativa de resolver um problema de intersubjetividade que tenha sido criada na sequência base, ou como preliminar e condicional a SPP. Por fim, as pós-expansões se dão depois que sequências como pergunta-resposta, convite aceito ou negado, solicitação concedida ou negada são teoricamente concluídas, visto que, para Stivers (2013, p. 197), tais sequências podem ser, e frequentemente são expandidas após a SPP.

Para Schegloff (2007), essas pós-expansões podem ser mínimas ou não-mínimas. As formas mínimas se constroem a partir de reações à segunda parte do par, podendo encerrar a sequência sem que se inicie uma nova, se tratadas como suficientes. Em contrapartida, pós-expansões não-mínimas são responsáveis por sinalizar que a segunda parte do par foi insuficiente, impedindo o encerramento das sequências. Essa insuficiência não necessariamente se apresentará como um problema de entendimento ou na escuta, por vezes, será o interesse pelo tópico e, portanto, a relevância em dar continuidade a sequência.

Além de todos esses conceitos que caracterizam as sequências interacionais e a sua organização, é importante salientar que a construção do turno a turno também torna necessário que uma determinada segunda parte do par esteja em consonância com a primeira parte do par. A isso Schegloff (1968) dá o nome de *relevância condicional*. Dessa forma, ao se produzir uma elocução (PPP), há algumas possíveis ações esperadas para a segunda parte do par, como em caso de saudações essas ações são mais limitadas e espera-se para a SPP também uma saudação, e não uma resposta ou um aceite; em contrapartida em caso de convites, há mais de uma possibilidade de ação para a SPP, como aceitar ou recusar o convite, ou seja, há mais de uma opção esperada para o próximo turno. Sacks (1992[2008c], p. 556) afirma que “dada uma elocução qualquer, classificada de qualquer modo, ela admite mais do que uma coisa que pode ser feita a seguir, mas estabelece que não é qualquer coisa que pode ser feita a seguir”, sendo assim, os pares adjacentes não admitem qualquer tipo de elocução produzida na segunda parte do par. Por vezes, ao optar por uma das opções de elocuições para a SPP, o interlocutor produz atrasos, pausas, prestação de contas ou responde brevemente, sem hesitações. Essas ações marcam a *preferência* ou a *despreferência* da elocução produzida na SPP, ou seja, há segundas partes do par que são preferidas e outras que são despreferidas. Apresento a seguir alguns exemplos, extraídos do meu próprio *corpus* de pesquisa:

EXEMPLO 1			EXEMPLO 2		
067	ADE	a escravidão, CAbe no >mundo moderno<?	069	ADE	por que não?
068	NAT	NÃO.	070		(4, 0)
			071	ADE	hã?
			072		(.)

**Quadro 1 - Preferência e despreferência**

Fonte: a autora.

No exemplo 1, a PPP é uma pergunta que obtém prontamente uma resposta como SPP. Aqui, os turnos são construídos de forma a projetarem uma resposta rápida, produzida sem atrasos ou interrupções, o que torna a SPP uma ação preferida. No segundo exemplo, entretanto, também temos uma PPP com uma pergunta, mas esta não é seguida imediatamente de uma resposta, dando lugar para a ocorrência de quatro segundos de ausência de fala (linha 70). Mesmo com a insistência do falante (ADE) em obter uma resposta (“hã?”, linha 71), ainda assim, mais ausência de fala é produzida (linha 72), caracterizando a ausência de resposta como despreferida.

Nessa seção, apresentei um panorama da Análise da Conversa, teoria que embasou esse estudo, tanto no plano teórico como no plano metodológico, assim como, importantes conceitos que embasam a nossa análise. A seguir, empreendo uma discussão sobre a prática de perguntas.

## **2.2 A prática de fazer perguntas**

Ao olharmos detidamente para as práticas empenhadas, seja na conversa cotidiana ou na fala institucional, vemos as perguntas serem um recurso interacional do qual os participantes lançam mão frequentemente. Perguntamos em consultas médicas, ao solicitar informações, para realizar compras, para sanar dúvidas, ao conversarmos com amigos, ou seja, as perguntas são recursos muito utilizados na vida cotidiana e permitem aos interagentes realizarem suas ações.

Existem diversas formas de perguntar e inúmeras ações que podem ser realizadas através das perguntas. Dexheimer (2018, p. 16) postula que “existem perguntas que pedem por confirmação (*Você tem dinheiro, né?*), que desafiam (*Você tem certeza da sua resposta?*), que oferecem (*Quer uma fatia de bolo?*), que convidam (*Você quer jantar comigo hoje?*), que fazem um pedido (*Você pode ligar o ar condicionado?*)”.

Frank (2015) investiga a mobilização de perguntas em cenários instrucionais, em que os participantes estejam engajados em produzir conhecimento que seja de fato novo para todos os participantes, ou seja, sem que haja um interagente atuando reconhecidamente como k+. Através de uma revisão bibliográfica de outros estudos que investigaram cenários instrucionais, mas que possuíam um “instrutor”, Frank disserta que perguntar é uma prática utilizada para pedir a ajuda do outro, a fim de produzirem conjuntamente conhecimentos. As consequências interacionais nesses cenários se diferenciam à medida em que os *status* epistêmicos vão sendo negociados e os participantes mobilizam perguntas para solicitar ajuda ou negociarem seus turnos de fala. Para Frank (2015, p. 46), “a mobilização de perguntas parece ser central para participantes cujo trabalho se organiza em torno da produção de conhecimentos em conjunto, inclusive para participantes de cenários escolares”. No entanto, nesses espaços, o *design* das perguntas muda.

Hayano (2013, p. 395) propõe uma reflexão a respeito do que é uma pergunta, reiterando que conceituá-la depende de fatores como o contexto social, quem está perguntando, além da forma como são projetadas, visto que podem ser produzidas como

questões polares, questões de conteúdo ou questões alternativas. O autor sugere que existem três fatores, geralmente, empregados para identificar uma pergunta: a gramática, a prosódia e a assimetria epistêmica; entretanto, ressalta que através da entonação ascendente ou da prosódia, ainda que interacionalmente sejam relevantes, não é confiável, de forma que a assimetria epistêmica se apresenta como a forma mais segura de determinar uma pergunta.

Isso fica ainda mais evidente em contextos escolares, nos quais o professor apresenta-se como a figura que detém o conhecimento e o “transmite” aos demais participantes, reforçando seu *status* de quem sabe mais. Nesses espaços, a prática de perguntar tende a aparecer através da sequência triádica iniciação-resposta-avaliação. Gardner (2013, p. 593) afirma que, em salas de aulas tradicionais, o professor é quem transmite o conhecimento aos alunos, quem os corrige, quem controla a troca dos turnos, além de determinar quem tem maiores direitos para iniciar e fechar sequências. Tal prática normativa de controle aos turnos se apresenta, geralmente, a partir da IRA, a qual Gardner (2013, p. 497) descreve como a primeira parte do par sendo uma pergunta do professor; o segundo turno é do aluno e tipicamente uma resposta a essa pergunta; e em terceira posição, é comum aparecer um *feedback* ou uma avaliação do docente.

Garcez (2006) aponta para o uso, em larga escala, dessas sequências previsíveis, ou seja, o uso comum de alguns mecanismos, dos quais o mais difundido é a sequência IRA (no original, em inglês, *IRF – Initiation-response-feedback*). Garcez, Frank e Kanitz (2012, p. 213) apontam para o fato de que a sequência IRA tende a funcionar como um mecanismo de controle da tomada de turnos, que está a serviço da reprodução de conhecimentos preexistentes. Dessa forma, a IRA vem sendo descrita como um mecanismo central de reprodução mecânica do conhecimento, uma forma de disciplinamento e de avaliação, seguida de correção.

Ou seja, nesses cenários escolares o tipo de pergunta e a sua finalidade tendem a ser diferentes das perguntas empenhadas em outros espaços ou situações interacionais, já que, uma forte característica da sequência IRA é que as perguntas feitas pelo professor, são de respostas já conhecidas por ele. Dessa forma, o professor pergunta, geralmente, com o objetivo de testar o que o aluno sabe, por isso, muitas vezes, as salas de aula reforçam a ideia de Hayano (2013), de que o caráter epistêmico dos participantes é mais relevante na prática de pergunta do que as questões de gramática e prosódia.

Heritage (2008) postula sobre o gradiente epistêmico, de forma que ele pode tornar-se mais plano ou mais íngreme a depender do tipo de pergunta que é produzida, já

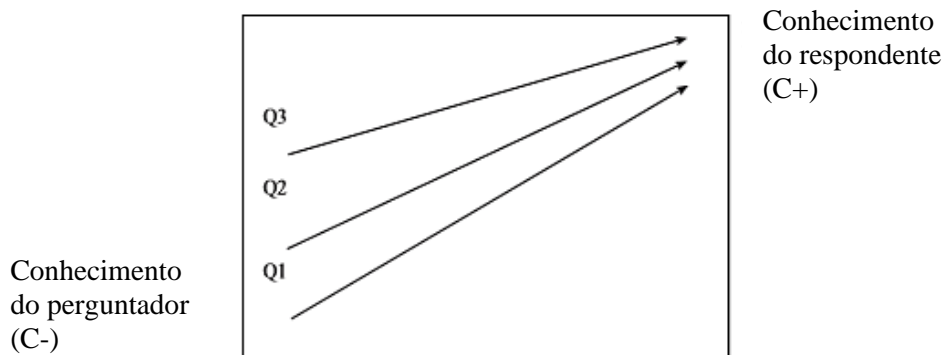
que é através de seu turno de fala que um interagente demonstra qual o seu grau de conhecimento a respeito do tópico. Vejamos os exemplos a seguir:

Q1) Content question: Who were you talking to?

Q2) Interrogative question: Were you talking to Steve?

Q3) Tag question: You were talking to Steve, weren't you?

A primeira pergunta (Q1) sugere que o perguntador tenha um conhecimento mínimo sobre a pessoa a quem ele se refere e, portanto, está em uma posição de C- de conhecimento em relação ao seu interlocutor; já ao produzir uma *tag question* (Q3), o perguntador já propõe uma possível resposta, demonstrando que não só conhece, como também tem convicção sobre com quem o seu interlocutor está falando, e está apenas buscando uma confirmação; já no formato de *interrogative question* (Q2), a pergunta já propõe algum conhecimento mais específico, promovendo o “sim” como uma resposta preferida, o que põe o perguntador em uma posição epistêmica um pouco mais próxima do respondente. Dessa forma, desenha-se o gradiente de episteme, a depender do *design* da pergunta, como podemos ver na imagem a seguir:



**Figura 1 - Gradiente de episteme**

**Fonte:** Heritage, 2010, p. 49

Como podemos perceber, o nível de conhecimento do perguntador se relaciona ao nível de conhecimento do respondente por meio dos formatos de perguntas que são produzidos na primeira parte do par. Se olharmos para as salas de aula, ainda que as perguntas sejam construídas mais no formato interrogativo, o perguntador não está buscando informações por não sabê-las, mas está testando o conhecimento do respondente, empregando-as mais comumente como uma ferramenta de controle da interação, estando a serviço a sequência IRA, na qual se produzem perguntas cujas

respostas já são conhecidas pelo professor. No entanto, até mesmo o “controle” viabilizado pela IRA sofre alterações decorrentes da espontaneidade das interações sociais, já que ainda que o professor tenha a expectativa de uma resposta que ele já conhece e espera, não existe uma garantia de que os alunos conseguirão corresponder a isso, o que permite que as *con*-sequências interacionais do uso das perguntas sejam muito diversas.

Hayano (2013, p. 404) postula sobre a organização da preferência nas interações mobilizadas por perguntas e respostas, de forma que quando as perguntas são feitas, há diversas possibilidades para o que seus interlocutores farão como resposta, e como essas ações serão tratadas pelos próprios participantes. Um exemplo são perguntas em que as respostas não respondem ou são ausentes, e essa é uma ação despreferida, pois demonstra um desalinhamento entre os participantes. Por vezes, os interagentes podem produzir ações responsivas, sem que isso cumpra com o esperado pelo perguntador, ou seja, sem que isso seja de fato a resposta esperada, o que acabaria provocando expansões na interação. Sendo assim, o fato de os interagentes precisarem se esforçar para evitar respostas que não respondem às suas perguntas, demonstra que a relevância condicional de uma pergunta é tópico central. É importante pontuar que os diferentes tipos de perguntas (perguntas polares, perguntas de conteúdo etc) influenciam diretamente nessa relevância condicional, ou no que será considerado como resposta preferida ou despreferida.

Outra característica importante pontuada por Hayano (2013) é que respostas que estão em conformidade, ou seja, alinhadas à expectativa do perguntador e ao formato da pergunta, também são preferidas se comparadas a respostas que apresentam algum tipo de “desalinhamento”, ou seja, são não-conformativas, visto que essas respostas seriam uma forma dos interagentes resistirem aos pressupostos da pergunta ou ainda não atenderem ao formato da pergunta e, por isso, vão requerer maior esforço por parte dos participantes no fechamento das sequências interacionais empenhadas.

Vale ressaltar também a preferência por oradores selecionados para responder, em detrimento de oradores não-selecionados. Ao pensarmos em uma sala de aula, espaço ocupado por diversos participantes, quando uma pergunta é endereçada a um interagente específico, mas esse não produz a ação de responder, muito provavelmente haverá auto seleção por parte dos demais alunos para fornecer a resposta. Apesar dessa ação ser inicialmente despreferida, a preferência pelo orador selecionado pode ser deixada de lado

se a sequencialidade da interação estiver comprometida pela não-resposta, visto que a ausência de resposta também é uma ação despreferida, como vimos anteriormente.

Como pudemos perceber, todos os aspectos discutidos aqui sobre a preferência são mobilizados a partir dos tipos de perguntas e do que elas produzem como *consequências* interacionais. Desse modo, é possível perceber que as mais diversas formas de perguntar são usadas para implementar ações sociais e por isso, aqui, são tratadas como práticas: fazer solicitações, ofertas, críticas ou desafios. Ao pensarmos em contextos institucionais, é possível perceber um padrão: em consultas médicas, o médico é quem mais pergunta; em julgamentos, o juiz; em escolas, o professor; obviamente respeitando as características individuais de cada um desses espaços. No entanto, ainda que se apontem padrões, a prática de perguntar pode conduzir a interações sociais completamente diferentes das esperadas e com as quais os participantes terão que lidar. Ainda assim, como afirma Hayano (2013, p. 413): “questions serve as building blocks for institutional realities”.

Nessa seção discutimos a prática de perguntar, seja na vida cotidiana ou em contextos mais institucionais. A seguir refletiremos sobre a produção (ou não) do consenso, como consequência interacional das perguntas.

### **2.3 A produção de respostas**

Olhar para a sala de aula como cenário de investigação, torna necessária a tarefa de fazer um recorte analítico haja vista sua infinidade de ações, sequências e consequências interacionais, resultado da multiplicidade de elementos que a cercam. Dessa forma, ao olhar para a sala de aula de História do professor Ademar a fim de definir um objeto analítico sob o qual poderia dedicar este trabalho, evidenciou-se a condução das aulas a partir da prática de perguntar, assunto discorrido na seção anterior. Para Enfield, Stivers e Levinson (2010), sequências de perguntas e respostas são um excelente objeto de análise visto que são “uma unidade universal de organização conversacional e um tipo difundido de sequência em diversas comunidades” (p. 2616), e ainda que muitas pesquisas observem essas ações em cenários institucionais, elas também estão muito presentes em conversas informais, no nosso dia-a-dia.

Como bem sabemos, a prática de perguntar na primeira parte do par, projeta para a segunda parte do par uma resposta, formando assim um par de adjacência: pergunta-resposta; e da mesma maneira que há inúmeras formas de perguntar, também há inúmeras

maneiras de responder a uma pergunta. Há diversos resultados possíveis quando, em uma sala de aula, conduz-se a sequência interacional a partir dessa prática, inclusive o alcance (ou não) do consenso, ou ainda, a produção de respostas não-conformativas, que não atendem ao formato de resposta demandado pelo formato da pergunta e que, portanto, divergem em relação à preferência. Portanto, é sobre essas (re)ações que discorreremos nessa seção.

Quando olhamos pelo viés da Análise da Conversa, sabemos que toda ação produzida na primeira parte do par, produz uma segunda parte do par de relevância condicional, ou seja, uma solicitação pode ter como resposta uma concessão ou uma rejeição; um convite pode ser aceito ou recusado; uma pergunta pode ser respondida ou não, ou ainda, ser respondida completamente diferente do que se espera. Não é diferente quando olhamos para cenários escolares, mais especificamente quando pensamos na prática de perguntar dentro da sala de aula. As *con*-seqüências interacionais são diversas e podem produzir práticas completamente opostas ao que seria esperado pelo professor; sendo assim, por vezes as perguntas auxiliam no controle e condução da sala de aula, mas outras, elas podem abrir um leque imenso de respostas com as quais o professor terá que lidar.

Portanto, cabe pensar quais são as ações responsivas preferidas em interações conduzidas através da prática de perguntar. Em um ambiente de sala de aula, por exemplo, é preferido que o aluno responda em conformidade com a expectativa do professor ao pensarmos no uso em larga escala da sequência IRA, ou seja, independentemente do tipo de pergunta produzida, espera-se que o aluno esteja alinhado a produção feita na primeira parte do par. Sendo assim, quando o professor produz uma pergunta como: “o movimento NEgro é contra o branco?”, ele espera como resposta “sim” ou “não”, e o que for produzido além disso poderá trazer maiores dificuldades para a sequencialidade da interação, ou dar um pouco mais de trabalho para que o professor retorne para o lugar aonde queria chegar.

De acordo com Seung-Hee Lee (2013, p.419), os tipos de respostas são modelados a depender dos tipos de perguntas. Por isso, o caráter de preferência ou despreferência também vai depender de como se deu a construção da pergunta na primeira parte do par. Ao se produzir um pedido na primeira parte do par, é tornado relevante para a segunda parte do par um aceite, o que pode ser exemplificado pelo exemplo de Raymond (2003, p. 943), em um pedido de carona. Em uma pergunta como: “Você pode me dar uma carona

para casa?”, a resposta preferida, de acordo com a estrutura da pergunta produzida, é “sim”, pois temos uma construção que provoca uma segunda parte do par afirmativa; mas ao se produzir o mesmo pedido com uma polaridade invertida: “Você não pode me dar uma carona para casa, pode?”, cria-se um lugar propício para uma resposta negativa e portanto a recusa será a resposta preferida aqui. Sendo assim, o caráter de preferência ou despreferência das perguntas estarão baseadas não só na ação (aceite, pedido, solicitação), mas também em sua estrutura. Ainda assim, sempre será preferido que se produzam respostas às perguntas feitas.

Fox and Thompson (2010, p. 145) promovem uma reflexão acerca de dois tipos de respostas produzidas para perguntas de conteúdo: *phrasal responses* e *clausal response*. As *phrasal responses* tendem a ser simples, curtas ou até pouco elaboradas, de forma a não apresentarem problemas de intersubjetividade, geralmente sem atrasos ou prefácios, possibilitando a expansão das sequências interacionais e fornecendo a informação requerida. Em contrapartida, as *clausal responses* demonstram que o respondente encontrou algum problema na pergunta e, por isso, produz uma *clausal responses* ao invés de uma *phrasal responses*. Elas tendem a ser respostas defensivas, e são construídas acompanhadas de pausas e hesitações, o que indica que o respondedor encontrou alguma dificuldade em produzir uma resposta adequada e, por isso, produz respostas como: “eu não sei”, o que acaba por dificultar a sequencialidade da interação.

Seung-Hee Lee (2013, p.423) discorre sobre os tipos de respostas às perguntas polares. Tais perguntas tendem a ser muito comuns e exercer certa restrição sobre a forma de resposta, ou seja, cabe na segunda parte do par respostas como “sim” ou “não”. Sendo assim, esse tipo de pergunta convida o interagente a afirmar ou rejeitar sua elocução sobre determinado assunto, de forma a pré-determinar os termos dentro dos quais a resposta deve ser produzida. Esse tipo de pergunta também reforça o *status* epistêmico dos participantes, que ao produzirem uma pergunta polar possivelmente demonstram a sua falta de conhecimento sobre algo e a sua expectativa de que o respondente tenha maior conhecimento sobre o assunto para respondê-lo. No entanto, ao pensarmos na sala de aula do professor Ademar, em que reconhecidamente ele é o participante com maior *status* epistêmico no cenário, e ainda assim opta por produzir perguntas polares a fim de que os demais interagentes respondam, é possível perceber que há uma inversão nos direitos e obrigações epistêmicos dos interagentes, e que, portanto, o uso das perguntas polares parece flexível ao cenário.

Um primeiro tipo de resposta a perguntas polares descrita por Lee (2013, p. 423) são as respostas que respondem e, portanto, fornecem a informação solicitada pela pergunta. Elas costumam aparecer de maneira rápida e sem hesitações. Em contrapartida, existem as respostas que não respondem, que geralmente aparecem acompanhadas de pausas e atrasos, não atendem ao formato da pergunta e, portanto, não oferecem a informação solicitada. No entanto, respostas que não respondem ainda são consideradas respostas e, por isso, preferidas em detrimento da ausência de respostas. Esses tipos de respostas, que respondem e que não respondem, nos levam ao que Lee (2013) chama de respostas conformativas e respostas não-conformativas.

As respostas conformativas ocorrem quando a produção da resposta está dentro das restrições incorporadas pela pergunta polar, ou seja, está em conformidade ao tipo de pergunta. Dessa forma, o interagente que responde sinaliza que o *design* da pergunta feita está adequado, não havendo nenhum problema de intersubjetividade e, portanto, concordando com os termos da pergunta. Essas respostas são consideradas preferidas. No entanto, por vezes, a segunda parte do par de uma sequência de pergunta/resposta pode vir em desconformidade com a primeira parte do par, ou seja, aqui o interagente que responde trata o *design* da pergunta como problemático e isso pode gerar uma expansão da sequência e, por fim, comprometer o andamento da interação, e aqui, temos as respostas não-conformativas.

Outro tipo de respostas são as repetitivas (*repetitional response*) (STIVERS, 2011; RAYMOND, 2003), na qual se repete parcial ou totalmente a pergunta feita, a fim de confirmar em vez de afirmar a questão proposta. Ao produzir a ação de repetir a pergunta, o participante que respondeu reivindica o seu *status* epistêmico e resiste às restrições impostas pela pergunta polar, de forma que ao confirmar o conteúdo da pergunta, ao invés de afirmá-lo, o respondente modifica os termos propostos pelo perguntador. Além disso, essa ação também permite a expansão da sequência, já que esse tipo de resposta tende a acontecer em contextos em que o participante que responde deseja insistir no seu *status* de maior conhecedor em relação a algum tópico da pergunta.

Há também as confirmações marcadas (STIVERS, 2011; LEE, 2013), em que há a utilização de interjeições, como por exemplo: “oh” e “*of course*”. O uso de ambas as expressões também pode sinalizar que há algum problema no *design* da pergunta e sendo assim, apresentam-se como uma forma de resistir ou contestar a relevância da pergunta produzida na primeira parte do par. Nesse caso, as respostas não aparecem em

conformidade com o que se espera, o que demonstra haver problemas e desvios na própria pergunta, e uma ação de reivindicar a agência do participante que responde, ainda que este não procure modificar a pergunta feita, atitude que se difere das respostas transformativas.

Para Stivers e Hayashi (2010), nas respostas transformativas os respondentes projetam uma resposta fazendo um ajuste na pergunta, ou seja, aqui há uma tentativa de se alterar os termos propostos pela pergunta feita, havendo maior resistência por parte do participante que irá responder, já que ele não responde à pergunta em si, mas sim a algo diferente do que, inicialmente, foi perguntado; no entanto, essa modificação não é trazida para a superfície da interação. Por isso, esse tipo de resposta não compromete a progressividade da interação, como seria o caso de um reparo, visto que o interagente produz uma resposta à pergunta, ainda que para isso promova um ajuste.

Até aqui discorremos a respeito de respostas verbalizadas, ou seja, respostas sobre as quais uma transcrição apenas do áudio é suficiente. No entanto, há diversas outras maneiras de responder se considerarmos olhar para a multimodalidade, ou seja, para os gestos, movimentação de cabeça, de sobancelha, encolher dos ombros, dentre outras ações. Sendo assim, por vezes um silêncio prolongado em uma gravação de áudio, poderia ter sido acompanhado de um aceno positivo da cabeça, o que poderia ter sido tornado relevante na interação se pudéssemos olhar para uma gravação de vídeo. Portanto, apesar de nos determos a descrever e observar modos de responder verbalizados, vale ressaltar que as respostas podem também ser produzidas gestualmente, e aqui temos uma possível direção futura para a continuação deste trabalho.

Essa seção destinou-se a descrever as principais noções que pautarão a nossa análise de dados, na qual encontramos respostas conformativas que produzem o consenso, e respostas não-conformativas e que, portanto, não produzem o consenso perseguido pelo professor da turma. Para tanto, esse capítulo apresentou os conceitos fundamentais da AC, como: adjacência, preferência e sequencialidade; além de promover uma revisão de literatura de outros estudos que se centraram na investigação de perguntas e respostas.

Vale ressaltar que, ainda que se conceitue diversas possibilidades de sequências de ações de perguntas e respostas, ao olharmos para essas práticas dentro de um contexto institucional, em interações espontâneas, poderemos encontrar em nossa análise trajetórias que estão além das aqui descritas, o que poderá ser melhor percebido no

capítulo cinco deste trabalho, no qual desenvolveremos a análise turno a turno dos seguimentos interacionais.

Na próxima seção, aprofundaremos a nossa discussão a respeito da fala-em-interação em contextos institucionais, mais especificamente na sala de aula, além de tratarmos dos conceitos de organização e de participação no cenário escolar.

### **3. FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA, ORGANIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO**

Após a compreensão acerca dos conceitos basilares que pautam este trabalho, cabe agora discorrer a respeito do cenário a ser investigado: a sala de aula. Para isso, subdividimos esse capítulo em três partes: na primeira, abordo o conceito de aprendizagem que perpassa por esse trabalho, através de uma revisão de literatura; em seguida, descrevo o que estamos entendendo como a fala-em-interação de sala de aula e busco descrever e analisar os mecanismos empenhados por professores e alunos, para produzirem conjuntamente esse espaço escolar; e, por fim, discorro sobre o que estamos entendendo como produção de consenso (ou não) através do uso de perguntas no cenário investigado.

#### **3.1 A aprendizagem na perspectiva da AC**

Muitos são os trabalhos que têm se debruçado sobre o estudo da aprendizagem em cenários escolares, a partir da fala-em-interação, o que reafirma o interesse de grupos de pesquisa (com relevância o Grupo ISE<sup>2</sup>) em compreender como se dá a produção desses espaços. Com efeito, tais pesquisas não se dedicam a compreender a aprendizagem como um processo de aquisição ou a partir de formas de testar que se aprendeu, mas sim pela observação detida às ações coletivamente empenhadas por participantes para produzir sala de aula, compreendendo, então, a aprendizagem como ação e prática social, ou seja, processo não individual, construído nas relações com o outro de forma colaborativa e conjunta. Tal compreensão caracteriza esses espaços a partir da perspectiva da nova ordem comunicativa, ou seja, lugar no qual alunos e professores priorizam relações horizontais, lançando mão de outros mecanismos (não convencionais) para produzirem sala de aula (Garcez e Lopes, 2017). Nesta seção, portanto, não objetivo caracterizar o cenário investigado como tradicional ou não, mas ampliar o debate sobre aprendizagem a partir da leitura de pesquisas que foram fundamentais no processo de compreensão desse conceito, em diferentes perspectivas e cenários.

A pesquisa de Abeledo (2008) busca, portanto, compreender o processo de aprendizagem de língua estrangeira e de vocabulário a partir da perspectiva da AC. Para

---

<sup>2</sup> Grupo de Pesquisa Interação Social e Etnografia, coordenado pelo Professor Pedro M. Garcez e ligado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

isso, a autora analisou dados de fala-em-interação gerados em uma sala de aula de espanhol como língua estrangeira, dissertando sobre a prática da intersubjetividade na aprendizagem. Para Abeledo (2008), é através de suas ações que os participantes evidenciam uns para os outros que estão produzindo novos entendimentos e construindo conhecimento. Dessa forma, para Abeledo (2008), aprendizagem é:

(a) uma realização pública, intersubjetiva, emergente e contingente, produzida para os fins práticos das atividades desenvolvidas em cada interação; (b) observável nos métodos que constituem o trabalho dos participantes para produzir essa realização, que não são generalizáveis, mas adequados a um contexto e a identidades que eles reflexivamente instauram – institucionais ou não –, e a objetos de aprendizagem que eles definem e tornam relevantes; e (c) que produz relações de participação e pertencimento, já que implica a produção pública e intersubjetiva de competência para participar em atividades levadas a cabo em uma comunidade (p. 162).

Compreender, então, a prática de aprender através da fala-em-interação na sala de aula, tira o nosso olhar das ideias de aquisição e transmissão do saber, já tão difundidas, e nos permite olhar para todos os métodos empenhados por todos os participantes que estão engajados em fazer e produzir sala de aula, já que, tais métodos são sensíveis e, portanto, flexíveis a diferentes formas de participação. É através da prática de participar e do engajamento que os discentes produzem de forma pública e coletiva conhecimento em conjunto. Para Lave (1991, p. 64), a “aprendizagem é reconhecida como um fenômeno social constituído nas experiências e vivências no mundo, através da legitimação da participação periférica na prática social em curso”, ou seja, há aprendizagem quando há engajamento e participação, e essa participação é ratificada pelos próprios participantes, na produção de atividades situadas.

Oportunizar a participação é um desafio para as salas de aulas tradicionais, haja vista o caráter vertical das relações que, muitas vezes, se estabelecem nesses cenários. Para Schulz (2007, p. 21), “participação é algo que se aprende. Não é algo pronto ou dado, mas conquistado. Assim, é preciso que se tenham espaços possíveis de participação, pois a participação só acontece na prática”. Dessa forma, pode-se perceber a necessidade de se construir e adotar espaços escolares mais democráticos, que respeitem as individualidades, que ouçam os alunos, que promovam uma relação de troca e de horizontalidade. Se docentes e gestores se engajarem em construir espaços que viabilizem a participação e o envolvimento dos alunos, teremos muito mais discentes sendo protagonistas de seus processos de aprendizagem. Sendo assim, se aprendizagem

é sinônimo de participação, é preciso oportunizar ao aluno o direito de ser mais ativo, de ter voz, de ter o direito ao turno de fala, de se autosselecionar, de realizar sobreposições sem que isso seja visto como algazarra (GARCEZ e LOPES, 2017), ou seja, é preciso que haja o direito de participar de forma efetiva e, conseqüentemente, de produzir aprendizagem mútua, meta-fim das salas de aula.

A pesquisa de Schulz (2007) busca fazer uma análise sobre as estruturas de participação em uma sala de aula de uma escola pública em Porto Alegre, a partir da fala-em-interação, e responder questões como: “O que é participar?”, “Como participamos de um grupo?”, “Participar é diferente de aprender ou é a mesma coisa?”. Para responder a tais questões, Schulz (2007) realizou um trabalho de campo, microetnográfico, e se pautou teoricamente na Análise da Conversa e na Sociolinguística Interacional, realizando gravações em aulas e em um conselho de classe participativo. A autora destaca o fato de aquele espaço escolar ser um lugar de possibilidades de escolhas e de construção conjunta, o que viabiliza o trabalho de produzir conhecimento. Schulz defende, a partir de sua pesquisa, que participação é algo que se constrói e que se aprende e, portanto, é necessário que se construa um espaço de protagonismo estudantil e participação, o que possibilitará o engajamento e empenho dos participantes em aprender, já que aprender exige empenho e esforço. Para a autora, ao falar de participação e aprendizagem, “um processo não pode ser visto sem o outro, ou seja, que aprender é participar, assim como participar é aprender” (SCHULZ, 2007, p. 45).

Na mesma linha que as demais, está a pesquisa de Frank (2010), desenvolvida junto ao Programa de Português para estrangeiros da UFRGS. Nesse trabalho, a autora observa a construção e a trajetória sequencial de momentos desconfortáveis, produzidos a partir de convites à participação. Frank (2010, p. 42) aborda a prática de convidar em sala de aula como uma solicitação a participação, e assim, como forma de oferecer aos alunos um espaço possível para participar. Entretanto, há diferentes trajetórias sequenciais possíveis como conseqüências desses convites, visto que os discentes podem aceitá-los, rejeitá-los ou até negociá-los na interação. Dessa forma, se o espaço da sala de aula for um lugar de valorização da participação, será possível que os alunos apresentem alinhamento ou desalinhamento aos convites, e a depender das ações empenhadas, criam-se os momentos desconfortáveis, o que se torna comum quando os alunos evidenciam a sua recusa ao convite através de hesitações, desvios de olhar e gestos. De acordo com Frank (2010), o aceite se dá quando há alinhamento entre os participantes e o fortalecimento da intersubjetividade, criando-se assim condições para que haja, através

da participação, produção conjunta de conhecimento. Ou seja, a abertura de convites se apresenta como um chamado à participação quando realizados de forma a fazer sentido para os discentes, quando acompanhados de questionamentos, quando alinhados a uma atividade pedagógica, caso contrário, os participantes demonstrarão desalinhamento e assincronia. Para a autora, “as perguntas que o professor direciona ao longo da aula, e o modo como as direciona, assumem relevância fundamental para a construção efetiva de conhecimento por meio da participação” (FRANK, 2010, p. 134).

Na esteira dessa constatação, também Kanitz (2013, p.10) afirma que “a aprendizagem constitui uma realização socialmente construída, flagrável nas mais variadas atividades cotidianas, que não se circunscreve tão-somente a espaços escolares”. Tal afirmação justifica o interesse de Kanitz (2013) em pesquisar a aprendizagem para além do espaço da sala de aula, em um lugar onde alunos e professores “não estivessem produzindo *de novo* conhecimento recebido, mas produzindo conhecimento efetivamente novo em conjunto uns com os outros” (GARCEZ, 2010, p. 6), o que a levou a pesquisar um Centro de Tecnologia. A autora afirma que a partir de sua pesquisa de campo e das anotações, pôde perceber que o que de fato emergia desse cenário eram “as diversas situações em que os participantes lidavam com problemas emergentes do enfrentamento de suas tarefas práticas enquanto pesquisadores” (KANITZ, 2013, p. 13) e, dessa forma, foi possível centralizar seu olhar para a prática de produzir conhecimento a partir da resolução de problemas. A partir desse trabalho, Kanitz (2013) nos permite compreender que a aprendizagem não é algo que se limita ao espaço da sala de aula ou que só é viabilizado a partir de uma figura central que domina o tópico e conduz as discussões. Ao desenvolver sua pesquisa em um Centro de Tecnologia, Kanitz (2013) demonstra que é possível produzir conhecimento de forma mútua em um ambiente em que as demandas exigem resolução de problemas, visto que a aprendizagem se mostra “como consequência da necessidade de enfrentar e superar um problema” (KANITZ, 2013, p. 138). Ou seja, quando os interagentes se movem de forma colaborativa em torno de um problema a ser resolvido e se engajam para conseguirem finalizar uma tarefa de forma satisfatória é possível produzir conhecimento. Por fim, a autora reitera a importância de projetos, ferramentas que fomentam a mobilização e o engajamento dos participantes em torno de um empreendimento em comum, que os permitam pensar e refletir de modo coletivo. Dessa forma, Kanitz (2013) sugere e abre caminho para que futuras pesquisas voltem seu olhar para os projetos de aprendizagem na sala de aula, o que estabelece um paralelo com o trabalho de Stein (2017).

Stein (2017) analisa em seu trabalho a construção conjunta de conhecimento a partir da realização de atividades colaborativas em grupo, em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Porto Alegre. Para a autora, trabalhos em grupo, ou atividades pedagógicas colaborativas, são excelentes oportunidades para se produzir conhecimento, já que na relação aluno-aluno a assimetria epistêmica tende a ser menor e, desse modo, os participantes devem se engajar coletivamente, partindo de suas próprias experiências e compreensões, compartilhando dúvidas e dificuldades, para cumprir, então, a tarefa e alcançar seus objetivos. Dessa forma, Stein (2017, p. 141) advoga sobre a importância de docentes proporem e planejem tarefas pedagógicas que sejam realizadas em grupo, e que permitam que discentes vivam experiências significativas de aprendizagem.

Petermann (2016) inicia seu trabalho propondo uma reflexão sobre os altos níveis de evasão no ensino médio do nosso país e, conseqüentemente, a importância em se repensar as práticas pedagógicas que perpassam pelas salas de aula. Diante disso, o autor cita que há contextos interacionais diferentes desses tradicionais aos quais estamos tão acostumados, trazendo um paralelo com os estudos sobre uma nova ordem comunicativa: a sala de aula contemporânea. Dessa forma, seu trabalho se justifica a partir da tentativa de observar se há construção conjunta de conhecimento como evidência de aprendizagem em um cenário de sala de aula contemporânea, a partir de oficinas de aprendizagem. Petermann (2016, p. 103) defende que “participar é se autosselecionar, ratificar a participação do outro e ser ratificado, estar orientado para uma pauta ou ainda para um objeto de aprendizagem e agir intersubjetivamente a fim de produzir avanços para dar conta desse objeto”, e que, portanto, é imperativa a necessidade de se criarem oportunidades de participação mais democráticas, com gerenciamento de turnos menos assimétricos, concedendo, assim, espaço para que os participantes empenhem suas diferentes competências no aqui e agora da interação, de forma a valorizar e incentivar a agentividade e o protagonismo estudantil. Dessa forma, para Petermann (2016), na medida em que os interagentes participam, nesse espaço mais democrático, eles avançam nas tarefas e produzem entendimento em conjunto, conhecimento socialmente construído e compartilhado, o que nos leva a fomentar discussões e reflexões sobre as práticas pedagógicas que imperam em nossas salas de aula hoje e que, por vezes, nos afastam das diversas vozes que ecoam nesses espaços.

Goulart (2019) investiga uma sala de aula do sexto ano do Fundamental II de uma escola municipal, nas aulas de Ensino Religioso. A aula analisada é produzida a partir de

uma roda de conversa, mais especificamente, um debate sobre a violência contra a mulher, e tem como fenômeno analisado o revozeamento. Para Goulart, tal fenômeno rompe com a regra de que o professor é quem detém o turno de fala e horizontaliza essa relação, viabilizando oportunidades de participação. Dessa forma, permite-se que o aluno se torne agente na produção e na construção de conhecimento. Segundo a autora “valorizar a participação dos estudantes é acima de tudo permitir que se tornem protagonistas de suas vivências escolares, dos seus processos de aprendizagem” (p. 64).

Nessa seção, situamos os conceitos de aprendizagem a partir de diversos estudos analíticos baseados na fala-em-interação. Ao olhar para os recursos interacionais dos quais os participantes lançam mão para fazer sala de aula e produzir conhecimento de forma mútua, podemos perceber a importância da valorização de espaços horizontais, nos quais possa haver engajamento, alinhamento e mobilização coletiva e pública, de forma que participar e aprender sejam *con-sequências* das ações empenhadas no aqui e agora das interações. Para cumprir os propósitos desse trabalho, a seção a seguir dedica-se a explicitação da fala-em-interação em sala de aula.

### **3.2 Fala-em-interação em sala de aula**

Nesta seção, descreverei a fala-em-interação na sala de aula em duas perspectivas: a convencional (tradicional) e a contemporânea. Importa explicitá-las pois existem diferenças significativas entre esses dois espaços, o que influencia na relação aluno-professor, na condução das aulas, na tomada de turnos etc. Por vezes, tais características se misturam, e uma sala de aula tradicional pode ser marcada por mecanismos, geralmente, empenhados em salas de aula contemporâneas e vice-versa. De acordo com McHoul (1978, p. 183), as regras de trocas de turnos na sala de aula são construídas a partir de direitos diferenciados que os participantes exercem dependendo da categoria social que ocupam. Ou seja, em uma sala de aula tradicional, por exemplo, professor e aluno possuem distintos direitos de participação, de forma que o professor costuma ter o direito de alocar os turnos de fala e determinar a hora de participar de cada um dos demais interagentes. Em contrapartida, em uma sala de aula contemporânea, a relação se horizontaliza, e cabem iguais contribuições durante o processo de aprendizagem.

Levando em conta o ponto de vista epistemológico da AC, a constituição da vida cotidiana, e conseqüentemente, dos espaços que ocupamos se dá através da coconstrução, ou seja, do empenho das pessoas que fazem conjuntamente o que devem fazer para

construírem suas realidades. Sendo assim, para muito além de carteiras enfileiradas, janelas e portas, quadro branco ou lousa, e um professor centralizado, a sala de aula se faz de pessoas reais, que produzem ações e constroem conhecimento através de diversos outros mecanismos de participação, como por exemplo, as sobreposições, os reparos, as participações exuberantes etc. De acordo com Schegloff (1999, p. 413),

Quando as crianças começam o seu envolvimento com instituições ‘formais’ de ensino, elas normalmente precisam se desdobrar e observar práticas diferentes de fala-em-interação que, em alguns ambientes educacionais, mas não outros (por exemplo, em salas de aula, mas não no jardim de infância) substituam aquelas de conversa cotidiana. Isso inclui práticas de tomada de turno (como os turnos são alocados, por exemplo), práticas de organização sequencial (o papel das sequências iniciadas por perguntas, por exemplo, ou as práticas especiais de perguntas ‘pedagógicas’ como perguntas de ‘respostas já conhecidas’), práticas diferentes de reparo.

Dessa forma, por mais familiarizados que estejamos com nossas práticas de conversa cotidiana e seus mecanismos de trocas de turnos, quando inseridos em ambientes institucionais, precisamos compreender quais práticas e ações estão sendo empenhadas ali para tornar aquele encontro uma aula e o porquê tais ações se diferenciam de uma consulta médica, por exemplo.

McHoul (1978, p. 187) propõe que existem diferentes regras que regem a conversa cotidiana e a conversa de sala de aula, contrapondo assim o conjunto de regras proposto por Sacks, Schegloff e Jefferson (2003 [1974]). Um exemplo é a diferença que existe em relação à alocação dos turnos nesses cenários. Em uma sala de aula tradicional, por exemplo, fica muito evidente que o professor detém o turno de fala, determina o tópico e, na maioria das vezes, seleciona o próximo falante, apresentando-se como a figura central, que detém o conhecimento e o transmite aos alunos. Nesse espaço, ainda conforme McHoul (1978, p. 189), provavelmente, haverá pouca sobreposição e os silêncios e pausas serão maximizados. Para Markee e Kasper (2004),

[c]onsiderando que o sistema normal de conversa é gerido localmente, a igualdade de poder no sistema de trocas de fala, na sala de aula, a fala do professor é um sistema de intercâmbio de poder desigual, na qual professores têm direitos privilegiados para liderar tópicos e avaliar a contribuição dos estudantes para uma interação emergente podendo assim dar uma segunda posição de reparação ( p. 492).

A fala-em-interação de sala de aula possui características muito particulares e que são facilmente percebidas através de uma observação detida, principalmente, quando

falamos de cenários mais tradicionais. Gardner (2013, p. 593) afirma que, nesses espaços (tradicionais), o professor é quem transmite o conhecimento aos alunos, quem os corrige, quem controla a troca dos turnos, além de determinar quem tem maiores direitos para iniciar e fechar sequências. Tal prática normativa de controle aos turnos se apresenta, geralmente, a partir de um recurso interacional muito difundido nas salas de aulas, conhecido como sequência Iniciação-Resposta-Avaliação, na qual Gardner (2013, p. 497) descreve como a primeira parte do par sendo uma pergunta do professor; o segundo turno é do aluno e tipicamente uma resposta a essa pergunta; e em terceira posição, é comum aparecer um *feedback* ou uma avaliação do docente.

Segundo Garcez (2006, p. 69),

[A] fala-em-interação de sala de aula marcada por recorrência de sequências IRA pode muito bem estar a serviço de apresentar, testar e impor informações e padrões de comportamento, atividades orientadas para metas-fim que dificilmente parecem resultar na formação de cidadãos participativos e críticos.

Quando Garcez propõe a diferença entre reprodução de conhecimentos e construção de conhecimentos (Garcez, 2006), a formação de cidadãos participativos e críticos é tópico central, haja vista o papel importante que a escola desempenha na vida dos discentes. Ao reproduzir conhecimentos, perpetua-se a ideia de que o professor é quem sabe e que não precisa aprender, e o aluno é aquele que não sabe e que, portanto, precisa aprender. As práticas se misturam, entretanto, ao pensarmos na produção conjunta de conhecimentos, na qual estudantes e professores aprendem à medida que interagem, e assim promove-se a participação, o engajamento e o protagonismo estudantil.

Mehan (1979) descreveu a organização social em sala de aula a partir de uma observação extensa das ações verbais e não-verbais empenhadas por alunos e professores. Através de sua pesquisa, o autor observou que o padrão mais recorrente nessas aulas era o professor agir e, em seguida, o aluno agir, e depois, novamente, o professor, de forma que tais sequências interacionais levam a cabo a conclusão das atividades propostas nos momentos de aula. Mehan (1979, p. 37) descreve que as aulas são compostas de três fases: uma abertura, uma instrução e uma fase de encerramento, sendo assim, no primeiro momento o professor descreve o que vai acontecer durante a aula e os demais participantes se organizam a fim de cumprir a tarefa; em seguida, professores e alunos trocam informações e opiniões, que são frequentemente caracterizadas como sequências de perguntas e respostas (cuja resposta já é conhecida pelo professor); e, por fim, os

alunos formulam o que fizeram e o professor realiza um comentário final. Cada fase dessas descritas por Mehan, portanto, apresenta diferentes sequências e consequências interacionais, ainda que haja uma forte tendência de serem sempre iniciadas por professores e seguidas de uma resposta dos alunos.

Não nos cabe fazer uma crítica a sequência IRA e aos que lançam mão dela, visto que não é preciso ir muito longe para a encontrarmos. Talvez se reavaliássemos, nesse momento, nossas práticas docentes, daríamos conta de quantas vezes tornou-se necessário utilizá-la. Por isso, essa não é uma crítica a sala de aula convencional e aos recursos que a constroem, mas sim uma descrição de seus mecanismos primordiais. Da mesma forma, para além da sala de aula tradicional, encontramos a sala de aula contemporânea, sobre a qual discutiremos agora.

Lopes e Garcez (2017) tratam sobre a fala-em-interação de sala de aula contemporânea, na qual alunos participam de forma “exuberante” (cf. RAMPTON, 2006, p. 74) a partir de risos e brincadeiras e constroem conhecimento em uma aula de espanhol. Para os autores, essa ordem se difere do modo tradicional, sendo comum a autosseleção e a participação ativa e performática. Entretanto, ainda que estejamos falando de diferentes direitos de participação e outros mecanismos sendo empenhados ali, o objetivo comum continua sendo produzir sala de aula. Ou seja, a construção da sala de aula não se dá apenas por aquilo que compõem a sua estrutura ou quais mecanismos são empenhados com mais frequência (GARCEZ, 2006); existe uma meta-fim (seja esse espaço tradicional ou não) a ser cumprida para tornar aquele lugar uma sala de aula, e é o empenho em cumprir esse mandato que torna aquele lugar o que ele deve ser: um lugar para se produzir aprendizagem.

Dessa forma, ao pensarmos nas diversas possibilidades de configurações de sala de aula, levando em conta seus participantes reais, somos reportados a Rampton (2006, p. 89) que propõe uma “nova ordem comunicativa”, ou seja, um novo tipo de organização. Nessa sala de aula, agora contemporânea, a distribuição de turnos é mais democrática, a negociação entre aluno e professor se dá de forma a considerar individualidades, há espaço para a tecnologia e para a produção conjunta do conhecimento, e como consequência há uma diminuição na assimetria epistêmica. Para Gardner (2013), esses espaços tendem a produzir mais trabalhos em grupo e em pares, o que permite que se encontre uma variedade de sistemas de troca de turnos. De acordo com Amaral e Frank (2009),

Esta nova organização estaria substituindo a ordem tradicional na qual o professor dispunha de poder para determinar quando, onde e sobre o que os alunos teriam o direito de falar – isso quando a eles era franqueado esse direito – por uma organização em que os alunos também tomam a iniciativa e estabelecem suas preferências em relação ao que acontece na sala de aula (p. 56).

Dessa forma, para Markee e Kasper (2004, p. 492), não existe um sistema unificado de troca de turnos na sala de aula que seja caracterizado por práticas específicas, ou seja, não existe uma fala-em-interação de sala de aula, existem falas de sala de aula tornadas relevantes a partir das diferentes práticas empenhadas pelos participantes para cumprir o mandato institucional – produzir conhecimento.

Assim, várias são as configurações de uma sala de aula. Por vezes, ela se constituirá como um espaço assimétrico e de dominação do professor, práticas essas que nos foram ensinadas desde que fomos inseridos no ambiente escolar (SCHEGLOFF, 1999); por outras, será um espaço democrático, de valorização das relações horizontais e da participação ativa dos discentes. Ainda assim, ressaltamos que, para a AC, todas as descrições e regras que perpassem pelos contextos de fala-em-interação não são considerados *a priori*, pois cada encontro é dotado de especificidades, localmente produzidas no *aqui e agora* das interações.

Tomamos como ponto de partida tal discussão, para discorrermos agora sobre os critérios de análise adotados nessa pesquisa.

### **3.3 Perguntas e produção (ou não) de consenso na sala de aula contemporânea: critérios de análise**

A segmentação e observação detida aos dados gerados para este trabalho, nos levou a investigar a prática de perguntar dentro da sala de aula, e mais detidamente ao que essa prática produz enquanto trajetória sequencial entre os interagentes. Para tanto, todas as seções anteriores destinaram-se a descrever a teoria que subsidiará a nossa análise e na qual, portanto, estamos nos baseando para investigar tais mecanismos.

Os dados que serão analisados turno a turno na seção cinco, mostram o professor de história Ademar, dando duas aulas (uma em cada turma do oitavo ano da escola) sobre abolição da escravatura, tomando como ponto de partida o Dia da Consciência Negra. Para condução de sua aula, ele lança mão de inúmeros tipos de perguntas: polares, de conteúdo, alternativas, a fim de testar o conhecimento dos demais participantes. Uma

análise detida aos dados, nos permitiu perceber o empenho de Ademar para que os alunos produzissem entre si, o que estamos chamando aqui, de consenso. Isso porque a maioria das perguntas que ele formula, não são endereçadas a um respondente específico, o que faz com que vários participantes se autoselecionem ao mesmo tempo, a fim de responder.

Como Ademar recebe muitas respostas em coro, nem sempre o conteúdo dessas respostas é o mesmo, ou seja, para algumas das perguntas que ele faz, as respostas parecem divergir entre si. Nesses momentos, Ademar precisa escolher qual das respostas ele vai ratificar: se a resposta esperada, e então seguir com a interação; ou se vai ratificar a resposta não esperada e, portanto, produzir uma expansão nas sequências, para resolver a situação, o que eventualmente dá mais trabalho.

É quando ele persegue a resposta esperada, que podemos perceber o empenho dele para que os participantes produzam um consenso, que não apenas deve ser produzido entre os próprios alunos, mas também em relação a resposta que ele espera. Obviamente, nem sempre esse consenso é produzido, e aqui desenham-se pelo menos duas trajetórias sequenciais possíveis e que serão analisadas neste trabalho: quando há produção de consenso, resultado das perguntas feitas por Ademar; e quando não há a produção de consenso. Tais trajetórias produzem, para a sequencialidade da interação, diferentes resultados e é sobre isso que discorreremos em nosso capítulo de análise.

A seção a seguir destina-se a apresentação do percurso metodológico desenvolvido no decorrer deste trabalho. Convido o leitor a conhecer o cenário investigado: EMEF Jadir Pereira Souza, e todo o processo que culminou nessa dissertação.

## **4. PERCURSO DA PESQUISA**

Este capítulo é dedicado à apresentação do cenário investigado e à exposição dos recursos metodológicos empenhados na realização do presente trabalho. Inicialmente, descrevo o cenário escolhido, em seguida relato como ocorreu o processo de negociação para a entrada no campo e o percurso percorrido até a escolha do foco analítico. Por fim, apresento os procedimentos metodológicos que pautaram desde a geração audiovisual dos dados até a segmentação, a transcrição e, posteriormente, a análise interacional.

Esta pesquisa se enquadra no paradigma qualitativo interpretativo que de acordo com Garcez, Bulla e Loder (2014) nos leva a observar a vida como ela é, de forma que os sentidos das ações se construam a partir da própria perspectiva dos participantes, a saber: a perspectiva êmica (GARCEZ, 2008). A valorização dessa perspectiva exige um maior empenho por parte da pesquisadora, que deve mover o seu trabalho a partir da seguinte pergunta: “o que está acontecendo aqui e agora?”. Assim, no que tange a construção dessa pesquisa, pautamos a investigação e a geração de dados nos pressupostos da Etnometodologia e da Análise da Conversa e, no que se refere à teoria que subsidiou as análises dos dados de fala-em-interação, adotamos os trabalhos de inspiração etnometodológica, que de acordo com Coulon (2017, p 127), estuda “o sentido que os atores produzem em suas interações”.

### **4.1 O cenário escolhido para o desenvolvimento da pesquisa: uma escola pública municipal**

Início esta seção descrevendo o cenário investigado, a EMEF Jadir Pereira Souza. Durante todo o trabalho, a escola será tratada por esse pseudônimo, com o objetivo de preservar-lhe a identidade, garantindo o anonimato de toda a equipe de trabalho que atua na escola, além de cumprir com o compromisso assumido no termo de consentimento concedido pela instituição. Em seguida, descrevo como se deu a negociação de entrada no campo, já que o cenário já era conhecido por mim antes mesmo de iniciar esse trabalho de pesquisa.

Localizada em um município da Grande Vitória (ES), a escola pública municipal com cujos membros desenvolvi este trabalho recebe pessoas do próprio bairro onde está instalada e dos bairros da redondeza. A partir de anotações do meu diário de campo e registros de conversas que pude ter com a diretora, apesar de não estar localizada em uma

região periférica do município, ela está cercada de outros bairros tidos como perigosos pela própria população. Desde a sua fundação, em 1973, a escola já passou por diversas ampliações e, ainda hoje, sofre com questões de infraestrutura devido à grande procura de vagas por parte da comunidade. Ao atender, em dois turnos – matutino e vespertino – as modalidades de Ensino Fundamental I e II, a escola conta com um total de 630 alunos (censo de 2018).

De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de 2017, a escola Jadir Pereira Souza cresceu, mas não atingiu a meta e não alcançou a nota 6,0. Vale destacar que os parâmetros analisados são: “1. Se a escola atingiu a meta prevista para 2013; 2. Se cresceu o Ideb em relação a 2011; 3. Se já chegou ao valor de referência 6,0”. É a combinação destes três parâmetros que mostra se o desempenho da escola no Ideb é preocupante ou se está caminhando rumo à meta de 2021. Dessa forma, cria-se quatro categorias: alerta, atenção, melhorar e manter. No período em que esta pesquisa foi desenvolvida, o cenário investigado encontrava-se “em atenção”, ou seja, não foram bem em dois dos três critérios analisados, tendo o desafio de crescer para atingir as metas, como pode ser visto na figura a seguir:



**Figura 2 - Situação da escola (IDEB)**

**Fonte:** ( <https://www.qedu.org.br/>)

Além da análise dos dados disponibilizados pela plataforma “QEDU”, também pudemos realizar uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, disponibilizado pela diretora. Nele, declara-se que a essência do trabalho da instituição:

não está na memorização, mas no exercício de pensar e problematizar os conhecimentos: refletir, questionar, indagar, imaginar soluções, organizar ideias, pesquisar, enfim, valorizar o saber em todas as suas possibilidades. Assim sendo [...] buscamos instrumentalizar e oportunizar as produções humanas criando na escola um ambiente cultural, onde as diversas formas de manifestação de pensamentos se façam presentes (p. 3).

A entrada neste campo foi facilitada através do contato estreito que o grupo de pesquisa Linguagem, Interação e Etnometodologia (GLIE), do qual faço parte, já havia estabelecido com a instituição a partir do desenvolvimento anterior de um Projeto de Extensão. Em 2016, enquanto ainda cursava a graduação de Letras-Português pela UFES, participei de um projeto de Iniciação Científica (IC) sob a orientação do Prof. Roberto Perobelli, que também orienta esta dissertação. Tal projeto se relacionava diretamente ao referido projeto de extensão, também coordenado pelo Prof. Roberto. Dessa forma, tive meu primeiro contato com a instituição e com os adolescentes, inicialmente alunos do 6º ano da escola que, durante a vigência do projeto de extensão, tiveram a oportunidade de se construírem enquanto pesquisadores juniores a partir de visitas sistemáticas a pontos de importância histórica e cultural da região na qual a escola se localiza.

Durante os anos de projeto, foram visitadas três associações culturais distintas e a partir das visitas a essas associações (idas a campo) e da construção de diários (de campo), esses adolescentes puderam vivenciar a experiência da prática de pesquisa. Enquanto os acompanhava, pude desenvolver dois projetos de IC: “Construção de identidades em narrativas de adultos interagindo com crianças e adolescentes” (MARIANO, 2016) e “A coconstrução do papel de expositores em um projeto de Iniciação Científica Júnior” (MARIANO, 2017), contando com a geração de dados audiovisuais de diversos encontros que nos permitiram, enquanto grupo de pesquisa, construir um banco de dados de fala-em-interação.

Devido à relação de troca e confiança que desenvolvemos com a escola durante o trabalho com esse projeto de extensão, tivemos a entrada facilitada pela equipe gestora da instituição, que por já conhecerem parte do nosso grupo de pesquisa, foram muito solícitos ao abrirem as portas da instituição para mim e mais dois estudantes de mestrado (também integrantes do GLIE) desenvolvermos nossas pesquisas. Com o objetivo inicial de ver como os projetos de ensino refletiam na aprendizagem dos alunos, as turmas nas quais os dez bolsistas estavam distribuídos em 2018, ano da minha geração de dados, eram as de 8º ano (8ºA e 8ºB). Tendo em perspectiva essa proposta inicial, o trabalho de campo se desenvolveu através das seguintes etapas:

<b>ETAPAS DA PESQUISA REALIZADAS NO CAMPO</b>	
<b>22 de março de 2018</b>	Reunião com a pedagoga da escola para negociação da entrada em campo
<b>16 de abril de 2018</b>	Participação no Conselho de Classe dos professores para apresentação do projeto e negociação da entrada com o corpo docente
<b>20/04/2018 – 07/12/2018</b>	- Observações semanais das turmas 8A e 8B; - Familiarização com os participantes; - Construção do diário de campo;
<b>21 de novembro de 2018</b>	Entrada da câmera de vídeo nas aulas e geração de dados audiovisuais

**Quadro 2 - Etapas da pesquisa realizadas no campo**

Fonte: a autora

No primeiro momento, foi necessária uma reunião com a pedagoga da escola para alinharmos a entrada em campo e iniciarmos nossa pesquisa. Em seguida, pudemos nos reunir com todo o corpo docente para nos apresentarmos e propormos a observação participante. Assim que recebemos a notícia da disponibilidade dos professores em nos receber, demos início às observações que duraram aproximadamente nove meses, no período entre abril e dezembro de 2018. As gravações audiovisuais ocorreram a partir do oitavo mês, tempo que consideramos necessário para nos familiarizarmos com o ambiente e diminuir o estranhamento por parte dos alunos. O detalhamento desse percurso está na próxima seção, na qual descreverei como se deu o processo de chegada e a aproximação com os discentes.

#### **4.2 A entrada em campo e a aproximação com os participantes**

Como descrito na seção anterior, para a entrada em campo, meu primeiro contato se deu através da pedagoga do turno matutino, visto que meu orientador e eu reconhecemos que ela seria a melhor mediadora para chegarmos aos docentes. No início de março, então, marcamos uma primeira reunião para apresentar a ela as nossas propostas, as justificativas e o interesse de pesquisar junto à Escola Jadir Pereira Souza,

obtendo uma resposta muito positiva. A coordenadora pedagógica demonstrou grande interesse de que desenvolvêssemos nossas pesquisas ali, e apontou a importância de aproximar a universidade da escola. Concordamos, para muito além de gerar dados na escola, desenvolver uma relação de troca e construção, na qual, fora dos momentos de observação, professores e gestores nos permitissem fazer parte da rotina escolar e trabalhar de forma colaborativa na medida em que surgissem as demandas. Dessa forma, eu poderia alcançar um objetivo como mestranda para além dos objetivos desta dissertação: ser uma pesquisadora que constrói a sua prática em conjunto com os membros da comunidade de prática envolvida na pesquisa, com o intuito de promover um trabalho que produza resultados junto à escola e, assim, fosse possível criar uma relação de confiança entre todos os membros envolvidos, diminuindo, na prática, a distância cultural que se estabelece entre a pesquisa na escola e o cotidiano da escola.

Após a primeira reunião com a coordenadora pedagógica do turno da manhã, ela nos concedeu um tempo de 30 minutos no conselho de classe da escola, reunião na qual havia uma expectativa de estarem presentes todos os professores. Nesse momento, eu apresentaria ao corpo docente a minha pesquisa e, então, receberia, posteriormente, um *feedback* sobre o aceite (ou a recusa), para dar continuidade ao trabalho, principalmente porque o nosso interesse em pesquisar a fala-em-interação no contexto escolar coloca a pesquisadora em um dos principais campos de atuação dos professores: a sala de aula. Como combinado, na reunião do dia 16 de abril de 2018, meus dois colegas de mestrado e eu apresentamos os projetos que pretendíamos desenvolver junto à escola, respondemos a algumas perguntas feitas pelos professores, e em seguida, deixamos a reunião. Um tempo depois recebemos a resposta de que os professores haviam aceitado a nossa participação e que, então, poderíamos dar início ao nosso trabalho de campo.

Com os anteprojetos elaborados e aprovados, decidi junto com a coordenadora pedagógica que acompanharia e realizaria observações nas turmas dos oitavos anos, onde estavam os alunos ainda bolsistas do projeto de extensão sobre o qual realizei minhas pesquisas de iniciação científica.

A respeito da observação, de acordo com Divan e Oliveira (2008, p. 192), a posição de observador como participante “se restringe apenas a observar o grupo a ser pesquisado. Ele não participa das atividades do grupo, que sabe que ele está presente apenas para observar e pesquisar (...). Seu papel é de um membro periférico”. Dessa forma, no meu primeiro dia em campo me apresentei aos alunos de fato como uma observadora participante, explicando o motivo de estar ali e descrevendo parte do

caminho que percorreria, permanecendo com eles até o final do ano de 2018. O período em que frequentei a escola e, mais especificamente, as duas turmas de 8º ano, justifica-se pela importância em se ambientar e participar da rotina do cenário escolhido, na tentativa de causar o menor impacto possível no campo. De acordo com Erickson (1990, p. 19),

[O] trabalho de campo envolve a participação intensiva e de longa data do pesquisador no cenário escolhido como campo o registro detalhado do que é observado em termos de notas de campo e coleção de diferentes materiais e documentos, assim como a subsequente sistematização dos dados.

Além disso, todo esse percurso fez-se necessário para que, posteriormente, pudéssemos gerar os dados de fala-em-interação espontâneos, já que de acordo com Garcez (2001, p. 207),

[A] Análise da Conversa lida com dados de ocorrência natural de fala-em-interação, a linguagem em uso, com objetivos de descrever a organização da conversa como matriz da ação social humana – meio e lugar da interdependência entre os membros da sociedade para a construção da realidade.

Por isso, Loder (2008a) aponta a importância de tornar a tarefa de observação minimamente invasiva, fazendo com que a presença do pesquisador interfira o mínimo possível no curso das ações. Se para a Análise da Conversa importa observarmos as interações mediadas pelo uso da linguagem em sua forma mais espontânea e não motivada externamente, além de se fazer necessária a geração de dados audiovisuais que nos permitam fazer uma análise microssequencial, turno a turno, importa também respeitarmos o espaço de pesquisa e realizarmos um esforço na tentativa de não alterar a rotina habitual desse lugar, causando o menor impacto que for possível. Essa formulação é conhecida como *paradoxo do observador* e foi atribuída a Labov (1972), que propõe justamente a importância do pesquisador se fazer presente no campo, mas de, ao mesmo tempo e inevitavelmente, causar modificações na espontaneidade das ações empenhadas pelos participantes. Entretanto, e segundo Duranti (1997, p. 118), “as pessoas normalmente não inventam comportamento social do nada, incluindo a linguagem. Ao contrário, suas ações são parte de um repertório que está disponível a elas independentemente da presença da câmera de vídeo”. Dessa forma, acreditei que a minha permanência em campo, por um bom período, diminuiria os efeitos que minha presença como pesquisadora poderia causar no cenário investigado.

Para além da observação participante, pude produzir um diário de campo no qual realizei descrições e anotações resultantes da observação participante. De acordo com Vidich e Lyman (2006, p. 50), “normalmente, descreve-se um método específico de pesquisa como um relato retrospectivo, ou seja, um relatório escrito após o término da pesquisa”, dessa forma, o processo de observação ocorreu separadamente ao momento de criação e escrita do diário. Ou seja, os diários foram produzidos a partir das observações na tentativa de reconstruir a realidade observada, com o cuidado de descrever as ações empenhadas pelos participantes, o percurso das aulas, os momentos mais importantes e que foram tornados relevantes pelos próprios participantes, conversas com a coordenação pedagógica e com a gestão, os encontros nas reuniões e demais eventos da escola.

Estando presente nas turmas de 8º ano em dois dias da semana, tempo esse estabelecido em concordância com os créditos e disciplinas que cumpria na universidade durante o mesmo período, e revezando cada dia em uma turma, pude observar as aulas das disciplinas de Ciências, Geografia, Português, História, Arte, Ensino Religioso e Educação Física. A princípio, com o olhar voltado para os alunos bolsistas do projeto de extensão, busquei enxergar ações que apontassem para o fato de que esses alunos faziam parte de um projeto que os permitia se construírem como pesquisadores. Entretanto, com o passar do tempo fui sentindo dificuldade de encontrar manifestações em que eles demonstrassem resultados oriundos exclusivamente de suas vivências com o projeto, porque, ainda que eu soubesse que eles eram parte integrante de um projeto de extensão ligado à pesquisa acadêmica e que esse projeto estava, de alguma forma, fazendo diferença em suas vidas, principalmente por poder tê-los acompanhado por três anos e ver de perto o quanto evoluíram em seus textos, na construção de seus diários de campo e na construção de suas identidades como pesquisadores juniores, isso não se demonstrava de forma contundente em sala de aula, o que me fazia ter dúvidas se, depois da geração de dados, da segmentação e da transcrição, eu conseguiria desenvolver um trabalho com esse foco de análise.

Ao realizar um trabalho de campo, ainda que tenha um objetivo inicial, é preciso que a pesquisadora esteja aberta ao que o campo traz e ao que os participantes estão demonstrando. Por isso, ao me dar conta de que a minha proposta inicial de pesquisa poderia não ser o que havia sido tornado relevante pelos membros das turmas assistidas, passei a anotar no meu diário de campo alguns outros possíveis focos para análise, conforme ia observando a rotina das turmas. Em julho de 2018, já era preciso decidir, mesmo que incipientemente, algum fenômeno, para que pudesse aprofundar minhas

leituras e apresentar o novo projeto ao Colóquio de Estudos Linguísticos<sup>3</sup>, foi então que, a partir do diário de campo e das discussões realizadas nas reuniões do grupo de pesquisa, decidi olhar para episódios interacionais em que relatos de experiência pessoal são comuns em salas de aula e costumam compor sequências em que tais relatos passam a se tornar o foco da atenção mútua dos participantes, e foi sobre esse novo objeto de análise que escrevi meu novo projeto.

Todo esse movimento de reflexão sobre o cenário investigado e sobre a construção daquelas salas de aula, com o objetivo de definir um objeto central sobre o qual poderia enfim me dedicar a olhar, ainda demandou bastante tempo. Entretanto, fazia-se necessário iniciar uma conversa com os professores e propor o período de geração de dados. Realizei a primeira tentativa com a professora de Ciências, visto que percebia como os alunos se identificavam com a disciplina e com a docente, mas ela não se sentiu à vontade para a gravação das aulas em vídeo. Foi preciso, então, tentar com outro professor. Minha ideia inicial era gerar os dados em uma disciplina em que os alunos tivessem espaço para participar, e uma boa relação com o professor, e por isso, procurei o professor de História para propor a geração. Felizmente ele aceitou participar da pesquisa e abriu suas aulas para que pudesse entrar com a câmera de vídeo e gerar os dados.

Descrito o processo de entrada em campo e como se deu a aproximação com os participantes, apresento a seguir os procedimentos metodológicos utilizados para a geração dos dados audiovisuais e a linha do tempo da geração.

### **4.3 A geração dos dados audiovisuais**

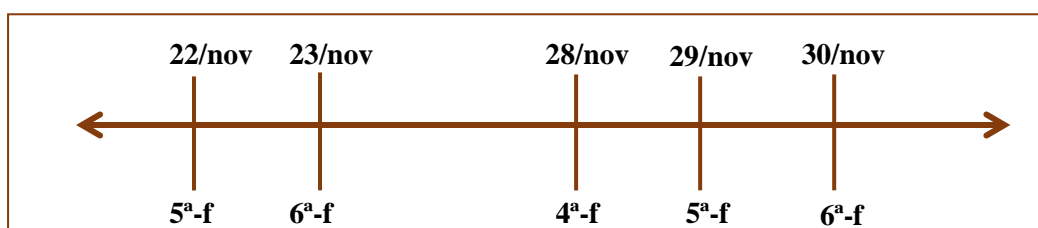
Com a liberação do professor de História, cujo pseudônimo adotado para a preservação de sua identidade é *Ademar*, pude iniciar a geração dos dados audiovisuais. Vale ressaltar aqui que medidas foram tomadas para garantir a preservação das identidades e o caráter ético de uma pesquisa com seres humanos. Dessa forma, solicitamos a autorização da diretoria para desenvolver a geração dos dados e enviamos

---

<sup>3</sup> O Colóquio de Estudos Linguísticos é um evento realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFES, com participação obrigatória de todos os estudantes, para a apresentação do projeto de pesquisa para uma banca. O propósito não é avaliar, mas sim orientar e permitir uma reflexão sobre os caminhos que a pesquisa está tomando. Para a turma de 2018, o evento foi realizado nos dias 24 e 25 de setembro, o que exigiu dos participantes a entrega antecipada dos seus respectivos projetos de pesquisa para que a banca pudesse realizar a leitura. Diante desses prazos foi necessário repensar meu projeto inicial e, então, propor um novo foco de análise até meados de julho.

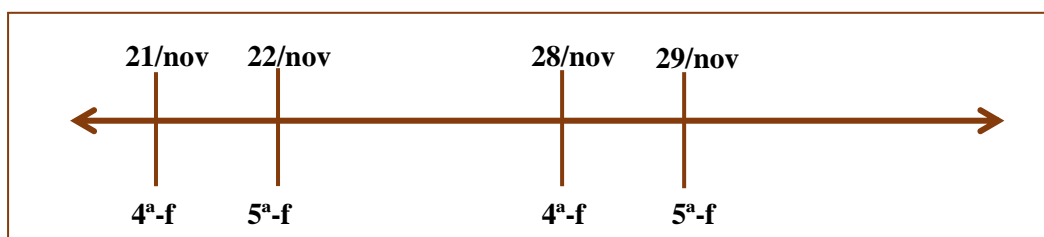
aos alunos e aos pais dos alunos os termos de consentimento e de assentimento<sup>4</sup>, além disso, submetemos junto ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo<sup>5</sup> o projeto de pesquisa, solicitando a permissão para a realização do trabalho.

A geração de dados nas turmas dos oitavos anos teve início no dia 21 de novembro de 2018, e foi encerrada no dia 30 de novembro de 2018. O corpus se constitui de nove aulas de História, gravadas em áudio e vídeo, que somam aproximadamente oito horas de registro. Foram gravadas cinco aulas no 8ºA e quatro aulas no 8ºB. A seguir descrevo a linha cronológica da gravação dos dados:



**Figura 3 - Linha do tempo da geração de dados no 8ºA**

Fonte: a autora.



**Figura 4 - Linha do tempo da geração dos dados no 8ºB**

Fonte: a autora.

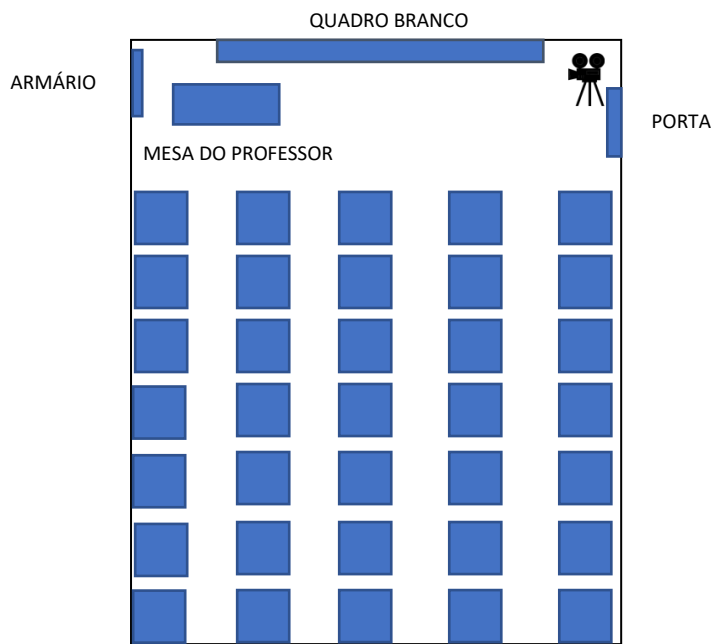
Os dados foram gerados com uma câmera digital portátil, que ficou posicionada, na maior parte das vezes, próxima à mesa do professor. Durante a maioria das gravações, a câmera permaneceu fixa ao tripé, no mesmo lugar, apenas movida por mim conforme a movimentação dos participantes. Como as duas salas tinham disposições diferentes, o que influencia na luz e, conseqüentemente, na qualidade das gravações, em alguns momentos tornou-se necessário permanecer próximo a porta. Tais lugares eram escolhidos estrategicamente a fim de captar o melhor ângulo das interações que aconteciam. Nas figuras 4 e 5, demonstro como ficou o posicionamento do equipamento:

<sup>4</sup> Os termos encontram-se no Anexo I desse trabalho.

<sup>5</sup> Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 05488818.7.0000.5542



**Figura 5 - Disposição da sala do 8ºB**  
 Fonte: a autora.



**Figura 6 - Disposição da sala do 8ºA**  
 Fonte: a autora

Descrita a forma como se deu a geração de dados, dedico a próxima seção à descrição dos procedimentos adotados para o tratamento analítico dos dados.

#### 4.4 Segmentação, transcrição e análise dos dados gerados

De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 21), a pesquisa qualitativa não privilegia nenhuma prática metodológica em relação à outra. Dessa forma, não é possível dizer que utilizamos um único método e que esse é suficiente para fazer pesquisa de cunho etnográfico. Após a geração de dados, faz-se necessário a segmentação do material coletado, ou seja, ao olhar novamente para os dados, é preciso recortar o material que será analisado. André (2013, p. 97) aponta para a importância em se realizar uma análise profunda dos dados:

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações.

Os dados gerados para esse trabalho foram segmentados, transcritos e analisados a partir da perspectiva teórico-metodológica, descrita anteriormente, da Análise da Conversa. Sendo assim, se o objeto analítico da AC são as interações naturalísticas, ou seja, que estão acontecendo e acontecem ainda que ninguém esteja observando, é preciso, para além de gerar esses dados através de áudio e vídeo, olharmos sequencialmente para o que está acontecendo no *aqui e agora* da interação.

Até então meu objeto de análise seriam episódios de relatos de experiência pessoal, mas ao iniciar essa etapa de segmentação e revisitar os dados gerados, não vi tal prática aparecer ou ser tornada relevante. Era preciso, então, mais uma vez, voltar ao material gerado e tentar perceber como aqueles participantes estavam empenhando suas ações de forma a demonstrar que estavam se ocupando de produzir sala de aula. Que mecanismos estavam sendo utilizados?

O processo de segmentação que antecede a transcrição é extremamente necessário, pois ajuda a selecionar o que de fato poderá ser analisado para os propósitos da pesquisa. Para facilitar a seleção de fenômenos que poderiam ser analisados e que, portanto, mereceriam atenção, fiz um mapeamento de coleções que apresentassem recorrência ou semelhança em cada dado assistido. Foi a partir dessa etapa que consegui perceber o que de fato estava sendo tornado relevante pelos próprios participantes e sendo

utilizado para produzir o que era demonstravelmente reconhecido como de fato, sala de aula. De acordo com Garcez, Bulla e Loder (2014, p.10),

[P]ara a seleção de segmentos com base na perspectiva dos participantes, há um esforço a ser feito de modo a encontrar sustentação para o que se vê como marcos divisórios relevantes na interação. A segmentação do registro audiovisual é um procedimento indutivo, guiado pela atenção ao fato de que a ação social é composta de unidades que têm divisas consensuais construídas pelos participantes como parte da inteligibilidade que eles produzem.

Dessa forma, durante o processo de segmentação e a partir do empenho em encontrar uma coleção de ocorrências que pudesse ser analisada sequencialmente, pudemos perceber a forte presença da prática de perguntas e respostas, conduzida pelo professor. Em um primeiro momento, optamos por tratar essas ações dentro da sequência IRA (iniciação-resposta-avaliação), visto que muitos estudos apontam para a presença em larga escala dessa sequência na sala de aula tradicional. No entanto, voltando novamente aos dados, após as contribuições feitas pela banca de qualificação, percebemos que os participantes deram mais indícios de que estavam tratando as perguntas e respostas em uma orientação distinta do que acontece na IRA. Por isso, decentralizamos o nosso olhar da sequência triádica e voltamos o foco para a prática em si: perguntar e responder.

Após a etapa de segmentação, iniciou-se o processo de transcrição dos dados que segundo Gago (2002), é “uma atividade analítica plena” (p. 91). A transcrição permite ao analista o olhar detido ao dado de fala-em-interação e, também, uma sessão de análise conjunta, prática comum entre os pesquisadores da AC. De acordo com Loder (2008b, p. 132), a prática de transcrição não é neutra e nunca completa, haja vista que é impossível abarcar a totalidade de fenômenos que perpassam pela conversa.

O modelo Jefferson<sup>6</sup> adotado amplamente pela AC, inicialmente desenvolvido por Gail Jefferson (1984), possui uma série de convenções que marcam os aspectos da produção da fala como entonação e prosódia; inspirações e expirações; lapsos de tempo etc. A complexidade dessas marcações exige que a pesquisadora faça escolhas e reflita sobre o dado a ser analisado, tendo “consciência das implicações teóricas, políticas e éticas envolvidas no processo de transcrição e em seu produto final” (DURANTI, 1997, p. 161).

---

<sup>6</sup> As convenções de transcrição encontram-se no Anexo II desse trabalho.

Com a segmentação e a transcrição dos dados, inicia-se o processo de análise. Vale ressaltar que os dados a serem apresentados passaram por sessões de análise conjunta, junto ao GLIE (Grupo Linguagem, Interação e Etnometodologia), e contam com uma série de contribuições realizadas pelos seus integrantes<sup>7</sup>.

Nesse capítulo, descrevi todo o percurso metodológico empenhado para o desenvolvimento da pesquisa, desde a entrada em campo, a geração dos dados audiovisuais, até o momento da análise detida do material gerado, com o objetivo de fundamentar a análise que apresentarei no próximo capítulo.

---

<sup>7</sup> Agradeço imensamente aos meus colegas do grupo de pesquisa GLIE, pelo olhar atento aos meus dados e por todas as contribuições feitas durante as sessões conjuntas de análise. Cada observação foi válida e me ajudou a refinar as transcrições.

## 5. ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresento a análise de dois segmentos dos dados gerados junto as turmas dos oitavos anos A e B, da escola Jadir Pereira Souza, em que os interagentes participam de uma aula de história. A partir da análise dos dados, pretendemos observar as possíveis trajetórias sequenciais construídas pelos participantes e quais são os mecanismos utilizados pelo professor Ademar para produção da aula de história.

Os excertos a serem analisados nessa seção são parte de um conjunto de nove aulas, gravadas em duas turmas de oitavos anos, nos dias 21, 22 e 30 de novembro de 2018, na escola municipal onde desenvolvi a pesquisa de campo durante um ano. Os temas das aulas perpassam por: abolição da escravatura, movimento negro e racismo. Portanto, a seguir detenho-me a analisar sequencialmente, turno a turno, os segmentos transcritos.

### 5.1 “É humana a escravidão?”: quando as perguntas produzem consenso

Introduzo essa análise com o segmento cujo nome é: “é humana a escravidão?”, o que se justifica pelo tema central da aula: a abolição da escravatura no Brasil. Essa aula aconteceu no dia 21 de novembro de 2018, um dia depois da data em que se celebra o Dia da Consciência Negra, e foi, portanto, lançando mão dessa contextualização que o professor iniciou a aula. Em seguida, Ademar inicia a sua explicação a partir do termo “abolir”, introduzindo o tema da escravidão e ratificando a importância de existir um dia como esse, tratando de conceitos como o preconceito, o racismo, a desigualdade e o papel da sociedade frente a tais situações.

Com efeito, Ademar prossegue a aula fazendo um paralelo entre o século XIX e o século XXI, via avanço tecnológico, apontando para o fato de a sociedade estar sempre em constante evolução, e de a escola fazer parte desse processo. O excerto a ser analisado se inicia, portanto, logo após essa introdução feita pelo professor, que passa a centralizar sua fala, a partir de então, no tema da abolição e, para isso, lança mão, constantemente, da prática de perguntas, conforme pode ser visto a seguir.

## Excerto 1:

001 (2,0)  
002 ADE então a abolição((se vira e escreve no quadro))  
003 ADE <professor,> a abolição começou quando? começou  
004 quando (.) o primeiro <escravo>, (.) como nós vimos  
005 no início do Ano:, (.) chegou aqui:, (.) acorrenTAdo,  
006 (.) <fora DA> (0,4) >aldeia, da pátria dele,< (.)  
007 ele sentou lá na faze:nda#  
fig #fig.1



Fig. 1

008 >tão lem[brado o que ele ia fa]zer?<=  
009 NIV [#troCOU de no::me]  
fig #fig.2



Fig. 2

010 ADE =<começou a comer terra> até morre:r  
011 (0,3)  
012 ADE aí OUTros falaram assim, >pensaram< NÃO (.) EU (.)  
013 vou (0,2) guerrear:, eu VOU (.) lutar, e passaram  
014 (1,0) a lutar pela liberdade,  
015 PAU (# )  
016 fig #fig.3  
ade #olha p/ Paulo



Fig. 3

017 ADE por QUÊ?  
018 (2,0) ((Ademar faz um movimento de engolir))  
019 ADE >porQUE<, a escravidão:: (1,0) é humana a  
020 escravidão?

Esse trecho se inicia com uma mudança no enquadre, que se evidencia por sua ação de se virar em direção ao quadro para escrever algo e, conseqüentemente, adentrar no tópico central da aula: a abolição. A ausência de fala inicial (linha 001) marca essa

mudança. Na sequência, sem que houvesse pausa interturno que marcasse um lugar relevante para transição, Ademar faz uma pergunta (“<professor,> a abolição começou quando?”, linha 003) e ele mesmo, rapidamente, responde (“começou quando (.) o primeiro <escravo>, (.) como nós vimos no início do Ano:, (.) chegou aqui:, (.) acorrentado, (.) <fora DA> (0,4) >aldeia, da pátria dele,< (.)”, linhas 003 a 006). Cada ação conferida aos escravos é marcada pelo movimento que Ademar faz com as mãos, como se estivesse enumerando itens em uma lista e marcando a remissão a cada um desses itens com os dedos (Fig. 1). Depois, Ademar novamente faz uma pergunta, que é indicializada pela sua finalização com entonação ascendente (“>tão lem[brado o que ele ia fa]zer?<=”, linha 008) sem abrir espaço para uma resposta de outrem, e isso fica evidenciado a partir do sinal de engatamento [“=”], indicando que se trata de um turno contínuo (“=<começou a comer terra> até morre:r” linha 010). Entretanto, nesse momento Nívea se autosseleciona (“[troCOU de no::me]”, linha 009), em turno sobreposto ao de Ademar e produzindo uma continuação ao turno anterior dele, inserindo mais um item na lista que ele anteriormente tinha salientado com os dedos. A sobreposição de Nívea demonstra que a participante, tardiamente (em termos sequenciais), se orienta para a lista do professor, porque, no momento em que ela se manifesta, Ademar já havia interrompido a lista que estava construindo e inserido uma nova pergunta (“>tão lem[brado o que ele ia fa]zer?<=”, linha 008) e, provavelmente por isso, não se afilia à contribuição de Nívea (Fig. 2), que teria sugerido mais um item para compor a lista proposta por ele. Essa não afiliação parece se justificar pelo fato de ele já ter se orientado a abandonar a lista e inserir, ele mesmo, uma continuação para sua pergunta anterior, também em contiguidade sintática (“=<começou a comer terra> até morre:r”, linha 010).

É importante observar como se articulam os turnos de Ademar nessa parte da interação, pois parece estar em uma exposição de “dois lados”. Até esse momento, ele apresenta “um lado”, isto é, os escravizados que chegaram e se deixaram abater pela escravidão a que foram submetidos (aquele que “ele sentou lá na faze:nda” e “=<começou a comer terra> até morre:r”, linhas 007 e 010). Após uma pequena pausa (linha 011), que marca, então, uma mudança importante na trajetória sequencial que vai caracterizar a interação deste ponto em diante, Ademar dá sequência a sua explicação, apresentando “o outro lado” (“aí OUTros falaram assim, >pensaram< NÃO (.) EU (.) vou (0,2) guerrear:, eu VOU (.) lutar, e passaram (1,0) a lutar pela liberdade,” linhas 012 a 014). Na sequência, Paulo se autosseleciona

(linha 015) e, mesmo tendo produzido um turno incompreensível para os efeitos da transcrição, Ademar ratifica essa participação ao direcionar seu olhar para o participante (Fig. 3), e dá continuidade ao seu próprio turno inserindo uma pergunta (“por QUÊ?”, linha 017), e após uma pausa de dois segundos, ocasionada pelo movimento que faz de engolir a saliva, Ademar prossegue a sua elocução (“>porQUE<, a escravidão:: (1,0) é humana a escravidão?”, linha 018 a 020).

Podemos perceber que Ademar lançou mão de perguntas para introduzir novas elocuições (cf. linhas 003, 008 e 017), perguntas que parecem funcionar como suportes da continuidade de sua própria fala; visto que por duas vezes ele mesmo respondeu imediatamente a questão que levantou (cf. linhas 003 e 008), demonstrando que as perguntas funcionam como uma maneira desse próprio falante organizar a sua exposição, e então, após o silêncio que coincide com seu movimento de engolir, Ademar parece oferecer o início de uma resposta. No entanto, apesar de iniciar a resposta (indicializada pelo aumento do volume da sílaba final do “>porQUE<”, e pelo prolongamento do som da palavra “escravidão::”), a ausência de fala por um segundo reconfigura a produção de seu próprio turno de fala e abre espaço para a produção de um novo turno, com uma outra pergunta: “é humana a escravidão?” (linhas 019 e 020).

**Excerto 2 (continuação do excerto anterior, parcialmente repetido):**

```

017 ADE por QUÊ?
018 (2,0) ((Ademar faz um movimento de engolir))
019 ADE >porQUE<, a escravidão:: (1,0) é humana a
020 escravidão?
021 TDS8 [nã::o ((os alunos balançam a cabeça negativamente))
022 JHO [↑NO:::
023 (0,4)
024 ADE é humana (.) [a escura]vidão?
025 OLI [>não.< ]
026 IAG #> não.< #=
027 fig #fig.4 #fig.5
iag mov. cabç. p/ um lado e para o outro

```

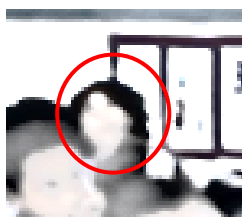


Fig.4



Fig.5

<sup>8</sup> Todas as vezes em que toda a turma ou boa parte dela produzir suas participações em coro, utilizarei a abreviação da palavra “todos” em itálico (*TDS*), para preencher o espaço destinado aos codinomes dos demais participantes.

028 ADE =vamos pensar: #enquanto his#tória  
 029 fig #fig.6 #fig.7  
 ade #mov. brç. p/ cima



Fig.6



Fig.7

030 (3,0)  
 031 ADE é humana a- >escravidão<? [NÃO.  
 032 TDS [nã:::o,

À pergunta feita por Ademar (cf. linhas 019-020) é fornecida, em coro, uma resposta negativa dos alunos (linha 021). Os alunos não hesitam em responder que a escravidão não é humana, o que fica marcado pela ausência de pausa entre os turnos do professor e dos alunos, inclusive fazendo-o em coro, com alongamento de sílaba, o que demonstra um tratamento marcado da resposta (“nã::o”, linha 021). Jhonatan destaca sua resposta<sup>9</sup> em relação aos demais, mas, mesmo sendo proferida em inglês, seu turno é marcado por uma subida entonacional grave e se apresenta no mesmo formato (*design*) que o do coro. Na sequência, Ademar reformula, ainda por duas vezes, a mesma pergunta feita anteriormente (linhas 024 e 031), cujas respostas também se repetem. Ao reformular a mesma pergunta feita anteriormente, Ademar recebe duas respostas negativas enfáticas (“nã.o.”, de Olívia, linha 025 e “>nã.o.<”, de Iago, linha 026). Em seguida, Ademar insere um novo convite à participação, incluindo os demais participantes em sua exposição (“=vamos pensar: enquanto história,”, linha 028 e 029), e o associa, novamente, a um gesto que demonstra uma orientação para apresentar a História como um percurso “circular”, haja vista que ele “desenha” no ar um semicírculo. Com isso, é possível perceber como Ademar se orienta para produzir um entendimento a ser ratificado pelos demais e, novamente, reformula a mesma pergunta que fizera antes (“é humana a- >escravidão<?”, linha 031). Dessa vez, porém, sem abrir espaço, ele mesmo responde ratificando as respostas dos demais participantes (“[NÃO.”, linha 031), mas sendo sobreposto pelos alunos que novamente respondem em conjunto (“[nã:::o,”, linha 032), reformulando, também mais uma vez, a resposta que deram inicialmente. As

<sup>9</sup> Acreditamos que esse seja um claro exemplo de “participação exuberante”, conforme descrito por Rampton (2006) e Garcez e Lopes (2017). Para os propósitos desta análise não discorreremos sobre esse fenômeno aqui.

reiteradas reformulações de Ademar, por três vezes, parecem um mecanismo para organizar a exposição, além de demonstrar que há ainda algo a mais a ser apresentado pelos demais participantes, mesmo que as respostas dadas tenham sido ratificadas por ele. No entanto, essa compreensão sobre a organização da exposição só se justifica pelas ações que se dão a seguir:

### Excerto 3 (continuação do excerto anterior):

033 ADE MAS já foi usado pela humanidade?=  
 034 ISA =[já:::  
 035 JHO =[si:::m,  
 036 NIV =[si:::m,  
 037 IAG e muito.  
 038 ADE os romanos escravizaram?  
 039 JHO [si:::m,  
 040 NIV [si:::m,  
 041 ADE os egípcios?  
 042 ALA si::[m, ( )  
 043 JHO [↓sim,  
 044 TDS si::m,  
 045 (.)  
 046 IAG e muito.  
 047 (.)  
 048 ADE OS judeus?  
 049 ALA [sim. ((balança a cabeça afirmativamente))  
 050 JHO [↑si::m  
 051 NIV [nã::o  
 052 IAG [si:- nã::o  
 053 ADE nã:o?  
 054 ALA #si:- si::m, claro  
 055 fig #fig.8  
 ala #mov. cbç afirm. abre brçs



Fig. 8

056 IAG si::m,  
 057 ADE ló:↓gico= ((balança a cabeça afirmativamente))  
 058 VIT já:  
 059 JHO viAja nã::o:  
 060 FEL °eu só não sei quem foi mas já°

Depois que Ademar insere uma nova pergunta marcada pela entonação ascendente (“MAS já foi usado pela humanidade?=", linha 033), Isabel, Jhonatan e Nívea (que estão sentados nas primeiras carteiras) se autosselecionam imediatamente, sem pausas, e

respondem em sobreposição e com prolongamento de som, lançando mão de diferentes elocuições para responder (“[já:::,”, “[si:::m,”, linhas 034, 035 e 036). Iago que está localizado mais ao final da sala, após as participações dos demais participantes, se autoseleciona e reitera (“e muito.”, linha 037).

Uma análise preliminar nos permitiria afirmar que a sala de aula em questão configura-se como um espaço tradicional, cujas características perpassam pela concentração do turno de fala no participante que se localiza em pé e centralizado diante de toda a turma, e que tem o direito de alocar os turnos. Entretanto, ainda que tradicional, o espaço vai se desenhando como não canônico, de forma que, a partir de perguntas, Ademar tenta construir consenso e manter o foco de atenção dos demais participantes. Ou seja, as participações dos alunos vão demonstrando, portanto, que eles estão correspondendo às perguntas feitas pelo professor e, a partir de suas respostas demonstram que, para todos os efeitos práticos da interação naquele momento, há consenso.

É esse consenso produzido conjuntamente pelos participantes que permite que Ademar dê sequência à interação sem verbalizar avaliações ou reparos. Isso parece ter sido interpretado pelos próprios participantes como uma demonstração de que as respostas dadas atendem a um padrão de expectativa em consonância com o que se teria estabelecido como “resposta correta”. Por isso, ele dá sequência à interação fazendo uma nova pergunta (“os romanos escravizaram?”, linha 038). Jhonatan e Nívea mais uma vez se autoselecionam e respondem com uma mesma elocução em sobreposição (“[si:::m,”, linhas 039 e 040), novamente com prolongamento de som, recurso que os participantes lançam mão para caracterizar o formato da resposta com uma peculiaridade rítmica que já vimos acompanhando desde o início da análise do segmento. A não avaliação verbalizada de Ademar reforça, então, que a sequência ainda não terminou e suas novas perguntas prolongam a sequência na medida em que sequências inseridas vão tomando lugar.

Ademar faz uma nova pergunta (“os judeus?”, linha 048) e agora as respostas aparecem a partir de distintas formas e surge, então, pela primeira vez, um desacordo nas respostas. Alan e Jhonatan se autoselecionam e respondem em sobreposição (“[sim.”, linha 049 e “[↑si:::m,”, linha 050, respectivamente). A resposta de Alan é precisa (marcada pelo ponto final, com entonação descendente – cf. linha 049, e pelo gesto de balançar a cabeça afirmativamente). Nívea, também em sobreposição, responde (“[nã:::o”, linha 051), e isso parece interferir na resposta de Iago, que realiza um

autoreparo (“[si:- nã::o”, linha 052). Aqui, não há mais uma homogeneidade no teor das respostas, que apesar de se manterem em “sim” ou “não”, demonstram discordância, ou seja, deixa de haver consenso. É a partir desse momento que Ademar produz um turno diferente (“nã:o?”, linha 053), de forma a demonstrar que uma das respostas dadas pelos participantes não está em conformidade com uma resposta projetada como esperada, ou seja, Ademar produz um reparo<sup>10</sup> ao turno dos participantes que, rapidamente, refazem as suas respostas. O reparo iniciado por Ademar leva Alan a reformular e reafirmar a sua resposta, acenando afirmativamente com a cabeça, além de abrir os braços, apontando ter certeza de sua resposta (“si:- si::m, claro”, linha 054), e Iago, por sua vez, reformula a sua resposta, voltando a sua proposta anterior (“si::m,”), linha 056), abandonada pelo autorreparo (cf. linha 052). Ademar realiza uma avaliação (“ló:↓gicó=”, linha 057) encerrando, assim, uma sequência de perguntas fechadas, cujas respostas configuravam-se como “sim” ou “não”, evidenciando que o “sim” era a resposta esperada. A avaliação de Ademar provoca outras elocuições realizadas por Jhonatan, Vitor e Felipe (linhas 058, 059 e 060), de forma que Jhonatan produz um turno de avaliação aos turnos de quem respondeu negativamente (“viAja nã::o:”, linha 059). Ou seja, ainda que estejamos analisando um padrão sequencial típico da sala de aula tradicional, também é possível perceber que há ocorrência de trocas de turnos mais afinadas com o que se descreve em salas de aula contemporâneas (GARCEZ; LOPES, 2017), como é o caso aqui, em que a avaliação não vem do professor, mas de um colega de turma.

É possível perceber que, durante toda a interação, Ademar lança mão de perguntas que projetam um tipo específico de resposta: “sim” ou “não”, que apesar de serem limitadas e fechadas, têm, como efeito, manter o foco de atenção dos participantes sentados sobre o participante que se coloca em pé diante da turma. Entretanto, ele não parece dispor desse mecanismo como um fim em si mesmo, mas como um recurso, inicialmente, de calibragem, permitindo que os demais participantes ali presentes demonstrem seus entendimentos acerca de um determinado tópico. Nesse sentido, parece

---

<sup>10</sup> Em certa medida, essa prática poderia ser compreendida como revozeamento, que, em geral, é sustentada pela literatura em AC como uma alternativa à sequência IRA. No entanto, como não é uma prática recorrente nos dados de que dispomos e como há também um efeito sancionador aqui nesta ocorrência, não vislumbramos como possível defender que Ademar utilize o revozeamento como um mecanismo de organização da fala-em-interação na sala de aula em que ele detém o mandato institucional de gerenciar o controle interacional. Para um aprofundamento maior sobre revozeamento, recomendamos a leitura de O’Connor e Michaels (1996), Conceição e Garcez (2005) e Goulart (2020).

que o que Ademar vêm construindo até o momento se configura como um projeto<sup>11</sup> (cf. LEVINSON, 2012), já que enquanto mantém o foco de atenção dos alunos, Ademar calibra os entendimentos, produz o consenso e dá indícios de que chegará em algum lugar mais adiante. Além disso, Ademar demonstra a importância das respostas consensuais para a interação quando lança mão do reparo em um momento de respostas que destoam, ou seja, é nesse momento que Ademar altera o ritmo da interação, a fim de que o consenso emergja novamente e a interação tenha continuidade, como se pode perceber a seguir.

#### Excerto 4 (continuação do excerto anterior):

061 ADE <HAvia:> (.) <escravidão> na Á:frica?  
 062 NIV [si:::m  
 063 JHO [si:::m  
 064 ADE as tribos africanas escravizavam as outras tribos?  
 065 NIV [si:::m  
 066 JHO [si:::m  
 067 ADE aí eu pergunto (1,2) HOje (1,2) com to:do <processo>  
 068 < e - vo# - lu# - tivo# >  
 fig #fig.9 #fig.10 #fig.11



069 (2,0)  
 070 ADE a escravidão, CAbe no >modo moderno<?  
 071 OLI NÃO.  
 072 (2,4)  
 073 ADE por que não?  
 074 (4,0)  
 075 ADE há?  
 076 (.)  
 077 ADE por que a escravidão não cabe no mundo moderno?  
 ((33 linhas omitidas))<sup>12</sup>  
 110 ADE mas vamos voltar lá: psi::  
 111 (1,0)  
 112 ADE vamo pensa:r (.) EI >não< vamo pensar s::ério agora,  
 113 É possível (.) <no mundo moderno e contemporâ:neo,>=  
 114 (2,0)  
 115 ADE =a escravidão?  
 116 (3,0)

<sup>11</sup> De acordo com Levinson (2012), um projeto se caracteriza como um curso de ação que: (1) pelo menos um participante está seguindo; (2) pode no início ser opaco para os outros; (3) pode ser retrospectivamente discernível e (4) pode ser prospectivamente projetável.

<sup>12</sup> Os turnos 078 a 109 foram omitidos, visto que durante a aula Ademar solicitou a um aluno que se retirasse de sala, e isso gerou uma série de outras ações por parte dos demais participantes. Como tais acontecimentos não estão diretamente relacionados aos propósitos da presente análise, eles não se encontram nesse capítulo, mas a transcrição pode ser lida na íntegra no Apêndice I.

117	ADE	no <u>mundo moderno</u> , vamo colocar [o mundo-
118	ISA	[Nã:o °acho que não°=
119	ADE	=daqui a <u>quarenta</u> anos,
120	VIT	nã[:o ( )
121	JHO	[si:m=
122	NIV	=eu acho que <u>sim</u> (( <i>balança a cabeça</i>
123		<i>afirmativamente</i> ))
124	ISA	°eu acho que não°
125	ADE	POR que[(.) você acha que sim?

Ademar prossegue a aula fazendo uma nova pergunta (“<HAvia:> (.) <escravidão> na África?”, linha 061), sem selecionar o próximo falante, e Nívea e Jhonatan se autoselecionam respondendo afirmativamente (“[si:::m”, linhas 062 e 063). Em seguida, Ademar insere uma nova pergunta (“as tribos africanas escravizavam as outras tribos?”, linha 064) e novamente recebe duas respostas afirmativas vindo de Nívea e Jhonatan em sobreposição (“[si:::m”, linhas 065 e 066). Novamente Ademar lança mão de perguntas fechadas, cujas respostas detém-se a “sim” ou “não”, e novamente as respostas aparecem de forma consensual, por vezes em coro. Nessas duas elocuições, Ademar não lança mão de avaliações ou de reparo, o que evidencia que ele não parece estar se orientando para o tratamento das respostas como “esperadas” enquanto um fim em si mesmo, mas como uma calibragem dos entendimentos compartilhados pelos demais participantes.

Ademar propõe uma nova pergunta (“a escravidão, CAbe no >mundo moderno<?”, linha 070), produzida de forma mais lenta e pausada, fazendo gestos com as mãos e iniciando-a de modo diferente das demais: (“aí eu pergunto (1,2)”, linha 067). É nesse momento que se evidencia que, se antes ele estava se orientando a manter o foco de atenção, calibrando o entendimento e construindo consenso entre os participantes, para então chegar em algum lugar, a partir de agora ele dá um passo adiante para avançar com uma nova proposta. Ou seja, se todas as perguntas feitas anteriormente, e que foram respondidas com elocuições do tipo “sim” ou “não”, deram sequencialidade à interação e auxiliaram na chegada dessa nova pergunta (“a escravidão, CAbe no >mundo moderno<?”, linha 070), é possível afirmar que a coleção de sequências de perguntas e respostas com poucas avaliações, e, portanto, sem finalização, direcionada por Ademar, cumprem o papel de conduzir os alunos a esse novo momento, que se inicia com um anúncio de expansão: se tínhamos um projeto em curso, dando indícios de que chegaríamos a algum lugar, Ademar agora demonstra que as demais perguntas foram feitas para que todos chegassem juntos a esse novo momento. Olívia, portanto, responde

imediatamente que não, com aumento do volume e com entonação descendente (“NÃO.”, linha 071), e essa participação é ratificada por Ademar, que propõe uma pergunta com um novo formato (“por que não?”, linha 073). Sendo assim, após a produção de consenso e a calibragem do entendimento, Ademar não só expande a sequência criada, como altera o ritmo da interação, lançando mão de um novo formato de pergunta, na qual agora não caberá mais uma resposta “sim” ou “não”, visto que o formato da pergunta demanda um novo formato de resposta.

Quando Ademar insere essa pergunta (“por que não?”, linha 073), direcionando o seu olhar para o restante da turma, projeta-se uma resposta mais elaborada, não apenas de Olívia, mas de qualquer participante que se autosselecionar. Entretanto, podemos perceber também que o formato da pergunta muda o ritmo da interação, visto que, esse novo tipo de pergunta feita por Ademar, não produz uma resposta imediata como nas demais vezes, e sim uma pausa considerável de quatro segundos (cf. linha 074). Após a pausa, Ademar insiste na resposta (“hã?”, linha 075), e após uma micropausa (linha 076) refaz a pergunta (“por que a escravidão não cabe no mundo moderno?”, linha 077).

Após uma suspensão da interação, em que os participantes voltaram sua atenção para outro foco, a retomada acontece quando Ademar convida os alunos de volta para o ponto de onde haviam parado, e reformula sua pergunta base, aquela para a qual esteve orientado antes da suspensão da interação (“É possível (.) <no mundo moderno e contemporâneo, >= (2,0) =a escravidão?”, linhas 113 a 115), abandonando o formato de pergunta que demanda uma resposta mais elaborada, e refazendo a pergunta de um modo cuja resposta, novamente, limita-se a um “sim” ou um “não”, visto que esses tipos de resposta apareceram, diferentemente de respostas a perguntas abertas (como as iniciadas com “por que”, por exemplo, que foram seguidas de ausências de fala). Entretanto, ainda que tenha reformulado a pergunta, as pausas aqui seguem maximizadas (linha 116). Ademar faz uma reformulação, indicando uma tentativa de retomar o foco de atenção dos alunos (“no mundo moderno, vamos colocar [o mundo- =daqui a quarenta anos, ”, linha 117 e 119), produzindo uma sequência inserida, não em formato de pergunta, mas com um novo formato (*design*) que busca reelaborar a pergunta, como um indicativo de que ele segue perseguindo uma resposta. Quando Ademar está encerrando sua elocução (“=daqui a quarenta anos, ”, linha 119), Isabel se autosseleciona e o sobrepõe, respondendo à pergunta (“[Nã:o °acho que não°=”, linha

118). Em seguida, Vitor responde em consonância com Isabel (“Nã[:o”, linha 120), entretanto, novamente há dois tipos de respostas. Enquanto Isabel e Vitor se alinham e respondem que não, Jhonatan e Nívea produzem, alinhadamente, respostas afirmativas à pergunta (“[si:m=” e “=eu acho que sim”, linhas 121 e 122), o que leva Isabel a reafirmar a sua resposta (“°eu acho que não°”, linha 124). Nesse ponto da interação, é possível observar um novo movimento de divergência, diferentemente do que vinha acontecendo na maior parte das vezes desde o início do segmento, ou seja, nesse momento o consenso não é produzido, o que leva Ademar a produzir uma pergunta aberta (“POR que[.] você acha que sim?”, linha 125). No entanto, é possível perceber que ao perguntar se os judeus escravizaram (cf. linha 048), e receber respostas que divergiam da resposta esperada, Ademar ratificou a participação dos respondentes do “não” (cf. linhas 051 e 052), ou seja, dos que produziram uma resposta diferente da que ele estava esperando, o que acabou resultando em um reparo por parte dos participantes que “voltaram atrás” e aderiram ao “sim”. Nesse momento, consideram que toda a construção proposta por Ademar se movia na direção de uma calibragem do entendimento, ou seja, a construção de uma pré-sequência. Aqui, temos o contrário. Ao produzir a pergunta (“É possível (.) <no mundo moderno e contemporâneo>= (2,0) =a escravidão?”, linhas 113 a 115), e também receber respostas que divergiam entre “acho que sim” e “acho que não”, Ademar elege a resposta esperada para ratificar, e trabalhar em cima dela, de forma a solicitar uma justificativa para a resposta dada. Dessa forma, Ademar não demonstra mais estar tentando calibrar os entendimentos, e fazer os participantes, em um consenso, operarem apenas na resposta esperada; aqui ele se mostra orientado a expandir a dar continuidade à “resposta correta”. Esta é provavelmente uma forte evidência de que a trajetória sequencial gerenciada por Ademar possui um ritmo quando as perguntas produzem respostas em consenso, e muda-se o ritmo quando o consenso se desfaz, a depender de seus objetivos interacionais, de forma que nem as novas perguntas são de formato fechado e nem as respostas já não são, como antes, em coro ou com prolongamento de som, o que poderá ser melhor observado na próxima seção.

## 5.2 “não existe?”: quando as perguntas não produzem consenso

O segmento a ser analisado nesse tópico foi gerado na turma do oitavo ano A, no dia 22 de novembro de 2018, e tem a duração aproximada de cinco minutos e quinze segundos. A aula tem início quando Ademar solicita que os estudantes façam a leitura em voz alta das respostas ao exercício proposto na aula anterior sobre a abolição da escravidão no Brasil, entretanto apenas um aluno se dispõe a ler, o que faz Ademar chamar a atenção da turma. Enquanto chama atenção da turma, Ademar fala sobre a importância de se fazer as tarefas sem que seja obrigado ou sem que seja necessário haver punição, de forma que é preciso saber fazer uso da liberdade conquistada. É nesse momento que o professor faz um *link* com o tema da escravidão e passa a falar sobre o movimento negro, tópico central da aula em foco, cujas partes em que as perguntas que não produzem consenso seguem transcritas.

### Excerto 5

001 ADE >então< o movimento: (.) o movimento negro hoje (2,6)  
002 como bem descreveu ali adã:o é uma coisa (2,6) que tá  
003 marçan:do a sociedade brasileira, (1,4) é importante  
004 (1,0) e quem é da comunidade NEgra, e quem quiser ser  
005 aDEpto da comunidade NEgra, TE:M que entrar >também  
006 nesse movimento<  
007 (4,2)  
008 ADE não é demérito. o movimento NEgro é contra o branco?  
009 LUA [não  
010 OTA [não  
011 TIA [não  
012 ADE ↑não. >o que que o< movimento negro (0,2) luta?  
013 (0,8)  
014 TIA [pela liberdade  
015 OTA [respeito e igualdade, °liberdade°  
016 ADE inserir: o negro, aonde?  
017 OTA [na sociedade  
018 JOA [na sociedade  
019 TIA [na sociedade  
020 LUA [na política  
021 ADE na sociedade↓, mais na↑da. ele tá sendo contra o branco?  
022 não::  
023 (2,0)  
024 ADE ele não tá sendo contra: >entre aspas< a cul:tura  
025 branca↓? (.) de forma nenhuma  
026 (1,6)

O trecho tem início com um marcador utilizado em diversos outros momentos por Ademar, pra marcar um avanço no tópico (“>então< o movimento: (.)”, linha 001), neste caso, após chamar a atenção da turma, Ademar lança mão desse marcador para

indicar que falará do tema central da aula: o movimento negro. Em seguida, ele faz referência à resposta lida pelo estudante Adão, um dos únicos a realizarem a atividade proposta (“como bem descreveu ali adã:o”, linha 002), e aponta para a importância do movimento negro na sociedade brasileira (linhas 001 a 006). É possível perceber que, durante essa elocução, Ademar fala de forma pausada, com diversas pausas interturnos, e a seguir, após dar indícios de que havia encerrado a introdução (“e quem quiser ser aDEpto da comunidade NEgra, TE:M que entrar >também nesse movimento<”, linhas 004 a 006), Ademar faz uma pausa de 4,2 segundos (linha 007), criando um Lugar Relevante para a Transição (LRT), mas ninguém se autosseleciona, e isso faz com que ele continue dizendo que fazer parte do movimento negro não é demérito (linha 008).

A partir dessa introdução feita por Ademar sobre o movimento negro, ele começa a fazer perguntas fechadas, prática comumente usada pelo participante, como visto na análise da seção anterior. A primeira pergunta tem o modelo fechado, cuja resposta detém-se a “sim” ou “não” (“o movimento NEgro é contra o branco?”, linha 008); como Ademar não seleciona ninguém, Luan, Otávio e Tiago então se autosselecionam e, em sobreposição, respondem em consenso (“[não]”, linhas 009 a 011). Em seguida, Ademar ratifica a participação dos estudantes, repetindo a resposta em forma de avaliação, o que é indicializado pela entonação descendente (“↑nã.o.”, linha 012), produzindo uma sequência de iniciação-resposta-avalição e, imediatamente, produzindo outra pergunta (“>o que que o< movimento negro (0,2) luta?”, linha 012). Após uma pausa de oito décimos de segundo (linha 013), Tiago e Otávio se autosselecionam para responder em sobreposição (“[pela liberdade]” e “[respeito e igualdade, °liberdade°”, linhas 014 e 015), e sem que Ademar verbalize uma nova avaliação, faz uma nova pergunta (“inserir: o negro, aonde?”, linha 016). Otávio, Joaquim e Tiago respondem em sobreposição (“[na sociedade]”, linhas 017 a 019), enquanto Luan, também em sobreposição diz “[na política]” (linha 020). Na sequência, Ademar ratifica a participação de Otávio, Joaquim e Tiago (“na sociedade↓, mais na↑da.”, linha 021), e continua sua elocução fazendo uma pergunta retórica (“ele tá sendo contra o branco?”, linha 021), a qual ele mesmo responde (“nã.o:.”, linha 022). Após uma pausa de dois segundos, sem que ninguém tomasse o turno (cf. linha 023), Ademar prossegue (“ele não tá sendo contra: >entre aspas< a cul:tura branca↓? (.) de forma nenhuma”, linhas 024 e 025). No decorrer desse excerto, Ademar lançou mão de perguntas que, apesar dos diferentes formatos, o permitiu manter o foco de atenção dos

participantes, calibrar os entendimentos, para então avançar com a aula, como veremos a seguir. Dessa forma, percebemos que a trajetória sequencial utilizada por Ademar por vezes se repete.

**Excerto 6 (continuação do excerto anterior):**

026 (1,6)  
 027 ADE então o movimento <abolicionista> no brasil, nós vamos ler  
 028 ho:je (2,8) vocês irão VER (1,8) como que ifo:i, como que  
 029 foi construído, esse movimento,  
 030 (1,8)  
 031 ADE <e co:mo que nós temos que construir> >esse movimento<  
 032 (3,6)  
 033 ADE aí:  
 034 (1,0)  
 035 ADE a mesma pergunta que eu fiz lá na outra turma,  
 036 (2,0) quem é que:: já viu aqui na televisão (0,6) já viu  
 037 na televisão brasileira (2,8) uma: uMA: a<triz> (1,8)  
 038 NEgra, (5,0) fazendo uma propaganda,= (1,0)  
 039 MIG negrali?  
 040 ADE = [de um =  
 041 LUA [#eu  
 fig #fig.12  
 lua #levanta o dedo



Fig. 12

042 ADE = <cosmético>, >falando assim<, Vocês negras  
 043 brasileiras (.) tem esse batom aqui °ó° (0,8) esse baTOM  
 044 é- para- mulher- NEgra.  
 045 OTA [não:: jamais  
 046 TIA [não.  
 047 ADE não tem?  
 048 DIM >°lógico que tem°<  
 049 LUA mas de cabelo cacheado °tem°  
 050 LEV nunca vi  
 051 ADE falaram que >não tem não< agora tão falando que tem:,  
 052 MIG [não. to falando de quem faz,  
 053 LEV [não, >tem mulher< tem que faz comercial:  
 054 LUA [eu já vi de cabelo cacheado  
 055 OTA [não >°professor°< isso# aí não, de cabelo cacheado.  
 056 Fig #fig.13  
 ota #faz sinal de não com o dedo



Fig. 13

057 MIG dá licença#  
 fig #fig.14  
 mig #mexe no próprio cabelo



Fig. 14

058 LEV [não, tem negra °que faz°  
 059 OTA [mas agora, >não.< [mulheres mulheres negra faz=  
 060 ALI [batom pra negra?  
 061 LEV °só que:: nessa frase aí:,°  
 062 OTA =propaganda, agora falar que tem não fala não  
 063 TIA não professor, tipo assim fala que TEM, (.) e tem um  
 064 mon:te, não só pra negra  
 065 LIS é, [igual quando faz pra tinta de cabelo  
 066 MIG [é universal  
 067 ALI eu já vi falando pra gente que ( )  
 068 ADE mas pre- presta atenção. ô::: senhorita.

No início desse excerto, como nenhum participante se autosseleciona (cf. linha 026), Ademar dá continuidade à sua elocução, iniciando com o marcador “então”, do qual ele comumente lança mão, indiciando que avançará com o tópico em curso, ou seja, após calibrar o entendimento sobre o tópico em curso (isto é, questões raciais na sociedade), Ademar aborda outro tópico, que, conforme fica evidente quando se observa a interação como um todo, se constitui como o tópico central da aula (“então o movimento <abolicionista> no brasil, ho:je (2,8) vocês irão VER (1,8) como que ↓fo:i, como que foi construído, esse movimento↓”, linhas 027 a 029). Dessa forma, de maneira descontínua (cf. pausas intraturno), Ademar sinaliza que na aula o tema central a ser abordado será o movimento abolicionista.

Ademar continua construindo sua elocução com diversas pausas intraturnos (cf. linhas 030, 032 e 034), dando continuidade à linha 029 (“<e co:mo que nós temos que construir> >esse movimento<”, linha 031). Em seguida, Ademar produz um elemento que sustenta o seu piso conversacional (“aí:”, linha 033), e faz um anúncio (“a mesma pergunta que eu fiz lá na outra turma,”), linha 035), produzindo, em seguida, de forma descontínua, com pausas intraturnos, uma pergunta (“(2,0) quem é que:: já viu aqui na televisão (0,6) já viu na televisão brasileira (2,8) uMA: uMA: a<triz> (1,8) NEgra, (5,0) fazendo uma propaganda,=”, linhas 036 a 038). Entretanto, mesmo com longas ausências de fala, que poderiam ser interpretadas como lugares relevantes para a transição, não é nesse momento que os demais participantes se

autosselecionam, mas sim quando ele diz “fazendo uma propaganda,=” (linha 038). É nesse momento que Miguel e Luan se autosselecionam e se sobrepõem a Ademar, para fornecer respostas afirmativas: Miguel fornecendo uma resposta candidata, mas com finalização ascendente para marcar que, embora seja uma tentativa, trata-se de uma incerteza (“negrali?”, linha 039) e Luan levantando a mão e verbalizando sua autosseleção (“eu”, linha 041). Desse modo, sua resposta, diferentemente da de Miguel, lida apenas com a primeira parte da pergunta (“quem é que:: já viu”, linha 036). No entanto, Ademar parece não ratificar essas participações e dá continuidade à sua elocução (“=de um <cosmético>, >falando assim<, Vocês negras brasileiras (.) tem esse batom aqui °ó° (0,8) esse batom é - para - mulher - NEgra.”, linhas 040, 042 a 044). Otávio e Tiago se sobrepõem para responder de forma negativa (“[não:: jamais”, linha 045 e “[não.”, linha 046), o que faz Ademar produzir uma resposta em forma de reparo (“não tem?”, linha 046). Nesse momento, Ademar lança mão do mesmo mecanismo que utilizou no segmento anteriormente analisado (“**É humana a escravidão?**”), quando inicia um reparo que dá indício de que “não” não é a resposta esperada, concedendo, assim, aos participantes a chance de “voltarem atrás”, produzindo a resposta esperada e alcançando o consenso. No entanto, diferentemente do que ocorreu na seção anterior, na qual os participantes produzem um autorreparo, aqui, pelo menos um participante sustenta a resposta negativa (“nunca vi”, linha 050), o que torna o processo de produção de consenso mais difícil para Ademar. Outros participantes, no entanto, alinham suas produções à expectativa de Ademar. Dimitri com voz baixa, parece corrigir os demais colegas (“>°lógico que tem°<”, linha 048). Dessa forma, há um rompimento do consenso que vinha sendo construído pelos participantes desde o início da interação. Luan se autosseleciona para responder (“mas de cabelo cacheado °tem°”, linha 049), seguido por Levi, que ratifica a participação de Otávio e Tiago (“nunca vi”, linha 050).

A partir desse momento, Ademar realiza uma prestação de contas sobre o surgimento de várias respostas não consensuais (“falaram que >não tem não< agora tão falando que tem:,”, linha 051)<sup>13</sup>. Diante disso, os participantes passam a negociar

---

<sup>13</sup> Aqui é importante destacar que as respostas não consensuais estão sendo produzidas pelos estudantes do oitavo ano A, enquanto a prestação de contas de Ademar recai sobre as respostas dadas a essa pergunta quando foi feita para os estudantes do oitavo ano B. Nesta, as respostas foram consensuais. Entretanto, como isso não é problematizado por nenhum dos participantes, para todos os efeitos práticos da interação neste momento, fica intersubjetivamente estabelecido que os participantes estejam então operando suas interações dentro de um mesmo evento.

as respostas em sobreposição: Miguel produz um reparo (“[não. to falando de quem faz,”, linha 052); em sobreposição, Levi produz uma resposta consoante a de Miguel (“[não, >tem mulher< tem que faz comercial:”, linha 053); Luan vai em outra direção, se contrapondo aos dois anteriores (“[eu já vi de cabelo cacheado”, linha 054); e Otávio se autosseleciona para ratificar sua resposta anterior (“[não >°professor°< ((faz sinal de não com o dedo))isso aí não, de cabelo cacheado.”, linhas 055 e 056). A partir desse impasse, Miguel, se orienta para realizar uma participação exuberante (“dá licença ((mexe no próprio cabelo))”, linha 056), mas não produz *con-sequências* que ratifiquem essa orientação, como por exemplo, risos ou mesmo a quebra da polarização instaurada.

Levi, então, se autosseleciona para ratificar a produção de Ademar (cf. linhas 036 a 038) (“[não, tem negra °que faz°”, linha 058), e Otávio em sobreposição a Levi também o ratifica (“[mas agora, >não.< [mulheres mulheres negra faz=” e “=propaganda, agora falar que tem não fala não”, linha 059 e linha 062). Aqui, o dissenso é criado em torno de três questões: (1) se existem mulheres negras fazendo propagandas, (2) se essas mulheres dizem nesses comerciais “esses produtos são para você, mulher negra” e (3) se existem outros produtos para negras. Essa multiplicidade de orientações sinaliza ter havido um problema de intersubjetividade em relação à produção da pergunta feita por Ademar. Na sequência, Alicia em sobreposição a Otávio, retoma uma parte específica da pergunta de Ademar (“tem esse batom aqui °ó° (0,8) esse batom é - para - mulher - NEgra.”, linhas 043 e 044) e com entonação ascendente produz uma pergunta (“[batom pra negra?”, linha 060). Em seguida, Tiago se autosseleciona para ratificar a fala de Ademar, se dirigindo diretamente a ele (“não professor, tipo assim fala que TEM,”, linha 063) ao mesmo tempo em que amplia sua resposta, ou seja, se para a pergunta de Ademar caberia uma resposta “sim” ou “não”, Tiago avança e produz uma resposta maior, dando indícios de que apesar de concordar com Ademar, ele tem outras contribuições (“(.) e tem um monte, não só pra negra”, linhas 063 e 064”). Lis ratifica a participação de Tiago (“é, [igual quando faz pra tinta de cabelo”, linha 065), e depois, Miguel sobrepõe Lis para também concordar com ela (“[é universal”, linha 066). Ou seja, depois de diversas participações e tentativas de construir uma resposta consensual, temos Tiago, Lis e Miguel concordando e ratificando as participações uns dos outros, de forma que o consenso é produzido apenas entre eles.

Toda essa interação demonstra uma tentativa de os participantes chegarem a uma determinada resposta única e esperada, entretanto, isso não ocorre. O que parece ter ocorrido é uma formulação de uma pergunta, por Ademar, com múltiplas “frentes” possíveis de resposta, de forma que os participantes se orientaram diferentemente para produzir suas respostas, cada qual com base em elementos distintos da própria pergunta. Isso é muito comum em perguntas longas, pois cada ouvinte pode destacar uma parte da pergunta, como vimos acontecer, para produzir sua resposta. Enquanto uma parte do grupo pareceu dar foco apenas sobre uma UCT (“quem é que:: já viu”, linha 036), outra parte proferiu suas respostas levando em consideração um conjunto maior de UCTs (“quem é que:: já viu (...) uMA: a<triz> (1,8) NEgra, (5,0) fazendo uma propaganda, (...) >falando assim< (...) esse baTOM é- para- mulher- NEgra.”, linhas 036 a 038, 042 a 044). Percebendo que os participantes encontraram dificuldades para chegar a um consenso, o que limita Ademar a prosseguir com a aula, ele produz uma reformulação, como veremos no excerto a seguir.

**Excerto 7 (continuação do excerto anterior, parcialmente repetido):**

068 ADE mas pre- presta atenção. #&ô::: senhorita.  
ade #olha e aponta o dedo para Lis  
lis &olha pela janela  
fig #&fig.15



Fig. 15

069 (2,0)  
070 ADE um produto pro cabelo da mulher negra (0,6) ele (0,6) é o  
071 mesmo produto PRA >uma índia<?  
072 MIG não:::, >porque seus cabelos são diferentes e cada  
073 uma precisa dos seus próprios sais minerais<

074 MIG pa[ra #hidratação ]  
075 OTA [que:# isso hein,]  
076 ade #Ademar ergue as mãos em direção a Miguel (fig.16)



Fig. 16

077 ADE °i:sso° aí você vê assim, [é é é por aí. ei psi=  
078 OTA [que isso hein?  
079 LEV se bobear ele compra pro cabelo dele doido

080 MIG [respeita ô  
081 ADE [psi ei aí as pessoas ô ô=  
082 ALI [calma aí gente,  
083 ADE =ou aí (.) muita gente, (0,6)=  
084 MIG arrasei↑  
085 ADE tem medo de falar essas coisas, falar essas coisas não  
086 é preconceito, psiu eu tenho um biotipo de pele que  
087 determinados cremes são pra outro tipo determinado de  
088 pe:le (3,8) eu tenho um determinado tipo de cabe:lo, que  
089 determinados tipos de shampoo não servem pra e:le. aí eu  
090 tô perguntando assim, ah o brasil, a nossa sociedade tem  
091 que combater o preconceito aí eu perg- por isso essa  
092 ADE <alguém> já viu (.) uma (.)GRANde fábrica de cosMéticos  
093 pegar uma i- uma atriz ne[gra:=  
094 LUA [#beleza natural  
ade #olha para Luan



Fig. 17

095 ADE =e falar assim, você mulher NEGRA tem esse shampoo que  
096 É pra deixar seu cabelo >assim assim<. TEM esse batom:  
097 que vai deixar você mais perfei-. existe?  
098 (5,0)  
099 MIG não exis[te?  
100 ADE [aí- #não existe.#  
101 mig *Miguel franze a testa*  
fig #fig.18 #fig.19



Fig. 18



Fig. 19

No início desse excerto, Ademar se volta para Lis, que anteriormente havia feito menção de produtos como tinta de cabelo (“é, [igual quando faz pra tinta de cabelo”, linha 064). Lis estava olhando na direção da janela (cf. fig. 15), o que faz com que Ademar chame de volta a atenção dela (“mas pre- presta atenção. ô::: senhorita.”, linha 067), e começa a ratificá-la como interlocutora endereçada, ou seja, se antes Ademar não conseguiu receber uma resposta consensual por parte dos demais participantes, agora ele ratifica Lis e segue na direção do tópico tornado relevante pelos estudantes que antes estavam falando (“um produto pro cabelo da mulher negra (0,6) ele (0,6) é o mesmo produto PRA >uma índia<?”, linhas 069 e 070). Diante dessa pergunta, marcada pela entonação ascendente, Miguel se autosseleciona para dar

uma resposta, de forma que, para uma pergunta fechada, cuja resposta poderia ser apenas ‘sim’ ou ‘não’, ele produz uma elocução maior, desenvolvendo seu turno de fala (“não::, >porque seus cabelos são diferentes e cada uma precisa dos seus próprios sais minerais< pa[ra= =hidratação”, linhas 072, 073 e 074). A resposta de Miguel faz Ademar erguer os braços e demonstrar concordância com ações corporificadas (linha 076) e provoca um momento de riso na turma, que, agora sim, ratifica a participação de Miguel, como participação exuberante (“[que: isso hein”, “[que isso hein?”, “se bobear ele compra pro cabelo dele doido” linha 074, 077 e 078). Depois disso, Ademar novamente ratifica a participação de Miguel (“°i:sso° aí você vê assim, [é é é por aí. ei psi=”, linha 077) e solicita silêncio, visto que os demais alunos se agitam e riem, demonstrando uma competição coletiva pelo turno. Novamente Ademar tenta em sobreposição, retomar o piso conversacional (“[psi ei aí as pesoas ô ô=”, linha 081), e Alicia também ratifica essa tentativa (“calma aí gente,”, linha 082).

Ademar, na sequência, consegue produzir um turno longo (“tem medo de falar essas coisas, falar essas coisas não é preconceito, psiu eu tenho um biotipo de pele que determinados cremes são pra outro tipo determinado de pe:le (3,8) eu tenho um determinado tipo de cabe:lo, que determinados tipos de shampoo não servem pra e:le. aí eu tô perguntando assim, ah o brasil, a nossa sociedade tem que combater o preconceito aí eu perg- por isso essa pergunta. <alguém> já viu (.) uma (.)GRANde fábrica de cosMÉTicos pegar uma i- uma atriz ne[gra:=”, linhas 085-093), e, com esse método, consegue se manter como principal detentor do piso conversacional, isto é, consegue voltar a atenção dos demais participantes para si. Importante é destacar a prestação de contas (“por isso essa pergunta.”, linhas 091 e 092), que vai funcionar como um índice para a busca do consenso e a resposta de Luan (“[beleza natural”, linha 094), que não é ratificada como resposta por Ademar, que até olha para Luan (cf. fig. 17), mas segue dando continuidade a seu próprio turno. Ao finalizar a pergunta, instaura-se uma ausência de fala por cinco segundos (cf. linha 098) após a qual Miguel faz uma pergunta (“não exis[te?”, linha 099). A partir dessa pergunta, então Ademar, que já havia iniciado uma nova produção de turno (“[aí-”, linha 100), se autointerrompe para responder a Miguel (“não existe.”, linha 101), o que faz com que Miguel franza a testa (cf. figs. 18 e 19), demonstrando estranhamento (e até mesmo discordância).

Dessa forma, o que podemos perceber é que Ademar, que detém o mandato institucional de controlar o fluxo interacional, inclusive no que se refere aos tópicos,

conduz as trocas de turnos entre os demais participantes por um longo tempo a partir de sua pergunta inicial. Esse gerenciamento da tomada de turnos em sala de aula é, entre outros aspectos, representativo de como a condução das ações podem ser distintas, mas ainda assim, constituir as práticas sociais que permitem a um professor ser mediador, e não censor. Isso fica ainda mais evidente quando, depois de todo o impasse, Ademar toma o turno novamente para reformular a pergunta anterior, no entanto, o consenso, mais uma vez, não é produzido, e isso faz com que Ademar encerre o tópico e dê início a outro, porque neste momento, ao que parece perceptível quando chegamos ao fim da sequência, não houve uma orientação para se promover na turma um efeito de calibragem, tal como observado nos outros excertos analisados, mas apenas levantar as opiniões (neste caso divergentes) acerca de um tema tratado pelos participantes como polêmico, haja vista a divergência de posicionamentos. Com isso, Ademar prossegue a interação, dando por encerrado esse primeiro tópico e propondo, portanto, uma mudança no rumo da interação, como poderemos ver na sequência.

#### Excerto 8 (continuação do excerto anterior)

102 ADE >quer ver outra coisa?< (3,0) mesma pergunta que eu fiz  
103 lá tô fazendo aqui,  
104 (1,6)  
105 MIG °a mesma lá°  
106 ADE quem é que já viu,  
107 (1,0)  
108 TIA eu não assisto televisão.  
109 ADE u:: uma <minissérie> (0,5) que foi que foi criada nos  
110 estados unidos na década de <setenta e oitenta>,  
111 MIG °eu hein?°  
112 ADE <todo (.) mundo (.) odeia (.) Cris>  
113 OTA EU. ((levanta o braço))  
114 MIG NÃ::O é mil novecentos e noventa i↑:: ((olha para trás))  
115 OTA eu sei todos os episódios (.) todos ((levanta as  
116 mãos))  
117 ((os participantes levantam as mãos e respondem de forma  
118 afirmativa a pergunta de Ademar))  
119 ADE EI. ei psi- ta vendo [ele falou assim, ((aponta para  
120 Otávio))  
121 MIG [everybody >hey hey<  
122 (0,5)  
123 MIG OU mas não foi feita naquela época nã[o=  
124 ADE [O:: ((bate uma  
125 palma e olha para Miguel))  
126 MIG =conta a história daquela épo[ca lá=  
127 ADE [O QUE?  
128 MIG =( )  
129 ADE é daquela época.  
130 (1,0)  
131 ADE é daquela época  
132 MIG oitenta e dois  
133 ADE é porque chegou=

134 GUI tinha o pedaço do negro  
 135 ADE =EI é porque chegou no Bra[sil=  
 136 MIG [guilherme é o caruso ((olha  
 137 na direção de Guilherme))  
 138 ((risos da turma))  
 139 ADE =é igual, psi- EI é igual o chaves  
 140 (0,5)  
 141 LEV chaves é ah hh.  
 142 ADE o chaves é lá em setenta e você está vendo isso em  
 143 dois mil e dezo[ito=  
 144 MIG [mas o cris é de dois mil e sete  
 145 ADE = e tá achando que é: (.) né? tadi:n-  
 146 ((alguém abre a porta e Ademar se vira na direção da  
 147 porta))

O objetivo de apresentarmos esse excerto é mostrar como Ademar promove a mudança no tópico (“>quer ver outra coisa?<”, linha 102). Apesar de ter um posicionamento divergente da maioria dos estudantes que se manifestaram nos excertos anteriores, e apesar de não ter conseguido estabelecer o consenso, uma nova sequência se inicia junto a formulação de uma nova pergunta feita por Ademar (“u:: uma <minissérie> (0,5) que foi que foi criada nos estados unidos na década de <setenta e oitenta>,” linhas 109 e 110). No entanto, se podíamos esperar que a evocação de um novo tópico (a menção a um programa de TV) pudesse contribuir para as discussões sobre racismo travadas até então, deste ponto em diante, os participantes passam a tornar relevante a época em que a série está ambientada.

Na medida em que os demais participantes se engajam na troca de turnos de modo a reafirmar suas posições (“Nã::O é mil novecentos e noventa i↑:: ((olha para trás)”, linha 114, e “eu sei todos os episódios (.) todos”, linha 115), Ademar tenta avançar com a interação, mas cada participante vai deixando evidente, a cada turno, que estão com orientações divergentes até que uma sanção verbal para tal acontece (“[O:: ((bate uma palma e olha para Miguel)”, linhas 124 e 125), e consolida a perda de um foco comum (sobre o tema que estava em evidência até o momento). Depois disso, outras ações passam a ser implementadas por diversos participantes e as tentativas de busca pelo consenso são abandonadas.

Tendo feito a análise turno a turno dos excertos transcritos, destino a próxima seção a discutir os dados analisados e a construção da trajetória sequencial produzida pelos participantes.

### 5.3 Uma breve análise da trajetória sequencial produzida pelos participantes

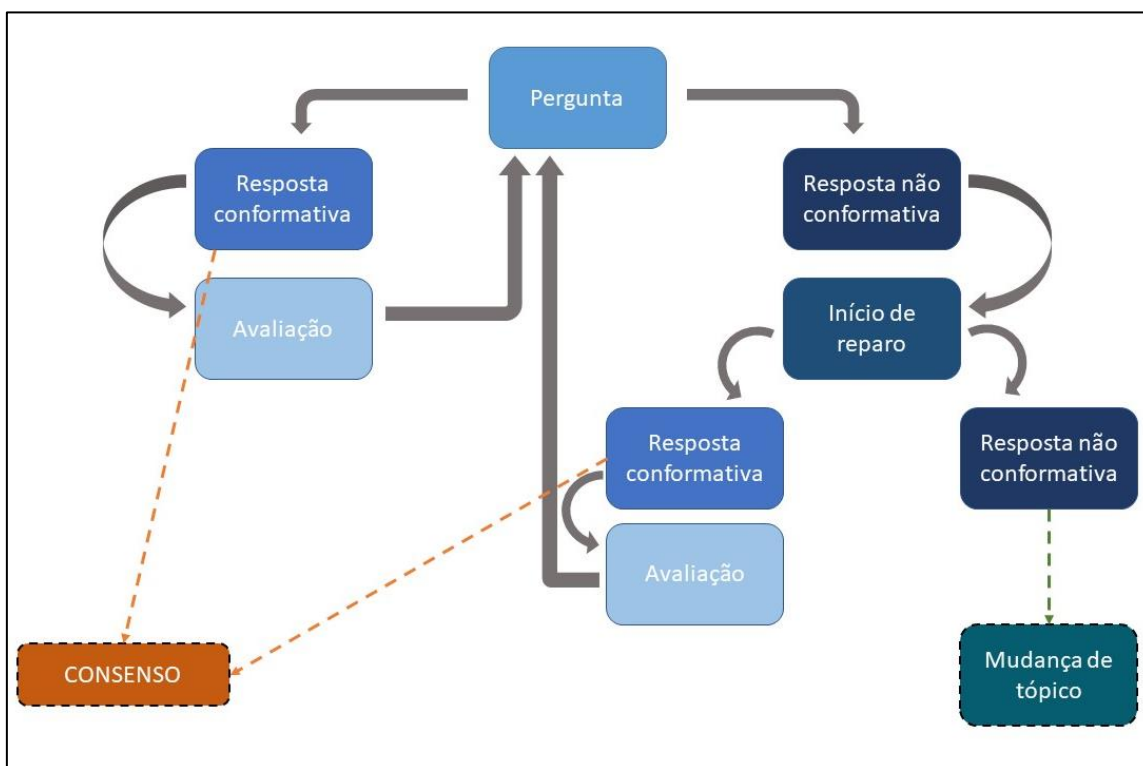
Por meio dessa pesquisa foi possível observar como Ademar e os demais participantes gerenciam conjuntamente seus turnos de fala em uma sala de aula contemporânea. Através da análise dos dados, podemos apontar como se deu a construção de uma aula a partir da prática de fazer perguntas. Tais ações produziram diversas e diferentes *con*-sequências interacionais, sobre as quais refletiremos agora.

O primeiro segmento analisado (“**É humana a escravidão?**”) nos mostra Ademar conduzindo a sua aula por meio das perguntas. A princípio ele produz perguntas polares, e obtém como resposta o que já era projetado por ele como esperada. A sequência vai então se desenhando com Ademar produzindo perguntas, os demais participantes respondendo e, novamente, Ademar ratificando as respostas como esperadas, e isso permite que ele gerencie a interação, calibre o conhecimento dos participantes e prossiga com o avanço do tópico. Aqui, temos, então, a tradicional sequência IRA em um movimento cíclico: pergunta – resposta esperada – avaliação (verbalizada ou não) – pergunta – resposta esperada – avaliação (verbalizada ou não). No entanto, é no primeiro indício de que o consenso não será produzido pelos participantes, que Ademar muda o ritmo da interação e, para isso, ele muda também o formato das perguntas. Portanto, enquanto Ademar consegue conduzir os participantes à produção de um consenso, ou seja, de respostas que convergem formal e tematicamente, têm-se um determinado ritmo na interação; quando os participantes não produzem consenso sobre a pergunta realizada por Ademar, ou seja, quando as respostas destoam (também, tanto do ponto de vista formal quanto temático) entre si, ele precisa gerenciar a interação lançando mão de outros mecanismos, como foi possível observar na análise do segundo segmento.

No segundo segmento analisado (“*não existe?*”) também vemos Ademar conduzindo sua aula a partir de perguntas (nesse caso, iniciando reparo). Inicialmente ele produz perguntas que exigem respostas sucintas e breves, e com isso ele prossegue na tentativa de calibrar o entendimento e conforme o consenso é produzido, ele avança com o tópico. No entanto, é quando Ademar produz uma pergunta um pouco mais longa, que as respostas se desencontram, especialmente em relação ao que ele pareceu projetar como esperado, já que inúmeras vezes lança mão de inícios de reparo a fim de resolver o problema de intersubjetividade criado. Por mais que abra espaços de oportunidade para que, por um espaço maior de tempo, os alunos respondam às perguntas produzidas, em

determinado momento, cabe a Ademar tomar o turno e dá por encerrado o tópico, ainda que alguns participantes demonstrem não concordar. Essa limitação imposta por Ademar, parece se dar mais em vista de um problema de intersubjetividade do que propriamente uma sanção do posicionamento divergente.

Dessa forma, com base nas trajetórias interacionais construídas pelos participantes nos excertos analisados, é possível perceber como os tipos de perguntas e a construção delas definem os rumos das interações, visando à produção do consenso (ou não), como veremos no diagrama a seguir:



**Figura 7 - Perguntas, respostas e produção (ou não) de consenso.**

A figura 7 mostra, de um lado, que, de acordo com o que observamos nos excertos 1 a 4, as seqüências de perguntas que produzem respostas conformativas tendem a compor um fluxo em que, havendo avaliação verbalmente expressa ou corporificada, novas perguntas vão sendo feitas na medida em que as respostas se apresentam com um formato conformativo, isto é, que atendem aos propósitos formais da pergunta. Esse encadeamento de perguntas e respostas conformativas criam um ciclo interacional que se desenha através do que se conhece pelo senso comum como consenso. Em outras palavras, a produção de respostas concordantes não é apenas algo que se identifica

tematicamente, mas também se dá no plano do formato das respostas e na sua condução cíclica.

Por outro lado, a produção de respostas não conformativas pode levar a duas trajetórias distintas, percebidas nos excertos 3 e 4, junto com o outro formato de respostas conformativas, e nos excertos 5 a 8. Algumas perguntas podem desencadear respostas que se caracterizam como “subversivas” do ponto de vista da forma como se configuram. Uma pergunta desenhada para obter uma confirmação como resposta, ao obter um “não” gera muito mais trabalho interacional para os seus interlocutores. Um desses trabalhos incide na iniciação do reparo, que pode, por sua vez, recolocar a interação “nos trilhos”, tal como desenhados pela pergunta inicial, mas essa não é a única opção. O início de um reparo pode fazer com que a resposta subsequente se firme exatamente como não conformativa e, se os propósitos práticos da interação se demonstrarem orientados para a construção de uma convergência de opiniões acerca de um tema, um método alternativo para fazer com que essa divergência não progrida como conflito pode ser a mudança de tópico.

Nesta seção, fizemos a análise dos dados e uma breve reflexão acerca das trajetórias sequenciais construídas pelos participantes nas interações. Na seção a seguir, busco tecer as considerações finais desse trabalho, respondendo às perguntas que orientaram essa investigação, além de sintetizar as possíveis contribuições para os estudos interacionais sobre o gerenciamento das relações e sobre a organização das tomadas de turnos na fala-em-interação em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou observar como o gerenciamento das perguntas em algumas aulas do Ensino Fundamental de uma escola pública podem ajudar a promover uma reflexão acerca do uso desses recursos interacionais na organização da tomada de turnos em sala de aula hoje em dia. Mais especificamente, este trabalho analisou algumas trajetórias sequenciais produzidas em sala de aula, por meio de perguntas e respostas.

Com base na revisão de literatura feita para os propósitos desta pesquisa, pudemos perceber que perguntar tende a ser visto como buscar informações. Em contrapartida, ao usarmos o termo *prática de pergunta*, ampliamos o leque para inúmeras ações possíveis de serem realizadas ao se produzir uma pergunta. Ao olhar para algumas aulas do professor Ademar, foi possível perceber que através das perguntas ele mobiliza a participação em uma tentativa de garantir o foco de atenção; ele tenta promover a calibragem do conhecimento dos participantes e persegue a produção de consenso. Tendo em vista esse entendimento, passo agora a retomar as perguntas que nortearam este estudo e respondendo-as com base na análise dos dados.

### **6.1 Quais são as sequências interacionais produzidas por professor e alunos em uma aula conduzida pela prática de perguntar?**

Ao analisar o turno a turno das interações de nosso *corpus*, podemos perceber que se constroem ao menos duas trajetórias sequenciais, enquanto Ademar conduz a sua aula de história a partir das perguntas.

Na primeira delas, Ademar produz perguntas, cuja resposta ele demonstra já conhecer, e enquanto recebe, por parte dos demais participantes, somente respostas alinhadas a sua expectativa, ou seja, que não divergem da resposta correta e esperada, ele dá continuidade à interação, produzindo novas perguntas. Dessa forma, os participantes não parecem ter problemas de intersubjetividade, nem encontram a necessidade de produzir expansões para reparar algo, pois, no fluxo interacional cíclico gerado, ele pergunta, os demais participantes respondem, ele pergunta de novo e assim sucessivamente, até que o ciclo se quebre.

Em uma segunda trajetória possível, o que percebemos é que, ao perguntar, quando recebe respostas desalinhadas a sua expectativa, ou seja, respostas não

conformativas, Ademar tem um maior trabalho interacional para lidar com as ações empenhadas pelos participantes. Sendo assim, suas ações subsequentes se constituem como perseguição ao consenso, ora produzindo iniciações de reparo, ora abrindo um espaço de oportunidade para que os alunos produzam um debate. Ao fim, quando percebe que o consenso de fato não se produz, Ademar produz uma nova pergunta que muda o tópico, rompendo o ciclo a que nos referimos anteriormente.

Ambas as sequências demonstram que o tipo de pergunta que é produzida por Ademar, altera o ritmo da interação. Sendo assim, ao produzir perguntas polares, cujas respostas são simples e fechadas, Ademar tem maior facilidade em “controlar” a interação, inclusive quando se volta para a produção de consenso; no entanto, ao produzir perguntas não polares, que buscam respostas mais elaboradas, o ritmo da interação é alterado, já que, com isso, abre-se a possibilidade para cada aluno fornecer suas respostas, cada qual com base em uma parte específica da pergunta, o que potencializa as chances de as respostas não serem dadas de maneira consensual.

Para tanto, cabe refletir a que serve a produção (ou não) de consenso e o que ela produz na sala de aula.

Ao olhar para a sala de aula do professor Ademar, vemos um espaço tradicional, com aulas integralmente expositivas e com a ampla presença da sequência IRA. Nesse espaço, há a valorização da produção de respostas em consonância com a expectativa do perguntador, ou seja, não há muita liberdade de criação, e sim de reprodução.

A análise das trajetórias sequenciais, nos leva a pensar que dificilmente produzir consenso pode levar a uma produção efetiva do conhecimento, visto que se é necessário apenas alcançar a resposta esperada, não há necessidade de esforço em se produzir algo autoral, ou até mesmo, a necessidade de reflexão. Cabe nesse contexto apenas a reprodução das respostas “corretas”.

Se olharmos para a questão da sequencialidade das interações, produzir consenso parece algo positivo, pois não demanda tanto esforço para lidar com pré-expansões, reparos ou reformulações. Dessa forma, no que diz respeito ao gerenciamento da tomada de turnos em sala de aula, produzir consenso parece ser uma ação preferida. Em contrapartida, quando não se produz o consenso, o esforço interacional para prosseguir as sequências é bem maior, e demanda ações que podem influenciar diretamente na sequencialidade. Nesse caso, como foi possível observar na seção 5.2, o caráter autoral das respostas dos participantes ficou mais evidente.

No entanto, olhando para a sala de aula do professor Ademar e fazendo uma análise turno a turno das interações, os dados parecem apontar para uma relação inversamente proporcional entre a produção de consenso e a abertura de espaços de oportunidade de aprendizagem, que é sobre o que discorreremos no tópico a seguir.

## **6.2 A promoção do consenso está diretamente relacionada à produção de conhecimento?**

Para que se produzam pesquisas em Análise da Conversa, é importante a disposição de uma análise minuciosa do turno a turno, o que exige que o dado seja revisitado inúmeras vezes. Para os fins dessa pesquisa, após o processo de segmentação, foram vários os olhares que se debruçaram sobre os dados a fim de perceber as ocorrências e o que estava sendo tornado relevante pelos próprios participantes nas interações.

Olhar para as aulas do professor Ademar nos fez perceber que ele conduzia inúmeras vezes a sua aula a partir da *prática de perguntar*, ora para calibrar o conhecimento, ora para produzir consenso, ora para testar o que os alunos já sabiam. Foi a partir das respostas produzidas pelos demais participantes que pudemos perceber que, enquanto Ademar produzia perguntas polares, fechadas e que exigiam respostas como “sim” ou “não”, as respostas apresentavam-se em turnos curtos e soavam como algo mecânico.

Era nos momentos em que Ademar expandia suas perguntas, e produzia perguntas de conteúdo, que os alunos tinham mais autonomia e agência, produzindo turnos de respostas maiores, discordando ou concordando uns com os outros e, portanto, gerando oportunidades de produção de conhecimento em conjunto. Dessa forma, nos pareceu que o debate e as respostas não esperadas se davam exatamente quando não havia a produção de consenso, quando não havia a preocupação em responder a uma pergunta fechada e polar, deixando a discussão mais aberta e autoral. Portanto, em certa medida, tendo em vista a análise de dados desta dissertação, podemos afirmar que a produção do consenso está em uma relação inversamente proporcional à abertura de oportunidades de aprendizagem, se entendermos a aprendizagem como ação social, como algo que se faz em conjunto e como algo que se faz enquanto se participa.

Dessa forma, ao permitir a participação voluntária dos alunos, através de auto seleções e sem controle do tamanho dos turnos, Ademar promove a oportunidade de que os alunos durante a interação produzam conhecimentos, compartilhem experiências e vivências, e tragam para a aula aquilo que sabem.

\*\*\*

Este trabalho buscou, a partir de uma análise interacional das relações em sala de aula, refletir a respeito da prática de perguntas no ambiente escolar, suas possíveis trajetórias sequenciais e as *con*-sequências interacionais para a gestão das relações dentro da escola. Portanto, essa não é uma pesquisa sobre metodologias de ensino, sobre materiais didáticos, sobre ensino de história ou sobre usar ou não a prática de perguntar em sala de aula, isso tudo é secundário. Esta é uma pesquisa sobre como os participantes gerenciam as relações dentro de um evento mediado por perguntas, buscando contribuir com um projeto de gestão humana dentro das instituições. É para que professores, ao lerem este trabalho, reflitam sobre a sua própria prática em sala de aula, enquanto lançamos luz sobre algo ainda muito incipiente, mas que pode colaborar com futuros trabalhos, em termos comparativos.

Esperamos também reforçar a ideia de que a sala de aula não precisa ser um espaço somente para transmissão do saber e para a manutenção de relações sempre verticais. É possível, em salas de aula tradicionais, construir ambientes que ratifiquem tantas outras vozes, que fortaleçam relações horizontais e que centralizem a produção do conhecimento, conduzindo os discentes ao protagonismo de seu próprio processo de produção de conhecimento em conjunto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABELED, Maria de la O. L. **Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula**. Tese de doutorado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, 2008.
- AMARAL, D.; FRANK, I. **Novos arranjos**. Educação, São Paulo, v. 12, p. 56-59, 2009.
- ANDRADE, Daniela Negraes Pinheiro; PIOVESAN, Marta Helena Facco. Resenha de OSTERMANN, A. C; OLIVEIRA, M. do CL de. Você está entendendo? Contribuições dos estudos de fala-em-interação para a prática do teleatendimento. Campinas: Mercado de Letras, 2015. **Fórum Linguístico**, v. 13, n. 3, p. 1453-1457, 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ATKINSON, J. M. e HERITAGE, J. (1984). **Structures of social action**. Cambridge: Cambridge University Press.
- CONCEIÇÃO, L. E; GARCEZ, P. M. O revozeamento no discurso da escola pública cidadã. **Intercâmbio**, v. 14, n. 1, p. 1-10, São Paulo, 2005.
- CORONA, Márcia Del Corona. Fala-em-interação cotidiana e fala-em-interação institucional: uma análise de audiências criminais. in: LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria. (orgs.) Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas: **Mercado de Letras**, 2009. p.13 – 44.
- COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**, v. 2, p. 15-41, 2006.
- DEXHEIMER, Tatiana Dilly. **Respostas não-conformativas em interações entre médicos/as e gestantes de médio e alto risco: um olhar sobre as ações e implicações dessas respostas**. 2018.
- 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 (UFF)**, v. 25, p. 185-202, 2008.
- DURANTI, A. **Linguistic anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press. 1997.
- ENFIELD, Nick J.; STIVERS, Tanya; LEVINSON, Stephen C. **Question-response sequences in conversation across ten languages: An introduction**. 2010.

ERICKSON, F. Qualitative Methods. In: LINN, R. L.; ERICKSON, F. (Orgs.). **Research in Teaching and Learning: quantitative methods, qualitative methods**. New York: American Educational Research Association, 1990.

FRANK, Ingrid. **Produção conjunta de conhecimento em um laboratório de tecnologia: perguntas como recursos para o enfrentamento de problemas emergentes**. 2015.

FOX, B. A., & Thompson, S. A. Responses to Wh-Questions in English conversation. **Research on Language and Social Interaction** , 43 ( 2 ), 133 – 156, 2010.

GAGO, Paulo Cortes. Questões de transcrição em análise da conversa. **Veredas-Revista de Estudos Linguísticos**, v. 6, n. 2, 2002.

GAGO, Paulo Cortes. O espaço de transição de falantes em audiências de conciliação no procon: Lugar relevante para o desacordo?. **Recorte**, v. 3, n. 2, p. 1, 2006.

GARCEZ, Pedro M. Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar na conversa cotidiana. **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Ipub, p. 189-213, 2001.

GARCEZ, Pedro M.; LODER, Letícia L. Reparo Iniciado e Levado a Cabo pelo Outro na Conversa Cotidiana em Português do Brasil. **Delta**, V. 21, N. 2, 2005.

GARCEZ, Pedro M. A organização da fala-em-interação social: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v.4, n.1, p.66-80, jan./abr. 2006.

GARCEZ, Pedro M. “A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social”, *in*: LODER, L. L.; JUNG, N.M. (orgs). **Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2008, pp. 17-38.

GARCEZ, Pedro M.; FRANK, Ingrid; KANITZ, Andréia. Interação social e etnografia: sistematização do conceito de construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. **Calidoscópico**, v. 10, n. 2, p. 211-224, 2012.

GARCEZ, Pedro M.; BULLA, Gabriela S.; LODER, Letícia L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **DELTA: revista de documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada**. São Paulo. Vol. 30, n. 2 (jul./dez 2014), p. 257-288, 2014.

GARCEZ, Pedro; LOPES, Marcela Freitas Ribeiro. Oportunidades de aprendizagem na nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula contemporânea: língua espanhola no ensino médio. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, n. 1, p. 65-95, 2017.

GARDNER, R. Conversation Analysis in the Classroom. **The handbook of conversation analysis**, p. 593, 2013.

GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. in: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, p.13-20, 2002.

GOULART, A. C. F. “as mulheres não são uma ferramenta para os homens”: (RE)FORMULAÇÃO E REVOZEAMENTO EM UM DEBATE EM SALA DE AULA. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2020.

HAYANO, Kaoru. Question Design in Conversation. **The handbook of conversation analysis**, p. 395, 2013.

HERITAGE, John. “Current developments in conversations analysis”, in: ROGER, D. e BULL, P. (Eds.). *Conversation: an Interdisciplinary Perspective*. **Clevedon: Multilingual Matters**, pp. 21-47, 1988.

HERITAGE, John. Conversation analysis and institutional talk: analyzing data. In: SILVERMAN, David. **Qualitative research: theory, method and practice**. 2. ed. Londres: SAGE Publications, pp 222-245, 2004 [1997].

HERITAGE, J. Constructing and navigating epistemic landscapes. **The Journal of Studies in Contemporary Sociological Theory**, 2, 14 – 25, 2008.

HERITAGE, John. Questioning in Medicine. In: FREED, Alice F; EHRLICH, Susan (Eds.). “**Why do you ask?**”: The function of questions in institutional discourse. New York: Oxford University Press, P. 42-68, 2010.

JEFFERSON, Gail. Transcription notation. In: ATKINSON, J. Maxwell; HERITAGE, John. (Eds.). **Structures of social action**. New York: Cambridge University Press, pp. ix-xvi, 1984.

KANITZ, Andréia. **Resolução de problemas e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação em cenário de desenvolvimento tecnológico**. 2013.

LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns**. Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LAVE, Jean. Situating learning in communities of practice. in: RESNICK, Luren B; LEVINE, John M; TEASLEY, Stephanie D. **Perspectives on socially shared cognition**. Washington : APA, p.63-82, 1991.

LEVINSON, S. C. Action Formation and Ascription. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), **The Handbook Of Conversation Analysis**. **Hoboken, NJ: Wiley**, pp.103-130, 2012.

LODER, Leticia Ludwig. Noções fundamentais: a organização do reparo. In: LODER, L. L; JUNG, N. M. (orgs). **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometológica**. Campinas: Mercado de Letras, pp. 95-126, 2008(a).

LODER, Leticia Ludwig. “O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates”, *in*: LODER, L. L.; JUNG, N.M. (orgs). **Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, pp. 127-161, 2008(b).

LODER, L. L.; SALIMEN, P. G.; MÜLLER, M. Noções fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência. *In*: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Org.). **Fala-em-interação social: Introdução à análise da conversa etnometodológica**. Porto Alegre: Mercado de Letras, p. 39-58, 2008(c).

LODER, Leticia Ludwig; JUNG, Neiva Maria (Ed.). **Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica**. Mercado de Letras, 2008.

LODER, Leticia Ludwig; JUNG, Neiva Maria (Ed.). **Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica**. Mercado de Letras, 2009.

LÜCK, Heloísa et al. Dimensões da gestão escolar e suas competências. **Curitiba: Editora Positivo**, v. 1, 2009.

MACBETH, D. Hugh Mehan’s Learning Lessons reconsidered: On the differences between the naturalistic and critical analysis of classroom discourse. **American Educational Research Journal**, 40 ( 1 ), 239 – 280, 2003.

MARIANO, L. S. **Construção de identidades em narrativas de adultos interagindo com crianças e adolescentes**. 2016. 10 f. Relatório final de iniciação científica, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

MARIANO, L. S. **A coconstrução do papel de expositores em um projeto de Iniciação Científica Júnior**. 2017. 10 f. Relatório final de iniciação científica, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

MARKEE, N.; KASPER, G. Classroom talks: an introduction. **The Modern Language Journal**, n. 88, 2004.

MCHOUL, A. The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom. **Language in Society**, 7, pp. 183-213, 1978.

MEHAN, H. **Learning lessons: Social organization in the classroom**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

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, p. 63-103, 1996.

OLIVEIRA, M. C. L.; RON-RÉN JUNIOR, R. C. Agência e discricionariedade na prática policial. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, p. 759-775, 2017.

OSTERMANN, A. C.; OLIVEIRA, M. C. L.; SOUZA, J. A caixa-preta dos desastres interacionais em teleatendimentos. **Você está entendendo**, p. 7-24, 2015.

OSTEMANN, Ana Cristina; OLIVEIRA, Maria do Carmo Leite de. **Você está entendendo?** Contribuições dos estudos de fala-em-interação para a prática do teletendimento. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

PETERMANN, RAFAEL. **A fala-em-interação em sala de aula no ensino médio: participação e construção conjunta de conhecimento em uma equipe de trabalho.** 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá. Maringá.

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

RAYMOND, Geoffrey. Grammar and social organization: Yes/no interrogatives and the structure of responding. **American Sociological Review**, v. 68, n. 6, p. 939-967, 2003.

SACKS, H. **Lectures on conversation.** Ed. Gail Jefferson. Oxford: Blackwell. 1992.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. e JEFFERSON, G. (2003). “Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa”. **Veredas**, v. 7, n. 1-2, pp. 9-73. Trad. De SACKS, H., SCHEGLOFF, E. e JEFFERSON, G. (1974). A simplest systematic for the organization of turn-talking for conversation. **Language**, v. 50, pp. 696-735.

SCHEGLOFF, E.A. Between micro and macro: Contexts and other connections. *In:* J.K.C. ALEXANDER; B. GIESEN; R. MUNCH e N.J. SMELSER (orgs.), **The micro-macro link.** Berkeley, University of California Press, p. 207-234, 1987.

SCHEGLOFF, E. A. Conversation analysis and socially shared cognition. *In:* L. Resnick, J. Levine, & Behrends. (Orgs.) **Perspectives on socially shared cognition** (pp. 150-171). Washington, D.C.: American Psychological Association. 1991.

SCHEGLOFF, E. A. Discourse, pragmatics, conversation, analysis. **Discourse Studies**, Vol. I (4), 405-435, 1999.

SCHEGLOFF, E. A. “Sequencing in conversational openings”. **American Anthropologist**, v. 70, pp. 1075-1095. 1968.

SCHEGLOFF, Emanuel A. **Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis I.** Cambridge University Press, 2007.

SCHULZ, Lia. **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.

SILVA, C. R.; ANDRADE, D. N. P. e OSTERMANN, A. C. Análise da conversa: uma breve introdução. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, vol 11, pp. 1-21, 2009.

STIVERS, Tanya. 10 Organização da sequência. **O manual de análise de conversas**, p. 191, 2013.

STIVERS, Tanya; HAYASHI, Makoto. Transformative answers: One way to resist a question's constraints. **Language in Society**, v. 39, n. 1, p. 1-25, 2010.

STIVERS, T. **Morality and question design: 'Of course' as contesting a presupposition of askability**. In T. Stivers, L. Mondada & J. Steensig (Eds.), *The morality of knowledge in conversation*, pp. 82 – 106, 2011.

STIVERS, Tanya. 10 Sequence Organization. **The handbook of conversation analysis**, p. 191, 2013.

VIDICH, Arthur J.; LYMAN, Stanford M. Métodos qualitativos. Sua história na Sociologia e na Antropologia. In: DENZIN, Norman K.; LINCON, Ivonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa. Teoria e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, P. 49-90, 2006.

WILLEMSSEN, A., GOSEN, M. N., VAN BRAAK, M., KOOLE, T., & de GLOPPER, K. Teachers' open invitations in whole-class discussions. **Linguistics and Education**, v. 45, 40-49, 2018.

## ANEXOS

### ANEXO I – MODELOS DE TERMOS DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA<sup>14</sup>



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA  
Grupo de pesquisa GLIE – Linguagem, Interação e Etnografia  
Projeto: A fala-em-interação em uma sala de aula de Ensino Fundamental: Quando os relatos pessoais são tornados relevantes**

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) estudante menor de idade \_\_\_\_\_ sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “A fala-em-interação em uma sala de aula de Ensino Fundamental: Quando os relatos pessoais são tornados relevantes”, a ser realizada na \_\_\_\_\_. Nesta pesquisa pretendemos estudar a participação dos alunos a partir de relatos pessoais e das narrativas. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é acreditarmos que a partir dos relatos pessoais construídos pelos alunos é possível aprender e construir conhecimento.

Para esta pesquisa, vamos observar e fazer gravações das aulas em áudio e vídeo, tirar fotografias dos espaços escolares, conversar com o estudante 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.

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. Caso haja alguma despesa decorrente da participação, o senhor(a) tem direito ao ressarcimento, e em caso de sofrer eventual dano decorrente da pesquisa, o senhor(a) tem o direito de buscar indenização. 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.

Essa pesquisa apresenta um risco mínimo aos seus participantes visto que não abordará pessoalmente nenhum deles. Entretanto, pode haver algum constrangimento pela presença da câmera na sala de aula. Por isso, com o intuito de causar o menor risco possível, localizaremos a câmera à uma distância considerável dos alunos, além de garantir que na análise dos dados todas as identidades serão preservadas, impedindo qualquer possibilidade de identificação, tanto dos rostos quanto dos nomes. Podendo haver o risco de constrangimento do participante em partilhar alguma informação ou mesmo em ser filmado, realizaremos todos os procedimentos necessários para preservar a privacidade e a confidencialidade de informações pessoais durante todas as fases da pesquisa; 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.

---

<sup>14</sup> Modelos de termos de consentimento e de assentimento adaptados de Stein (2017).

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, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado pela participação do estudante no estudo, por favor, entre em contato:

**Prof. Roberto Perobelli de Oliveira**  
**UFES - Campus de Goiabeiras**  
**Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras | Vitória - ES - CEP 29075-910**  
**Telefone: (27) 4009-2805**  
**E-mail: [robertoperobelli@gmail.com](mailto:robertoperobelli@gmail.com)**

**Lorena Silva Mariano**  
**UFES – Campus de Goiabeiras**  
**Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras | Vitória - ES - CEP 29075-910**  
**Telefone: [REDACTED]**  
**E-mail: [lorenasmariano@outlook.com](mailto:lorenasmariano@outlook.com)**

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos relacionada a seus direitos e participação nesta pesquisa, por favor, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Além disso, o CEP deverá ser acionado, também, no caso de denúncia e/ou intercorrências na pesquisa:

**Comitê de Ética em Pesquisa/UFES – Campus Goiabeiras**  
**Sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN**  
**Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras | Vitória - ES - CEP 29075-910**  
**Telefone: (27)3145-9820**  
**Email: [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com)**

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo estudante menor de idade \_\_\_\_\_, declaro que 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, de igual teor, assinada por mim e pelo pesquisador principal, rubricada em todas as páginas, e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Serra, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do responsável pelo estudante menor de idade participante da pesquisa**

Gratos por sua participação,

\_\_\_\_\_  
**Roberto Perobelli de Oliveira (PPGEL/UFES)**

\_\_\_\_\_  
**Lorena Silva Mariano (PPGEL/UFES)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**  
**Grupo de pesquisa GLIE – Linguagem, Interação e Etnografia**  
**Projeto: A fala-em-interação em uma sala de aula de Ensino Fundamental: Quando os relatos pessoais são tornados relevantes**

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “A fala-em-interação em uma sala de aula de Ensino Fundamental: Quando os relatos pessoais são tornados relevantes”, a ser realizada na [REDACTED]. Nesta pesquisa pretendemos estudar a participação dos alunos a partir de relatos pessoais e das narrativas. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é acreditarmos que a partir dos relatos pessoais construídos pelos alunos é possível aprender.

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.

Para participar desta pesquisa, você vai receber esclarecimentos em qualquer aspecto que desejar e ficar livre para participar ou recusar-se a participar. Você pode interromper a participação na pesquisa a qualquer momento. A participação é voluntária, e caso você não se sinta à vontade em participar, isso não vai causar qualquer prejuízo para o(a) estudante.

Não há remuneração ou benefícios diretos o(a)estudante ao participar, mas a pesquisa vai contribuir como fonte de pesquisa e 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.

Essa pesquisa apresenta um risco mínimo aos seus participantes visto que não abordará pessoalmente nenhum deles. Entretanto, pode haver algum constrangimento pela presença da câmera na sala de aula. Por isso, com o intuito de causar o menor risco possível, localizaremos a câmera à uma distância considerável dos alunos, além de garantir que na análise dos dados todas as identidades serão preservadas, impedindo qualquer possibilidade de identificação, tanto dos rostos quanto dos nomes. Podendo haver o risco de constrangimento do participante em partilhar alguma informação ou mesmo em ser filmado, realizaremos todos os procedimentos necessários para preservar a privacidade e a confidencialidade de informações pessoais durante todas as fases da pesquisa; 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.

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, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado por sua participação no estudo, por favor, entre em contato:

**Prof. Roberto Perobelli de Oliveira**  
**UFES - Campus de Goiabeiras**  
**Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras | Vitória - ES - CEP 29075-910**  
**Telefone: (27) 4009-2805**  
**E-mail: robertoperobelli@gmail.com**

**Lorena Silva Mariano**  
**UFES – Campus de Goiabeiras**  
**Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras | Vitória - ES - CEP 29075-910**  
**Telefone:** [REDACTED]  
**E-mail:** [lorenasmariano@outlook.com](mailto:lorenasmariano@outlook.com)

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos relacionada a seus direitos e participação nesta pesquisa, por favor, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Além disso, o CEP deverá ser acionado, também, no caso de denúncia e/ou intercorrências na pesquisa:

**Comitê de Ética em Pesquisa/UFES – Campus Goiabeiras**  
**Sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN**  
**Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras | Vitória - ES - CEP 29075-910**  
**Telefone:** (27)3145-9820  
**Email:** [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com)

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que 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 assentimento livre e esclarecido, de igual teor, assinada por mim e pelo pesquisador principal, rubricada em todas as páginas, e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Serra, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do participante da pesquisa**

Gratos por sua participação,

\_\_\_\_\_  
**Roberto Perobelli de Oliveira (PPGEL/UFES)**

\_\_\_\_\_  
**Lorena Silva Mariano (PPGEL/UFES)**

## ANEXO II: CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO JEFFERSON

.	(ponto final)	Entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	Entonação ascendente
,	(vírgula)	Entonação intermediária
:	(dois-pontos)	Prolongamento do som
↑	(flecha para cima)	Som mais agudo do que os do entorno
↓	(flecha para baixo)	Som mais grave do que os do entorno
-	(hífen)	Corte abrupto na produção vocal
<u>fala</u>	(sublinha)	Ênfase em som
PALAvra	(maiúscula)	Som em volume mais alto do que os do entorno
°fala°	(sinais de graus)	Som em volume mais baixo do que os do entorno
°°fala°°	(finais de graus duplos)	Som em volume destacadamente mais baixo do que os do entorno
>fala<	(sinais de maior do que e menor do que)	Fala acelerada
<fala>	(sinais de menor do que e maior do que)	Fala desacelerada
[    ]	(colchetes)	Fala sobreposta (mais de um interlocutor falando ao mesmo tempo)
.hh	(série de h procedida de ponto)	Inspiração audível
hh	(série de h)	Expiração ou riso
(2,4)	(números entre parênteses)	Medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	Silêncio de menos de 2 décimos de segundo
=	(sinais de igual)	Eloquções contíguas
(    )	(parênteses vazios)	Segmento de fala que não pôde ser transcrito
(fala)	(segmento de fala entre parênteses)	Transcrição duvidosa
((levanta da cadeira))	(parênteses duplos)	Descrição de atividade não-vocal

Retirado de Loder (2008)

## ANEXO III: TRANSCRIÇÃO COMPLETA DOS SEGMENTOS

### Segmento 1: "é humana a escravidão?"

001 (2,0)  
 002 Ademar então a abolição((se vira e escreve no quadro))  
 003 Ademar <professor,> a abolição começou quando? começou  
 004 quando (.) o primeiro <escravo>, (.) como nós vimos  
 005 no início do Ano:, (.) chegou aqui:, (.) acorrentado,  
 006 (.) <fora DA> (0,4) >aldeia, da pátria dele,< (.)  
 007 ele sentou lá na fazenda((faz movimento com a mão))



008 >tão lem[brado o que ele ia fa]zer?<=  
 009 Nívea [troCOU de no::me]  
 010 Ademar =<começou a comer terra> até morre:r  
 011 (0,3)  
 012 Ademar aí OUTros falaram assim, >pensaram< NÃO (.) EU (.)  
 013 vou (0,2) guerrear:, eu VOU (.) lutar, e passaram  
 014 (1,0) a lutar pela liberdade,  
 015 Paulo ( )  
 016 ((Ademar direciona o olhar para Paulo))



017 Ademar por QUÊ?  
 018 (2,0)  
 019 Ademar >porQUE<, a escravidão: (1,0) é humana a  
 020 escravidão?  
 021 (em coro) [nã::o ((os alunos balançam a cabeça negativamente))]  
 022 Jhonatan [↑NO:::  
 023 (0,4)  
 024 Ademar é humana (.) [a escre]vidão?  
 025 Olívia [ >não.< ]  
 026 Iago >não.<= ((balança continuamente a cabeça em sinal de  
 027 negação))



028 Ademar = vamos pensar: enquanto história,((faz movimento  
 029 com o braço))



030 (3,0)  
 031 Ademar é humana a- >escravidão<? [NÃO.  
 032 (em coro) [nã:::o,  
 033 Ademar MAS já foi usado pela humanidade?=  
 034 Isabel =[já:::  
 035 Jhonatan =[si:::m,  
 036 Nívea =[si:::m,  
 037 Iago e muito.  
 038 Ademar os romanos escravizaram?  
 039 Jhonatan [si:::m,  
 040 Nívea [si:::m,  
 041 Ademar os egípcios?  
 042 Alan si::[m, ( )  
 043 Jhonatan [↓sim,  
 044 Alunos si:::m,  
 045 (.)  
 046 Iago e muito.  
 047 (.)  
 048 Ademar OS judeus?  
 049 Alan [sim. ((balança a cabeça afirmativamente))  
 050 Jhonatan [↑si:::m  
 051 Nívea [nã:::o  
 052 Iago [si:- nã:::o  
 053 Ademar nã:::o?  
 054 Alan si:- si:::m, claro ((balança a cabeça afirmativamente e abre os braços))  
 055



056 Iago si:::m,  
 057 Ademar ló:↓gico= ((balança a cabeça afirmativamente))  
 058 Vitor já:  
 059 Jhonatan viAja nã:::o:  
 060 Felipe °eu só não sei quem foi mas já°  
 061 Ademar <HAvia:> (.) <escravidão> na Á:frika?  
 062 Nívea [si:::m  
 063 Jhonatan [si:::m  
 064 Ademar as tribos africanas escravizavam as outras tribos?  
 065 Nívea [si:::m  
 066 Jhonatan [si:::m  
 067 Ademar aí eu pergunto (1,2) Hoje (1,2) com to:do <processo>  
 068 <e-vo-lu-tivo> ((faz gesto com a mão))



069 (2,0)  
070 Ademar a escravidão, CAbe no >mundo moderno<?  
071 Olívia NÃO.  
072 (2,4)  
073 Ademar por que não?  
074 (4,0)  
075 Ademar hã?  
076 (.)  
077 Ademar por que a escravidão não cabe no mundo moderno?  
078 ((Ademar vai em direção ao participante Levi))  
079 (6,0)  
080 ((Ademar encosta em Levi, que estava dormindo))  
081 Ademar va:i pra coordenação por favor, ((Faz gesto com a  
082 mão em direção a porta))  
083 ((A turma grita, ri e bate palmas))  
084 ((Ademar abre a porta e faz gesto para que Levi  
085 saia))  
086 Levi ((Levi tenta se justificar)) ( )  
087 Ademar NÃO, (1,0) °dá licença°  
088 ((Ademar faz gesto com a mão chamando Levi))  
089 Levi ( )  
090 Ademar tchau.  
091 ((Os demais alunos continuam gritando))  
092 Ademar >vai vai vai<  
093 ((Levi sinaliza de que estava ouvindo o professor))  
094 Levi °eu tava escutando°  
095 Ademar NÃO. >vai vai< tchau  
096 ((Levi sai da sala))  
097 Jhonatan registrADO esse momento ((manda beijo e acena))  
098 um be::ijo  
099 ((A turma acena dando tchau))  
100 ((Ademar fecha a porta))  
101 ((Os demais participantes gritam))  
102 Ademar EI. (1,0) dormindo? tá achando que isso aqui é o  
103 que? [É:: (1,4)  
104 Iago [é his[torinha- é historinha pra dormir  
105 Jhonatan [brincadeira!  
106 Ademar eu tô ninando [ó:, pra ele dormir  
107 Felipe [tá só a baba, tá só a baba >a mesa  
108 dele<  
109 ((Os participantes riem))  
110 Ademar mas vamos voltar lá: psi::  
111 (1,0)  
112 Ademar vamo pensa:r (.) EI >não< vamo pensar s::ério agora,  
113 É possível (.) <no mundo moderno e contemporâ:neo,=>  
114 (2,0)  
115 Ademar =a escravidão?  
116 (3,0)  
117 Ademar no mundo moderno, vamo colocar [o mundo-  
118 Isabel [Nã:o °acho que não°=  
119 Ademar =daqui a quarenta anos,  
120 Vitor Nã[:o ( )  
121 Jhonatan [si:m=

122 Nívea =eu acho que sim ((*balança a cabeça*  
123 afirmativamente))  
124 Isabel °eu acho que não°  
125 Ademar POR que[.] você acha que sim?  
126 Jhonatan [porque ainda exi[:ste: (0,4)=  
127 Iago [eu a[cho que não  
128 Felipe [eu acho que não porque=  
129 Felipe =a proteção-  
130 Jhonatan =o::s escravos ilegais, que eles >vão lá tirar os  
131 negoci:nho< pra prostitui:r,  
132 Isabel vai dormi::r ((*Vira pra trás e encosta em Jhonatan*))



133 ((*Jhonatan bate palma*))



134 Ademar perfeito ó, prest- atenção (.) EI psi: EI  
135 (2,0)  
136 Ademar O que o:: Jhonatan tá dizendo >tem até sentido<  
137 pro- professor vai ter uma escravidão (0,2)  
138 moderna. (0,6) mas ESsa escravidão moder:na, a gente  
139 pode pensar da seguinte maneira,  
140 ((*Levi retorna e entra na sala*))  
141 ((*Ademar se vira em direção à porta para olhar*))  
142 ((*Ademar coloca as mãos na boca*))  
143 (2,0)  
144 Ademar a gente pode pensar da seguinte maneira,  
145 (3,4)  
146 ((*Levi ajeita seu material pra sair da sala*))  
147 Ademar é uma escravidão (2,0) completamente diferente da  
148 que era naquela época,  
149 (2,0)  
150 Ademar MAs eu pergunto,  
151 ((*Levi pega seu material e sai da sala*))  
152 ((*Ademar abre a porta*))  
153 ((*os demais participantes riem*))  
154 (9,0)  
155 Ademar eu pergunto a vocês, >psiu< (.) A: <humanidade>  
156 Aceitará >essa escravidão?<  
157 Isabel N[ão  
158 Nívea [não  
159 Iago Não  
160 Ademar Não.  
161 ((*Levi retorna para buscar a carteira*))  
162 Isabel mas vai ter °que aceitar°  
163 Nívea mas vai TER, °obvio ne°  
164 Ademar aí: eu pergunto, o percentUAL será: <meNO::r> ou  
165 maior >°do que era naquela° época<?

166 Isabel [me[nor  
 167 Nívea [menor  
 168 Iago me[nor  
 169 Ademar [menor,  
 170 (2,4)  
 171 Ademar o que que↓- COMO deverá ser a raça humana daqui a  
 172 <dois mil ANOS>? no futuro? nós vamos ter (0,8)  
 173 <escravidÃO?>  
 174 Iago NÃ:O.  
 175 Alan °não.°  
 176 Olívia Não  
 177 Ademar com certeza  
 178 (0,8)  
 179 Ademar porque nós não teremos escravidão?  
 180 Otávio [porque vamos ter evoluído ué.  
 181 Iago [porque das MÃ:quinas  
 182 Ademar porque vamos ser evoluído, e qual é o::- o elemento  
 183 que a gente pode incluir aí:?? >que vai< (1,8)  
 184 ((Ademar faz um movimento com as mãos))



185 Ademar vamos dizer,  
 186 (2,0)  
 187 ((Ademar finaliza o movimento com as mãos))



188 Ademar que vai (.) levar a humanidade a um:: a um: progresso  
 189 MUITO mais rápido?  
 190 Vitor [tecnologia  
 191 Nívea [tecnologia  
 192 Ademar TEC-no-lo-gia. a máquina.  
 193 ((Ademar aponta para Iago ratificando sua fala))



194 (4,0)  
 195 Ademar Então, s- (.) o que que foi? o brasil, (.) o brasil,  
 196 ele se construiu (.) hoje (.) esse país imenso aí,  
 197 (1,4) ele se construiu em cima do trabalho de quem?  
 198 Iago no:sso  
 199 Ademar <do trabalho da sociedade> mas se nós voltarmos:

200

((Ademar indica a listagem de anos com uma contagem nos dedos))



- 201 Ademar aos anos (.) mil e <seiscentos> mil e <setecentos>  
202 <mil e oitocentos> >mil e novecentos< to:da essa  
203 construção:, dessa riqueza nacional, ELA foi oBRA:  
204 (.) ela foi <construí↑DA> (1,8) com o trabalho de  
205 quem?;  
206 Vitor [dos esca:vos,  
207 Nívea [dos esca:vos,  
208 Isabel [°dos esca:vos°  
209 Alan [°do escravo°  
210 Ademar do escravo. (0,8) então↑ se você tirar- >professor,<  
211 (.) se você tirar o escravo, (0,4) da: °história  
212 brasileira:° (2,0) possivelmente o brasil seria↑  
213 (2,0) mais desenvolvido (.) ou menos desenvolvido?  
214 Nívea Menos desenvolvido  
215 Isabel Menos,  
216 Ademar pode ter ABSoluta certeza, (1,6) e eu pergunto,  
217 qual é o maior proble↑ma, (1,8) da:::  
218 ((Ademar se volta para o quadro branco))  
219 Ademar de- do vinte de novembro? dia da consciência negra?  
220 (0,6)  
221 Olívia porque muita gente não leva a sério.  
222 Ademar porque:, ((Aponta pra Olívia)) fala de novo.



- 223 Olívia muita gente não leva a sério, acha que é um dia  
224 comum.  
225 Ademar perfeito. (0,4)  
226 ((alguns alunos ratificam a participação de Olívia))



- 227 Ademar o maior problema, (.)psi:: as coisas (0,6) as coisas  
228 (1,0) sérias (1,4) as coisas sérias, a gente a:cha  
229 (2,4) que não tão acontecendo.

## Segmento 2: “não existe?”

001 ADE >então< o movimento: (.) o movimento negro hoje (2,6)  
 002 como bem descreveu ali adã:o é uma coisa (2,6) que tá  
 003 marçan:do a sociedade brasileira, (1,4) é importan:te  
 004 (1,0) e quem é da comunidade NEgra, e quem quiser ser  
 005 aDEpto da comunidade NEgra, TE:M que entrar >também  
 006 nesse movimento<  
 007 (4,2)  
 008 ADE não é demérito. o movimento NEgro é contra o branco?  
 009 LUA [não  
 010 OTA [não  
 011 TIA [não  
 012 ADE ↑não. >o que que o< movimento negro (0,2) luta?  
 013 (0,8)  
 014 TIA [pela liberdade  
 015 OTA [respeito e igualdade, °liberdade°  
 016 ADE inserir: o negro, aonde?  
 017 OTA [na sociedade  
 018 JOA [na sociedade  
 019 TIA [na sociedade  
 020 LUA [na política  
 021 ADE na sociedade, mais naçda. ele tá sendo contra o branco?  
 022 não::  
 023 (2,0)  
 024 ADE ele não tá sendo contra:. >entre aspas< a cul:tura  
 025 brancaç? (.) de forma nenhuma  
 026 (1,6)  
 027 ADE então o movimento <abolicionista> no brasil, nós vamos ler  
 028 ho:je (2,8) vocês irão VER (1,8) como que çfo:i, como que  
 029 foi construído, esse movimentoç  
 030 (1,8)  
 031 ADE <e co:mo que nós temos que construir> >esse movimento<  
 032 (3,6)  
 033 ADE aí:  
 034 (1,0)  
 035 ADE a mesma pergunta que eu fiz lá na outra turma,  
 036 (2,0) quem é que:: já viu aqui na televisão (0,6) já viu  
 037 na televisão brasileira (2,8) uMA: uMA: a<triz> (1,8)  
 038 NEgra, (5,0) fazendo uma propaganda,= (1,0)  
 039 MIG negrali?  
 040 ADE = [de um =  
 041 LUA [eu ((levanta o dedo))



Fig. 12

042 ADE = <cosmético>, >falando assim<, Vocês negras  
 043 brasileiras (.) tem esse batom aqui °ó° (0,8) esse baTOM  
 044 é- para- mulher- NEgra.  
 045 OTA [não:: jamais  
 046 TIA [não.  
 047 ADE não tem?  
 048 DIM >°lógico que tem°<  
 049 LUA mas de cabelo cacheado °tem°  
 050 LEV nunca vi  
 051 ADE falaram que >não tem não< agora tão falando que tem:,

052 MIG [não. to falando de quem faz,  
 053 LEV [não, >tem mulher< tem que faz comercial:  
 054 LUA [eu já vi de cabelo cacheado  
 055 OTA [não >°professor°< ((faz sinal de não com o dedo))isso  
 056 aí não, de cabelo cacheado.



Fig. 13

057 MIG dá licença ((mexe no próprio cabelo))



Fig. 14

058 LEV [não, tem negra °que faz°  
 059 OTA [mas agora, >não.< [mulheres mulheres negra faz=  
 060 ALI [batom pra negra?  
 061 LEV °só que:: nessa frase aí::,  
 062 OTA =propaganda, agora falar que tem não fala não  
 063 TIA não professor, tipo assim fala que TEM, (.) e tem um  
 064 mon:te, não só pra negra  
 065 LIS é, [igual quando faz pra tinta de cabelo  
 066 MIG [é universal  
 067 ALI eu já vi falando pra gente que ( )  
 068 ADE mas pre- presta atenção. ô::: senhorita.



Fig. 15

069 (2,0)  
 070 ADE um produto pro cabelo da mulher negra (0,6) ele (0,6) é o  
 071 mesmo produto PRA >uma índia<?  
 072 MIG não::, >porque seus cabelos são diferentes e cada uma  
 073 precisa dos seus próprios sais minerais< pa[ra=  
 074 ADE ((Ademar gesticula com as mãos, ratificando Miguel))



Fig. 16

075 OTA [que: isso hein  
 076 MIG =hidratação  
 077 ADE °i:sso° aí você vê assim, [é é é por aí. ei psi=  
 078 OTA [que isso hein?  
 079 LEV se bobear ele compra pro cabelo dele doido

080 MIG [respeita ô  
 081 ADE [psi ei aí as pessoas ô ô=  
 082 ALI [calma aí gente,  
 083 ADE =ou aí (.) muita gente, (0,6)=  
 084 MIG arrasei↑  
 085 ADE tem medo de falar essas coisas, falar essas coisas não  
 086 é preconceito, psiu eu tenho um biotipo de pele que  
 087 determinados cremes são pra outro tipo determinado de  
 088 pe:le (3,8) eu tenho um determinado tipo de cabe:lo, que  
 089 determinados tipos de shampoo não servem pra e:le. aí eu  
 090 tô perguntando assim, ah o brasil, a nossa sociedade tem  
 091 que combater o preconceito aí eu perg- por isso essa  
 092 pergunta. <alguém> já viu (.) uma (.)GRANde fábrica  
 093 de cosmÉTicos pegar uma i- uma atriz ne[gra:=  
 094 LUA [beleza natural



Fig. 16

095 ADE =e falar assim, você mulher NEGRA tem esse shampoo que  
 096 É pra deixar seu cabelo >assim assim<. TEM esse batom:  
 097 que vai deixar você mais perfei-. existe?  
 098 (5,0)  
 099 MIG não exis[te?  
 100 ADE [aí- não existe.  
 101 MIG ((Miguel demonstra estranhamento))



Fig. 17



Fig. 18

102 ADE >quer ver outra coisa?< (3,0) mesma pergunta que eu fiz  
 103 lá tô fazendo aqui,  
 104 (1,6)  
 105 MIG °a mesma lá°  
 106 ADE quem é que já viu,  
 107 (1,0)  
 108 TIA eu não assisto televisão.  
 109 ADE u:: uma <minissérie> (0,5) que foi que foi criada nos  
 110 estados unidos na década de <setenta e oitenta>,  
 111 °eu hein?° ((cara de estranhamento))  
 112 ADE <todo (.) mundo (.) odeia (.) Cris>  
 113 OTA EU. ((levanta o braço))  
 114 MIG NÃ::O é mil novecentos e noventa i↑:: ((olha para trás))  
 115 OTA eu sei todos os episódios (.) todos ((levanta as  
 116 mãos))  
 117 ((os participantes levantam as mãos e respondem de forma  
 118 afirmativa a pergunta de Ademar))  
 119 ADE EI. ei psi- ta vendo [ele falou assim, ((aponta para  
 120 Otávio))  
 121 MIG [everybody >hey hey<  
 122 (0,5)  
 123 MIG OU mas não foi feita naquela época nã[o=  
 124 ADE [O:: ((bate uma

125 *palma e olha para Miguel))*  
126 MIG =conta a história daquela épo[ca lá=  
127 ADE [O QUE?  
128 MIG =( )  
129 ADE é daquela época.  
130 (1,0)  
131 ADE é daquela época  
132 MIG oitenta e dois  
133 ADE é porque chegou=  
134 GUI tinha o pedaço do negro  
135 ADE =EI é porque chegou no Bra[sil=  
136 MIG [guilherme é o caruso ((olha  
137 *na direção de Guilherme))*  
138 *((risos da turma))*  
139 ADE =é igual, psi- EI é igual o chaves  
140 (0,5)  
141 LEV chaves é ah hh.  
142 ADE o chaves é lá em setenta e você está vendo isso em  
143 dois mil e dezo[ito=  
144 MIG [mas o cris é de dois mil e sete  
145 ADE = e tá achando que é: (.) né? tadi:n-  
146 *((alguém abre a porta e Ademar se vira na direção da*  
147 *porta))*