

CRISTINA MARQUES UFLACKER

**FAZER AVALIAR NA CONSTRUÇÃO DO PARTICIPANTE COMPETENTE
EM SALA DE AULA**

PORTO ALEGRE

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA
LINHA DE PESQUISA: AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

**FAZER AVALIAR NA CONSTRUÇÃO DO PARTICIPANTE COMPETENTE
EM SALA DE AULA**

CRISTINA MARQUES UFLACKER
ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARGARETE SCHLATTER

Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, apresentada
como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor
pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre

2012

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que me ajudaram e incentivaram a realizar, continuar e a finalizar esta pesquisa. O meu agradecimento:

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que propiciou a realização desta pesquisa;

À professora Margarete Schlatter, por ter orientado este trabalho e ter me dado o seu voto de confiança nos momentos difíceis da realização desta pesquisa;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras que contribuíram para o amadurecimento desta pesquisa, de forma especial ao Professor Pedro M. Garcez por uma interlocução nem sempre tranquila, mas sempre enriquecedora para este trabalho;

Aos meus professores da Graduação em Alemão pelo apoio mesmo que distante;

À CAPES, pelo auxílio financeiro;

À Direção e à Coordenação da escola analisada por terem permitido o meu acesso à mesma;

Aos participantes desta pesquisa, professores e alunos, que me aceitaram em sua rotina e tanto me ensinaram sobre o fazer sala de aula;

Aos colegas do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) pelas discussões e constante apoio, especialmente a Lê Santos, Grazi, Juliana e Simones.

Aos colegas do grupo de pesquisa Interação Social e Etnografia (ISE), em especial a Ingrid pela aula particular de tecnologias, Fabíola pela ajuda constante nessas tecnologias, Laura pelo auxílio com as transcrições e conversas diversas, e Alexandre pela conversa em um sábado de 2009;

A Melissa pela grande ajuda nesta pesquisa e pelas conversas sempre produtivas;

Aos amigos e familiares pelo carinho e atenção;

À minha irmã pelo apoio e torcida;

À minha outra 'irmã', Neiva, pelas discussões e leituras sérias, e pelas conversas nada acadêmicas;

Aos meus pais pelo apoio e torcida em todos os momentos da minha vida.

RESUMO

Esta pesquisa investiga como os participantes se constituem e são constituídos competentes no fazer sala de aula, observando o fazer avaliar na fala-em-interação institucional de sala de aula. Os dados foram gerados em um quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Ivoti/RS com ensino de alemão em sua grade curricular por meio de observação participante, redação de diário de campo e gravação de dados audiovisuais. Seguindo os fundamentos teórico-metodológicos da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), foram analisados dados de fala-em-interação segmentados de um *corpus* de aproximadamente vinte e duas horas, de dez encontros, nas sextas-feiras do primeiro semestre de 2010. A partir da análise dos dados de fala-em-interação, entendemos fazer ser competente como uma realização intersubjetiva e contingente da ação humana mediante o uso de línguas de interação (neste caso, português e alemão) que podem ou não ter sido aquelas nas quais os participantes foram ou não socializados anteriormente em suas vidas, ou de quaisquer recursos disponíveis e aceitáveis (levantar a mão, falar na hora adequada, entre outros) para realização das atividades constitutivas da institucionalidade do contexto. Nesse fazer, os participantes competentes orientam-se para a organização da tomada de turnos para a realização da atividade e para a produção de itens preferíveis ou aceitáveis de uma forma aceitável em um momento coconstruído como adequado (o quê, como e quando dizer).

Palavras-chave: fala-em-interação institucional de sala de aula, avaliação, competência, multilinguismo.

ABSTRACT

This study investigates how the participants constitute themselves and are constituted as competent in doing classes, by focusing on the doing assessing in the institutional classroom talk-in-interaction. The data were generated through participant observation, field notes and audio-visual records in a fourth grade in an Elementary School in Ivoti/RS which offers German in the curriculum. Based on the theoretical and methodological principles of Ethnomethodological Conversation Analysis (ECA), talk-in-interaction data were segmented from a corpus of about twenty-two hours. The corpus used for analysis comprises ten meetings held on Fridays during the first term of 2010. The analysis of the talk-in-interaction data suggests that doing being competent is as an intersubjective and contingent accomplishment of the human action through the use of languages of interaction (Portuguese and German in the classes observed) that may or may not have been the one(s) in which the participants were socialized previously in their lives or the use of whatever available and acceptable resources for carrying out activities that are constitutive of the institutionality of the context (raising hands and taking turns appropriately, among others). In so doing, the competent participants are oriented to the turn-taking organization to carry out the activity and to the production of preferred or acceptable items in an acceptable way in a moment co-constructed as adequate (what, how and when to say it).

Keywords: institutional classroom talk-in-interaction, assessment, competence, multilingualism.

SUMÁRIO

1 A COMPETÊNCIA PARA FAZER SALA DE AULA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	9
2 A CONSTRUÇÃO DO MUNDO SOCIAL POR MEIO DO USO DA LINGUAGEM: COMPETÊNCIA, AVALIAÇÃO E PERTECIMENTO	23
2.1 Competência em sala de aula	24
2.2 O fazer contextual de sala de aula	29
2.3 A produção de avaliações na fala-em-interação	33
2.4 Copertencimento e categorização	40
3 GERAÇÃO E SEGMENTAÇÃO DOS DADOS	49
3.1 A negociação da entrada em campo	50
3.2 Os participantes da pesquisa	53
3.3 Rotina da escola e minha rotina nela	56
3.4 Observação e gravação de dados audiovisuais	61
3.5 Revisitação dos dados e seleção de momentos interacionais relevantes	65
3.6 Transcrição: a busca da perspectiva dos participantes	68
4 O FAZER AVALIAR PARA FAZER SER COMPETENTE EM AULAS DE ALEMÃO	73
4.1 O Jogo da Força	73
4.1.1 E em português mesmo já que o alemão é meio difícil para mim	75
4.1.2 Para de se achar, Leonardo	81
4.2 Parabéns, tu é muito bom nos números	86
4.3 Ô, como é o dezenove	93
4.4 Algumas considerações sobre o fazer avaliar na produção da competência nas aulas observadas.....	99
5 O FAZER AVALIAR PARA FAZER SER COMPETENTE NAS AULAS COM A PROFESSORA DA TURMA	101
5.1 Levanta a mão e espera	101
5.2 Não é de escola nenhuma	107
5.3 Tem que deixar os colegas pensarem	114
5.4 Olha a malandragem	121

5.5 Fofoca não	126
5.6 Algumas considerações sobre o fazer avaliar nas aulas observadas	134
6 A CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA NO FAZER SALA DE AULA	136
6.1 O trabalho de fazer ser competente: a exibição de competência para... ..	137
6.2. Retorno às perguntas de pesquisa.....	146
7 O FAZER AVALIAR NA CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA EM SALA DE AULA: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
7.1 A competência no fazer aula e as línguas que circulam na escola	163
7.2 Avaliação: o fazer avaliar como algo que pode acontecer a todo o momento em um encontro social na escola	168
7.3 Participação é aprendizagem: se ser competente é saber a hora de falar e de escutar, saber o que e como falar, que alunos (cidadãos) estamos formando e que escola nós queremos?	170
7.4 Compreensão de competência e contribuições para investigações futuras	173
REFERÊNCIAS	177
ANEXO I	185
ANEXO II	187
ANEXO III	188
ANEXO IV	189
ANEXO V	190

1 A COMPETÊNCIA PARA FAZER SALA DE AULA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O interesse inicial deste trabalho remonta à minha experiência como professora de alemão para adultos em um curso livre de línguas em Porto Alegre, de 2000 a 2006, quando o repensar da minha prática diária e as discussões com meus colegas motivaram a busca de respostas para questões que me inquietavam. Um primeiro ponto de inquietação estava na observação de que alunos falantes de dialetos do alemão apresentavam uma aprendizagem diferenciada dos demais alunos na medida em que, se por um lado tinham muita facilidade para entender e se expressar em alemão, por outro, nem sempre se saíam bem nas avaliações escritas, marcadas majoritariamente pela cobrança de itens gramaticais. Além disso, entre os professores desse curso havia a convicção de que esses alunos eram problemáticos em função da língua “errada” que traziam para a aula, o que dificultava a aquisição da língua padrão, o *Hochdeutsch*¹. Dessa inquietação resultou a minha investigação de mestrado (Uflacker, 2006), na qual

¹ As dificuldades dos alunos falantes de dialetos do alemão na escola foram muito discutidas por pesquisadores alemães, na década de 1970, especialmente com base nos trabalhos coordenados por Ammon e outros pesquisadores (Ammon e Löwer, 1977; Ammon, Knoop e Radtke, 1978). No Brasil, os movimentos migratórios do século XIX trouxeram imigrantes alemães especialmente para o Rio Grande do Sul. Em sua maioria, eram pequenos agricultores (Born e Dickgießer, 1989). Por omissão do governo brasileiro, esses grupos organizaram suas próprias escolas, dando à língua alemã um papel importante no dia-a-dia das comunidades. Com a proibição total do idioma alemão nas comunidades teuto-brasileiras por ocasião da Segunda Guerra Mundial, o uso do alemão ficou restrito ao âmbito familiar e comunitário. Segundo Altenhofen (2004), uma das consequências da proibição, sobretudo na zona rural, foi de ela ter impedido o acesso ao alemão padrão e ao consequente desenvolvimento de uma cultura letrada nessas comunidades, limitando o alemão ao papel de língua de comunicação dos membros do grupo.

observei a construção identitária dos alunos falantes de dialetos do alemão em aulas de alemão padrão.

Na trajetória dessa pesquisa, no ano de 2003, deparei-me com a disciplina A noção de interação nos estudos de aquisição de L2², cujo foco estava no debate gerado pelas críticas de Firth e Wagner (Wagner, 1996; Firth, 1996; Firth e Wagner, 1997; 2007) aos estudos interacionais de Aquisição de Segunda Língua, doravante ASL. Essas críticas se referiam à geração de dados em contextos experimentais e ao modelo de comunicação pautado em um modelo de transferência de informação cuja falha na “transmissão” da informação está associada à competência limitada na segunda língua do falante não nativo, restringindo, assim, as possibilidades identitárias dos participantes de uma aula a aluno/incompetente e a professor/competente. As reflexões geradas por esse debate nortearam a busca de um arcabouço teórico-metodológico que me permitisse olhar para além das identidades sociais pré-estabelecidas de professor (competente) e aluno (incompetente) em sala de aula, ou seja, uma perspectiva que permitisse observar como as identidades sociais são negociadas, a cada momento, no curso da interação. Busquei, assim, na ACE (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974; Have, 1999; 2002a; 2006), e na Sociolinguística Interacional (Gumperz e Cook-Gumperz, 1982, Gumperz, 2001) os fundamentos que me permitissem examinar como os participantes da sala de aula de alemão negociavam suas identidades sociais e, de forma especial, como/se os falantes de dialeto tornavam relevantes essa identidade social no curso da fala-em-interação de sala de aula. Examinar como os participantes negociavam identidades sociais na sala de aula proporcionou a observação de que o conhecimento prévio exibido pelos alunos falantes de dialetos do alemão consistiu em um atributo de identidade relevante nas turmas observadas, permitindo-lhes uma maior participação

² Let 00003 – Leituras dirigidas, ministrada pela Profa. Dra. Margarete Schlatter e Prof. Pedro M. Garcez, PhD.

verbal em aula e o fornecimento de ajuda aos demais colegas quando solicitados. Portanto, para minha surpresa, os alunos falantes de dialetos foram construídos como bons participantes no curso da interação em sala de aula, diferentemente do que imaginava até então.

Diante das reflexões geradas pela pesquisa de mestrado, uma segunda inquietação surgia reforçada pelas reuniões de professores de alemão, cujo foco era avaliação, quando meus colegas argumentavam que a avaliação de alunos de níveis iniciais deveria restringir-se ao instrumento de avaliação escrita, a prova, pois tais alunos não teriam conhecimento suficiente para expressar-se em alemão na sala de aula, o que impossibilitava ao professor saber se esses alunos sabiam ou não o que estava sendo trabalhado. Em vão eu tentava contra-argumentar³ que os alunos iniciantes poderiam e deveriam ser avaliados, também, pela realização das atividades, orais e escritas, no dia-a-dia da sala de aula, visto que cada um poderia exibir conhecimento adequado ou esperado para o seu nível.

Naquele momento meu argumento era pautado pela busca de melhores procedimentos e instrumentos de avaliação para a sala de aula, pois esta era a demanda de discussão para a prática do nosso grupo de professores. No entanto, hoje percebo que minha argumentação também ia ao encontro de uma preocupação constante em minha formação e prática profissional no que se refere à convicção de que a sala de aula é um dos lugares nos quais a coconstrução de conhecimento pode e deve ser o que move os participantes. Além disso, considero que as práticas construídas conjuntamente em sala de aula podem influenciar o interesse do aluno em estudos futuros e a avaliação institucional de seu desempenho, conforme apontaram estudos como os de McDermott

³ Nesse momento eu já participava dos Seminários de formação de professores e dava aulas no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS. Os debates e as leituras que fazíamos como também a experiência com outro contexto de ensino contribuíam para que eu discordasse de meus colegas do alemão.

e Gospodinoff (1981) e Hall (1998)⁴. A partir disso, pelo menos dois focos de interesse me estimulavam a estudar mais sobre a sala de aula: olhar para os fazeres de aula de língua como uma construção conjunta de todos os participantes e observar como se constitui o bom ou o mau aluno nessa construção conjunta.

Além dessas reflexões e inquietações somava-se o interesse de observar essa construção conjunta com crianças que também pudessem ser falantes de alemão. Se em aulas de alemão para adultos havia uma pré-concepção de que o alemão dialetal poderia prejudicá-los, o que não foi confirmado na observação das aulas (Uflacker, 2006), como seria a constituição de bons e maus participantes em sala de aula com crianças em uma situação que o alemão também pudesse ser uma língua da escola⁵. Talvez as diferentes línguas e culturas nas quais as crianças fossem socializadas pudessem ser legitimadas pela escola, sem o ranço que marcou as gerações, de professores e alunos, que vivenciaram a proibição e a negação do alemão no ambiente escolar.

Dessa forma, esta pesquisa se preocupa com a educação linguística⁶ nos primeiros anos do ensino fundamental em uma escola pública municipal, inserida em uma comunidade de colonização alemã no interior do Rio Grande do Sul, com ensino de alemão como língua adicional em um contexto no qual português e alemão podem ser língua materna e/ou adicional⁷. Para isso, tem como objetivo buscar a compreensão do

⁴ Em comum, os dois estudos enfocam a análise da interação face a face em sala de aula e observam que as construções interacionais dos participantes podem levar ao sucesso ou insucesso escolar dos alunos.

⁵ Agradeço ao Prof. Pedro M. Garcez, PhD, por me alertar que a construção conjunta de bons e maus alunos em sala de aula poderia estar relacionada à produção de avaliações (*assessments*) e sugerir a leitura de Pomerantz (1984) na disciplina Metodologia de Pesquisa Interpretativa (LET 00001) no ano de 2010.

⁶ Tradicionalmente a escola tem ensinado português (e/ou outras línguas) com foco em itens linguísticos isolados, desconsiderando os conhecimentos prévios dos alunos e ignorando o uso essencialmente social da linguagem. Se considerarmos que a linguagem é uma atividade social, situada, trabalhada conjuntamente pelos interagentes, entendemos que a escola deva buscar a educação linguística (Bagno, 2002; Schlatter e Garcez, 2009), ou seja, ampliar os repertórios linguísticos e sociais dos alunos para que os mesmos possam participar em diferentes contextos sociais.

⁷ Em consonância ao que propõem Schlatter e Garcez (2009), neste trabalho usamos o termo língua adicional para nos referirmos ao objeto de ensino da escola, língua estrangeira ou segunda língua. Essa escolha se justifica, especialmente, por enfatizar a compreensão de que as línguas aprendidas na escola podem ampliar o repertório do aluno para que estes a usem para participar em diferentes práticas sociais desde a sua própria comunidade. Além disso, essa noção de língua adicional parece ser a mais apropriada

que é se constituir e ser constituído como um participante competente no fazer sala de aula, em um quarto ano do Ensino Fundamental, na perspectiva dos participantes, observando o fazer avaliar na fala-em-interação institucional de sala de aula.

Este trabalho está fundamentado na Análise da Conversa Etnometodológica, doravante ACE que, dentre as tradições de pesquisa que se preocupam em estudar a ação humana desde a perspectiva dos participantes, provê um procedimento analítico sequencial que possibilita a descrição de como os participantes coconstroem suas ações na fala-em-interação social (Garcez, 2008). Segundo Schegloff (2007a), a fala-em-interação é o ambiente social básico no qual os interagentes realizam as atividades diárias que constroem ou sustentam as instituições sociais. Ou seja, na sequencialidade da fala-em-interação, os participantes trabalham, sem descanso, para exibir práticas de fala e outras condutas que produzem ações ou sequências⁸ de ações nas atividades cotidianas de cenários concretos da vida social. Portanto, o foco de estudo não está na linguagem em si mesma, mas na ação social humana realizada, fundamentalmente, pelo uso da linguagem.

De acordo com a Etnometodologia, a competência compreende a noção de membro (competente – se é membro é competente) que, pelo domínio da linguagem natural, consegue exibir e reconhecer os métodos para levar a cabo as atividades cotidianas. Dessa forma, neste trabalho partimos dessa noção fundamental de competência para observar como pessoas constroem as aulas e do que lançam mão para exibir uns para os outros se o que está sendo feito está ou não adequado para aquele fazer; ou seja, como elas se exibem e reconhecem os outros como participantes competentes no fazer sala de aula. Tradicionalmente os estudos sobre avaliação na

para falarmos sobre as línguas que circulam na escola analisada, pois português e alemão tanto podem ser línguas maternas como segundas línguas dos participantes. No entanto, neste trabalho manteremos o uso dos termos língua estrangeira ou segunda língua quando os autores mencionados assim o fizerem.

⁸ As sequências consistem em cursos de ações implementadas pela fala (Schegloff, 2007a, p. 3).

escola estão preocupados com os pressupostos filosóficos e sociológicos que envolvem as práticas de avaliação escolar (Doll, 2000; Afonso, 2000; Luckesi, 2008, 2011), discutindo centralmente a avaliação como instrumento de poder que classifica ou seleciona alunos entre bons e maus⁹. Já nos estudos de avaliação na área da linguagem, os trabalhos desenvolvidos enfocam os instrumentos de avaliação e os construtos de linguagem a eles subjacentes, avaliações de rendimento e de proficiência em língua adicional (Alderson e Wall, 1993; McNamara, 1997; Doll, 2000; Scaramucci, 2000; Schlatter, Garcez, Scaramucci, 2004; Schlatter et al., 2005; Altenhofen e Schlatter, 2007; Schoffen, 2009; Fortes, 2009). Segundo Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004), as pesquisas em Linguística Aplicada, por terem como objeto de análise a aprendizagem e a avaliação do uso da língua, tornaram a análise mais complexa do que as pesquisas na área de educação, pois os conceitos de avaliação e de uso da linguagem se influenciam mutuamente.

Embora este trabalho dialogue com esses estudos de avaliação em Linguística Aplicada que concebem o uso da linguagem como uma forma de ação conjunta para agir no mundo¹⁰ (Clark, 2000), nesta pesquisa verifica-se como os participantes de uma dada interação exibem, uns para os outros, o que é ser um participante competente no fazer aula de alemão e aula com a professora da turma¹¹, observando como eles

⁹ Para Luckesi (2008, 2011), por exemplo, a prática de avaliação escolar atual é fortemente marcada por uma ação classificatória e não diagnóstica, ou seja, em vez de verificar o que foi ou não atingido para que se possa trabalhar para alcançar as metas pedagógicas, classifica-se o aluno pelo conhecimento (provas e exames) ou pelo comportamento (avaliação como fonte de disciplina) atribuindo à avaliação um caráter estático e rotulador. O autor sugere que a avaliação do aproveitamento escolar seja compreendida como um “juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão” (Luckesi, 2008, p. 69), isto é, que essa tomada de decisão seja o objetivo final que redirecione a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

¹⁰ Especialmente com os estudos que concebem proficiência em língua adicional a partir dessa concepção de linguagem, como Scaramucci (2000), para quem o conceito técnico de proficiência é relativo e múltiplo, de acordo com as especificidades das situações de uso da linguagem, e de Fortes (2009) que propõe um entendimento etnometodológico de proficiência oral em entrevista de proficiência de língua adicional do exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, ver <http://www.inep.gov.br/celpebras>).

¹¹ As expressões aula de alemão e aula com a professora da turma seguem o quadro de horários fixado na parede da sala. Nas aulas com a professora da turma são ministradas as disciplinas de Português,

realizam o trabalho¹² de fazer avaliar. Na escola observada, todas as turmas do primeiro ao sexto ano têm uma aula semanal de alemão com uma professora e as demais aulas do currículo são administradas em português por outro(s) professor(es). Também há professores específicos para Educação Física, Artes e Teatro (disciplina opcional ministrada no turno da tarde).

Para isso, compreendemos avaliações (*assessments*), como realizações intersubjetivas pelo uso da linguagem na produção da atividade em curso (Lindström e Mondada, 2009), na fala-em-interação institucional de sala de aula. Dessa forma, propomos que a avaliação não seja vista somente como um produto final em alguma etapa do processo escolar, mas como um fazer avaliar, ou seja, como algo construído pelos participantes na interação em sala de aula. Dessa forma, fazer avaliar consiste em uma atividade conjunta na qual os participantes podem exibir experiências compartilhadas e posicionarem-se uns em relação aos outros.

Neste trabalho, a decisão da escolha do termo ‘avaliar’ em português para *to assess* (*assessment*) em inglês se deu a partir da reflexão sobre que fenômeno está em foco nas pesquisas sobre *assessments* (Pomerantz, 1984; Goodwin e Goodwin, 1992; Heritage, 2002; Heritage e Raymond, 2005; Odgen, 2006; Lindström e Mondada, 2009; Mondada, 2009). Nesses estudos, ao produzirem avaliações (*assessments*), os participantes exibem a forma como veem pessoas, eventos e objetos passados, e no aqui e agora (Lindström e Mondada, 2009; Mondada, 2009), tornando pública sua posição epistêmica. Se analisarmos em que consiste ‘*to assess*’, podemos pensar em possibilidades como exibir posições avaliativas, posicionar-se. Da mesma forma que se

Matemática, Ciências e Estudos Sociais e a língua de interação no grande grupo é a portuguesa. Nas aulas de Alemão o foco de ensino é a língua Alemã e as interações no grande grupo ocorrem majoritariamente em português.

¹² O termo ‘trabalho’ é utilizado em analogia ao prefixo ‘*doing*’, proposto por Garfinkel e Sacks (1970), para destacar a compreensão de que as atividades cotidianas são produzidas por um trabalho conjunto dos membros.

pensarmos o que fazemos em situações cotidianas quando nos posicionamos avaliativamente sobre pessoas, objetos e situações, podemos dizer que as avaliamos (como avaliamos um filme visto, o que achamos de uma pessoa e suas atitudes). Portanto, dentre as possibilidades em português que poderiam corresponder ao termo *assess(ment)* (avaliação, julgamento, cota e outras), ‘avaliar (avaliação)’ parece abranger e definir melhor o que seria essa exibição de posicionamento avaliativo construída na interação.

Na sala de aula, a sequência típica de avaliação, sequência IRA¹³ (Sinclair e Coulthard, 1975; Mehan, 1985), faz parte da institucionalidade desse contexto (Lindström e Mondada, 2009). Na sequência IRA, o professor propõe uma pergunta de resposta conhecida, algum(uns) participante(s) responde(m) e o professor produz uma avaliação, positiva ou negativa, no terceiro turno sobre a resposta produzida pelo(s) aluno(s). Com isso, segundo Mehan (1985), há a manutenção da distribuição social do conhecimento entre professores e alunos, na qual os professores são aqueles que sabem e podem/devem avaliar a contribuição dos alunos; enquanto estes não sabem e não têm o direito de avaliar. No entanto, estudos recentes dentro da perspectiva da ACE (Pekarek Doehler, 2002, 2010; Bulla, 2007; Pochon-Berger, 2009; Salimen, 2009; Bulla e Uflacker, 2010) apontam que o professor não é o único detentor do conhecimento e da orquestração das atividades em sala de aula, bem como as categorias de professor e aluno não são as únicas negociadas pelos participantes na interação. Com isso, atividades comumente associadas ao fazer do professor, como avaliações, podem ser realizadas pelos demais participantes, de acordo com o que é construído pelos mesmos

¹³ A sequência IRA (iniciação-resposta-avaliação / *Initiation-Response-Follow-up* (IRF) model) consiste na descrição de tomada de turnos mais tradicional de sala de aula. Inicialmente descrita por Sinclair e Coulthard (1975) e, mais tarde, por Mehan (1985), essa sequência é, segundo Mehan (1985), fundamental para a estrutura dos eventos em sala de aula, pois ela os distingue das demais situações da vida cotidiana.

no fazer sala de aula. Isso também significa que as identidades institucionais de professor e aluno podem não ser as únicas tornadas relevantes pelos participantes.

Os primeiros estudos sobre a produção de avaliações, segundo Lindström e Mondada (2009), detiveram-se em análises de avaliações produzidas sobre pessoas, objetos e eventos passados (Pomerantz, 1984¹⁴; Goodwin e Goodwin, 1992; Heritage, 2002), o que acabou restringindo o foco de análise para como os segundos falantes construía alinhamento com as primeiras avaliações. Já Lindström e Mondada (2009) propõem que se olhe para fazer avaliar produzido no aqui e agora de interações institucionais em um engajamento coletivo em uma atividade específica que frequentemente envolve a presença dos avaliados e dos objetos avaliados. Com essa mudança no foco de análise, as autoras propõem que se observe o papel das avaliações na organização das atividades e como as avaliações contribuem para a realização local da institucionalidade do contexto. Com isso, fazer avaliar tanto pode acontecer nas interações, como um produto de participação (Pomerantz, 1984), como também pode ser central para a atividade em curso de forma que em determinada atividade os participantes se orientem e esperem a produção de avaliações.

Se a sala de aula é o lugar onde a sequência de avaliação IRA é aceita e esperada como constituinte da institucionalidade do contexto, é provável que outros momentos de avaliação também sejam construídos e esperados pelos participantes como forma de fazer aula. Da mesma forma que, ao construírem conjuntamente avaliações e posicionarem-se uns em relação aos outros, os participantes de uma sala de aula podem exibir o que é adequado ou não para realizar aquele fazer, construindo diferentes identidades sociais e reivindicando posições epistêmicas que podem estar relacionadas à

¹⁴ O trabalho de Pomerantz (1984) é fundamental para o desenvolvimento da noção de preferência em ACE. A autora desenvolve o entendimento de preferência por meio da concordância ou discordância de uma avaliação (*assessment*) na conversa cotidiana.

expertise e às categorias de pertencimento, conforme afirmam Lindström e Mondada (2009).

Nesse contexto de pesquisa, este trabalho pretende contribuir com os estudos sobre a produção de avaliações ao descrever como os participantes se avaliam no aqui e agora da interação de sala de aula (sequência IRA e se/o que há de avaliação para além da sequência IRA), buscando observar o papel das avaliações na organização do fazer sala de aula de alemão e aula com a professora da turma e observar como esse fazer relaciona-se com o trabalho de fazer ser competente em sala de aula.

Diante do exposto, para chegar a um entendimento do que é fazer ser competente, observando o fazer avaliar na fala-em-interação de sala de aula da perspectiva dos participantes, proponho observar quem produz e quando são coconstruídos momentos de avaliação em sala de aula. Ou seja, momentos em que os participantes tornam explícito que algo acontece (ou não) dentro do que é esperado e aceito para aquele encontro social. Assim, podemos ter a expectativa de encontrar elogios e críticas, bem como palavras avaliativas que nem sempre coconstruam necessariamente um elogio ou uma crítica, dependendo do que é feito sequencialmente pelos participantes¹⁵.

Dessa forma, as perguntas norteadoras desta pesquisa são as seguintes:

Como os participantes avaliam uns aos outros no fazer sala de aula de alemão e em aulas com a professora da turma?

Na produção de avaliações, como os participantes se constroem e são construídos como competentes?

¹⁵ Um ‘muito bom’ não precisa ser um elogio, também pode funcionar como um fechamento de uma sequência (IRA) e/ou um continuador para um novo momento (até aqui está certo, pode-se continuar o que vem sendo feito da forma como está sendo feita).

A primeira pergunta está diretamente relacionada à construção turno a turno da ação dos participantes e para respondê-la será considerado:

- (a) como são construídas as sequências no fazer avaliar nas aulas de alemão e nas aulas com a professora da turma no grupo observado. Dessa forma, observar-se-á o que é produzido para que os participantes se orientem e produzam avaliações, ou seja, como os participantes produzem algo na interação que, imediatamente, com atraso ou após alguns turnos, será avaliado por um ou mais participantes;
- (b) o que é feito pelos participantes com o fazer avaliar e de que forma isso contribui para dar forma à atividade na institucionalidade do contexto, isto é, que ações são realizadas pelo fazer avaliar no trabalho de fazer ser competente em sala de aula.

Ao descrever como os participantes se exibem como competentes no fazer sala de aula, observando o fazer avaliar, precisamos considerar o porquê de olhar para essas duas aulas na mesma turma, alemão e aulas com a professora da turma para um quarto ano do Ensino Fundamental. A escola estudada fica no município de Ivoti, um lugar de colonização alemã¹⁶, no qual foi mantido o uso na comunidade do alemão dialetal¹⁷ (*Hunsrückisch*), apesar do histórico de proibição¹⁸ da língua alemã nas comunidades alemãs do Brasil por ocasião da Segunda Guerra Mundial. O apagamento do uso do alemão na escola foi observado por Jung (2003; 2009) em uma pesquisa de cunho

¹⁶ Além da colonização alemã, o município de Ivoti também foi colonizado posteriormente por japoneses e conserva traços culturais da colonização alemã e japonesa, conforme descrito na Lei Municipal 2312/2007.

¹⁷ Conforme descrito no Plano Municipal Decenal de Educação de Ivoti.

¹⁸ Ver Altenhofen (2004), Kreutz (2003); Mailer (2003) e Born e Dickgießer (1989) para compreender as restrições à língua e ao ensino do alemão nas comunidades alemãs do sul do Brasil, impostas especialmente a partir da Segunda Guerra Mundial.

etnográfico em uma escola núcleo inserida em uma comunidade multilíngue¹⁹ no oeste do Paraná. Segundo Jung, o contexto multilíngue da comunidade foi observado na escola não pelo uso explícito da língua alemã, mas pela negociação de traços identitários diferentes entre meninos e meninas e pelo modelo de letramento feminino construído na escola. Nessa escola, a maioria das meninas negociava traços de maior urbanidade, estavam voltadas para o aprendizado do português e se mostravam competentes nas regras de socialização e nas práticas de letramento escolar²⁰, enquanto os meninos apresentavam resistência aos padrões de socialização e letramento exigidos pela escola por meio da manutenção de traços da identidade rural alemã²¹. Com isso, observa Jung, a escola ratifica positivamente uma identidade feminina prestigiosa na comunidade, garantindo a manutenção do *status quo*, no qual os homens continuarão a ser colonos alemães pouco letrados, enquanto as mulheres procuram adquirir letramento em português para conquistar *status* local.

Diferentemente de Jung (2003; 2009), Breunig (2005; 2007) observa a valorização das competências trazidas pelos alunos na construção do conhecimento escolar por meio da alternância de código como estratégia de pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987) em uma comunidade escolar do interior do Rio Grande do Sul, na qual a maioria das crianças são bilíngues (português/*Hunsrückisch*) ou monolíngues (*Hunsrückisch*). A análise de Breunig aponta que mesmo que o alemão não seja, oficialmente, a língua da escola, professores e alunos de um primeiro ano usam o alemão dialetal, *Hunsrückisch*, nos primeiros contatos da criança com a escola como forma de acolhimento no ambiente escolar e, gradualmente, substituem-no pelo português.

¹⁹ As línguas usadas na comunidade eram brasileiro (língua falada marcada por traços da língua alemã), português e alemão (Jung, 2003; 2009).

²⁰ A identidade feminina local relaciona-se aos traços: +urbano, + letrado, - alemão (Jung, 2003;2009).

²¹ De acordo com Jung, a identidade masculina local relaciona-se ao colono alemão com os seguintes traços: + rural, - letrado e + alemão.

Essas duas pesquisas e os meus trabalhos com alemão, em sala de aula e na pesquisa de mestrado, apontam para a língua alemã ou para questões identitárias a ela relacionadas como questões relevantes para fazer sala de aula, reforçando a opção desta pesquisa de observar as aulas de alemão e as aulas com a professora da turma. Além disso, a escola desta pesquisa, diferentemente das pesquisas de Jung e Breunig, oferece aulas de alemão (*Hochdeutsch*) e parece estimular a participação em eventos relacionados à língua e à cultura alemã²². Com isso, o trabalho de fazer ser competente pode estar relacionado à língua ou a traços identitários da língua alemã, bem como essa negociação pode acontecer diferentemente nos dois encontros de sala de aula.

Descrita a organização sequencial do fazer avaliar e observadas que ações contribuem para o trabalho de fazer ser competente em sala de aula de alemão e em aulas com a professora da turma, coloca-se a segunda pergunta norteadora deste trabalho “*Na produção de avaliações, como os participantes se constroem e são construídos como competentes no fazer aula de alemão e aula com a professora da turma?*”. Para responder a essa questão, será observado o seguinte:

- (a) que participantes tornam relevante o trabalho de fazer ser competente em sala de aula nas duas aulas, ou seja, que participantes, por meio da produção de avaliações, exibem que algo está adequado ou não para o fazer ou têm esse ‘algo’ ressaltado pelos demais participantes;

²² Quando da minha primeira visita à escola para negociação da entrada em campo, em outubro de 2009, a equipe diretiva relatou a vitória dos alunos da escola em um campeonato de soletração em alemão, campeonato do qual a escola participa regularmente (Diário de Campo, 28/10/2009). Além disso, o Plano de Estudos da escola propõe como objetivos do ensino do alemão a ampliação dos conhecimentos na língua: *Ao final do 4o Ano, espera-se que o aluno tenha se apropriado (um pouco) da escrita em língua alemã, tenha despertado sua curiosidade, sentindo-se motivado a dar os próximos passos no aprendizado da língua; perceba que as diferenças entre as estações do ano, no Brasil e na Alemanha, interferem no cotidiano e na cultura desses dois países; conjugue e empregue, nas três pessoas aprendidas, os verbos ser e morar* (Plano de Estudos, 2011, p. 47). Apesar dessa proposta de inserção do alemão na escola em um município que assume sua herança alemã, parece que essa orientação da escola à língua e cultura alemãs está mais relacionada a um alemão contemporâneo de uma nação muito distante e diferente da realidade dos alunos. Compara-se Brasil e Alemanha e ignora-se a língua e a cultura da comunidade. Esse ensino de um alemão distante e segmentado será retomado neste trabalho.

- (b) em que os participantes devem exibir competência, ou seja, o que é avaliado pelos participantes que demonstra se o que foi produzido na sequência da interação está adequado ou não para aquele fazer.

A análise de como os participantes realizam o trabalho de fazer ser competente na fala-em-interação institucional de sala de aula de alemão e em aulas com a professora da turma ao fazer avaliar constitui caminhos para buscarmos a compreensão, da perspectiva dos participantes, de como a competência é construída conjuntamente por meio do uso da linguagem. Com isso, esta pesquisa pretende contribuir para a compreensão de competência no fazer sala de aula. Essa discussão também pode fornecer subsídios para refletirmos sobre que cidadãos (alunos) estamos formando com nossas práticas em sala de aula e como a noção de competência coconstruída em sala de aula pode modificar nossas práticas futuras. Além disso, pode trazer contribuições para a formação de professores que desejem refletir sobre como podem lidar com a educação linguística nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A seguir, apresento os conceitos fundamentais que embasam esta pesquisa e a análise dos dados: produção de avaliações, competência, copertencimento e categorização. No capítulo seguinte, discorro sobre as questões metodológicas que envolveram a geração dos dados. Para a análise dos dados, destaco as práticas avaliativas observadas nos dados de fala-em-interação e discuto o que é ser competente no fazer sala de aula. Por fim, apresento uma definição de competência para fazer sala de aula e discuto as possíveis contribuições desta pesquisa para os estudos de ensino e fala-em-interação e para a nossa formação e atuação como professores em sala de aula.

2 A CONSTRUÇÃO DO MUNDO SOCIAL POR MEIO DO USO DA LINGUAGEM: COMPETÊNCIA, AVALIAÇÃO E PERTECIMENTO

Neste trabalho, busco compreender o que é ser um participante competente no fazer sala de aula desde a perspectiva dos participantes. Para isso, procuro descrever a realização local de competência exibida pelos participantes da interação e, a partir dessa descrição, propor um entendimento de competência a partir da produção de avaliações na interação em sala de aula e discutir possíveis implicações de estudos dessa natureza para o ensino e formação de professores.

A compreensão de que a ação social humana pode ser observada turno a turno provém da ACE, tradição de pesquisa cuja origem está na Etnometodologia (Garfinkel, 1967). Segundo Garfinkel (1967), qualquer situação social é vista como organizada na medida em que os membros²³ realizam suas atividades cotidianas, e a forma como eles realizam essas atividades são idênticas aos métodos dos membros para tornar suas ações *accountable*²⁴. Como já comentado, no entendimento etnometodológico, competência se

²³ A noção de membro não se refere a uma pessoa em particular, mas a um ator social que deve trabalhar rotineiramente para exibir e produzir copertencimento por meio do domínio da linguagem natural. A linguagem natural se refere à exibição da produção e da compreensão do conhecimento de senso comum em um momento interpretativo interacional, ou seja, às formas como os membros constroem e demonstram reconhecer os métodos para agir e sustentar a realidade social (Garfinkel, 1967; Garfinkel e Sacks, 1970).

²⁴ Qualquer atividade cotidiana reflete os métodos dos membros para tornar essa atividade coerente, contável, recordável, reportável, relatável, analisável, justificável, explicável, ou seja, *accountable*. Como a escolha de qualquer termo para uma tradução em português restringiria o significado do mesmo e outros trabalhos mantêm o termo em inglês (ver Almeida, 2009; Fortes, 2009; Baumvol, 2011), optou-se por deixá-lo em inglês.

refere à condição de membro (competente) que, pelo domínio da linguagem natural, consegue ser *accountable* por suas ações no aqui-e-agora interacional e exibir e reconhecer os métodos dos comembros para a realização das atividades cotidianas. Para Garfinkel (1967), competência também inclui conseguir realizar as tarefas cotidianas sem interferência e tomar decisões, isto é, os membros esperam de seus comembros (e sabem que também é esperado deles) que suas decisões possam ser sustentadas pelo conhecimento de senso comum no trabalho interpretativo das atividades cotidianas. Dessa forma, o estudo detalhado daquilo que as pessoas fazem em situações sociais particulares permite compreender as práticas compartilhadas e como essas práticas são exibidas como *accountable* pelos membros (competentes) para a construção da ordem social.

Segundo Schegloff (2007a), é na sequencialidade da fala-em-interação que os membros trabalham, sem descanso, para exibir práticas de fala e outras condutas que produzem ações ou sequências de ações nas atividades cotidianas de cenários concretos da vida social. Dessa forma, o foco não está na linguagem em si mesma, mas na ação social humana realizada, fundamentalmente, pelo uso da linguagem. Com isso, para uma descrição de competência em sala de aula, nesta pesquisa observa-se como os participantes, por meio de práticas de fala e outras condutas, exibem o entendimento das ações, ou seja, como eles se constituem e são constituídos como competentes na realização intersubjetiva de suas ações pelo uso da linguagem.

2.1 Competência em sala de aula

O termo competência em educação, segundo Dolz e Ollagnier (2004), possui um conceito incerto que foi variando conforme a evolução das tendências educativas. No

âmbito dos estudos da linguagem, tornou-se objeto de debate científico com a teoria inatista de Chomsky no ano de 1965, que propôs a distinção entre competência e desempenho. Nessa perspectiva²⁵, a competência estaria relacionada à capacidade ideal de qualquer indivíduo de produzir e entender qualquer língua natural, enquanto o desempenho seria a produção observável e imperfeita dos falantes. Essa noção de competência ideal foi mantida pelos estudos de Aquisição da Linguagem de língua materna e língua adicional, cujo interesse está na competência (Ellis, 1985; Gass e Selinker, 2001). No entanto, diante da impossibilidade de observar as regras internalizadas dos indivíduos, Ellis (1985) afirma que esses estudos têm de observar o desempenho dos alunos na busca de evidências sobre o que acontece dentro da cabeça dos mesmos.

A busca de uma competência ideal de um falante também ideal influenciou os estudos de ASL, cujas discussões e análises colocam o aluno como eterno aprendiz incompetente que nunca chegará ao nível do falante nativo ideal, conforme ressaltado nas críticas de Firth e Wagner a esses estudos (Wagner, 1996; Firth, 1996; Firth e Wagner, 1997; 2007; Firth, 2009).

Também na área de avaliação em língua estrangeira, Scaramucci (2000), ao discutir o conceito de proficiência do ponto de vista técnico e não técnico, afirma que o uso não técnico do conceito aproxima a noção de proficiência à visão do falante nativo ideal, uma visão monolítica e estável, e esta tem sido a meta de proficiência em língua estrangeira. Embora este estudo não discuta proficiência, diretamente, parece-me que a meta institucional de ensino de línguas está muito próxima das noções não técnicas de proficiência, ou seja, voltada para o desenvolvimento de habilidades linguísticas

²⁵ Em oposição a Chomsky, Hymes (1972) propõe o conceito de competência comunicativa, que pressupõe que talvez não haja uma capacidade sintática ideal, mas sim capacidades contextuais e adaptativas que podem ser aprendidas.

próximas desse falante nativo ideal, o que poderia explicar um ensino voltado para pontos linguísticos isolados com vistas ao domínio gramatical para falar “corretamente”. O uso técnico, por outro lado, de acordo com Scaramucci, concebe proficiência como um conceito relativo e múltiplo, que busca olhar para as especificidades das situações de uso da linguagem e, com isso, considera uma gradação de proficiência entre menos e mais proficientes. A adaptação desse conceito para o ensino de línguas poderia contribuir para o entendimento de que podemos preparar nosso aluno para conseguir interagir em outras línguas em qualquer nível de proficiência²⁶, e não apenas ao final de um curso quando ele supostamente estaria apto a usar a língua em qualquer situação social como imaginamos que faria um falante nativo.

Sob outro ponto de vista, Firth (2009) olha para a aprendizagem²⁷ e a exibição de competência em língua adicional fora do ambiente escolar, e observa que a realização da competência está focada no ajuste ao interlocutor²⁸. Para alcançar esse entendimento, ele analisa dados de fala-em-interação institucional de conversas telefônicas para a realização de demandas profissionais, nas quais inglês é língua franca para ambos os interlocutores²⁹. O autor descreve como os participantes produzem competência nessa língua ao mesmo tempo em que constroem o contexto interacional de conversa telefônica para resolver demandas profissionais. Nos dados analisados por Firth, os participantes exibem orientação para um interlocutor em particular e para a

²⁶ Isso implicaria em pensarmos nos objetivos de ensino e na forma como ensinar línguas (materna ou adicional) de modo a elaborarmos tarefas que propiciem o desenvolvimento do uso da linguagem para diferentes situações sociais.

²⁷ Firth olha para a aprendizagem fora da sala de aula como uma forma de expandir a base de dados advinda da concepção de uso da linguagem dos interacionistas em Aquisição de Segunda Língua (ASL) e modificar a compreensão de que aprender e usar estejam limitados ao ambiente escolar e fora dele, respectivamente; corroborando o que já fora discutido e proposto em Wagner (1996), Firth (1996), Firth e Wagner (1997; 2007).

²⁸ O ajuste ao interlocutor se refere a “*uma enorme quantidade de aspectos nos quais a fala de uma das partes em uma conversa é constituída ou projetada de modos que exibem uma orientação e sensibilidade ao(s) outro(s) específico(s) que é/são coparticipante(s).*” (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 2003 [1974], p. 51).

²⁹ Os dados de Firth foram gerados em escritórios dinamarqueses de exportação, e em todas as interações um dos participantes é dinamarquês e o outro é um cliente internacional dos escritórios.

manutenção de uma pauta institucional situada localmente. A competência na língua adicional é essencialmente privada³⁰, ou seja, os participantes não se orientam para a produção de elogios, correções ou qualquer menção ou avaliação sobre a competência linguística de seus interlocutores.

Dessa forma, a competência em língua adicional é constituída como uma realização focada no ajuste ao interlocutor, na qual os participantes não se orientam para a problematização explícita de erros ou da não fluência, mas para a construção e manutenção da competência profissional. Firth enfatiza as exigências contextuais e emergentes da fala-em-interação para a compreensão de proficiência/competência³¹. Isso quer dizer que é necessário considerar como os participantes, em função dos seus interlocutores, exibem sua compreensão turno a turno do que está sendo feito e de que práticas lançam mão para realizar o trabalho de fazer ser competente no contexto institucional que produzem (conversas telefônicas para a realização de demandas profissionais).

Já em sala de aula, a partir de uma compreensão etnometodológica, Abeledo (2008) descreve o trabalho de fazer aprendizagem na fala-em-interação institucional de aula de língua espanhola. Segundo Abeledo, o trabalho de fazer aprendizagem de vocabulário de língua adicional inclui a orientação dos participantes para a exibição da competência (membro competente) na utilização de práticas linguísticas de categorização e descrição, em língua adicional, para realizar as atividades cotidianas e exibir copertencimento ao contexto institucional que produzem.

³⁰Firth (2009) opõe privado a público. Para ele, a sala de aula é o lugar legitimado para que a produção linguística e a proficiência dos alunos sejam problematizadas, corrigidas ou elogiadas. Já nas negociações com o uso de inglês como língua franca, observadas por ele, os problemas da produção linguística dos interlocutores não são ressaltados na interação, ou seja, os participantes não corrigem os erros ou elogiam os acertos linguísticos de seus pares, mas exibem orientação para cumprir a pauta profissional em foco.

³¹Firth (2009) não faz distinção entre competência e proficiência.

Em um trabalho que se aproxima ao de Abeledo, Fortes (2009), busca um entendimento etnometodológico de proficiência oral em entrevista de proficiência de língua adicional. Mais especificamente, Fortes (2009) descreve o trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação institucional da entrevista oral do exame Celpe-Bras. Para chegar a esse entendimento, ela descreve como os participantes desse exame exibem uns para os outros o que é fazer ser competente/proficiente em entrevista de proficiência oral como língua adicional, compreendendo a entrevista de proficiência oral como uma realização intersubjetiva, ou seja, uma realização alcançada pelo trabalho interpretativo interacional, a todo instante, para a produção dessa atividade cotidiana pelos interagentes. A partir do entendimento etnometodológico de competência (membro competente) e da compreensão da ACE de que a competência é uma realização intersubjetiva das ações dos participantes pelo uso da linguagem, Fortes propõe que a competência em contextos de língua adicional seja compreendida como uma

realização intersubjetiva da ação humana na produção da realidade social mediante o uso de outra(s) língua(s) de interação que não aquela(s) na(s) qual(is) os participantes da fala-em-interação foram socializados nas comunidades às quais pertencem ou pertenceram durante o período de socialização (FORTES, 2009, p. 32).

A descrição realizada por Fortes (2009) do trabalho de fazer ser membro em entrevista de proficiência oral aponta para a produção intersubjetiva de contextos e identidades, a atribuição e ratificação de categorias de pertencimento ‘ser daqui, ser de lá’, e a exibição e produção de práticas de categorização e descrição em português como preferíveis e aceitáveis em espanhol, ou seja, de acordo com o que foi construído sequencialmente pelos participantes, a língua portuguesa foi a língua preferível, mas a língua espanhola também foi construída como língua aceitável. Com isso, Fortes enfatiza a compreensão de competência como um trabalho conjunto empreendido por todos os participantes de uma dada interação na realização de suas atividades cotidianas, sugerindo que o ajuste ao interlocutor esteja no centro do processo avaliativo.

Na busca da descrição do que é ser um participante competente no fazer sala de aula de alemão e em português neste trabalho³², entendo que competência nessas aulas possa compreender uma realização intersubjetiva e contingente da ação humana mediante o uso de outra(s) língua(s) de interação (FORTES, 2009) que pode(m) ou não ter sido aquela(s) na(s) qual(is) os participantes foram socializados em outro momento de suas vidas³³. Portanto, ao descrever o que os participantes fazem sequencialmente na fala-em-interação por meio do uso da linguagem, busco identificar que práticas são produzidas e reconhecidas mutuamente para que eles se exibam e se reconheçam como competentes no fazer sala de aula de alemão e aula com a professora da turma.

2.2 O fazer contextual de sala de aula

A conversa cotidiana consiste na organização básica da fala-em-interação social; os demais sistemas de troca de fala, como a institucional de sala de aula, seriam modificações dessa organização básica. Segundo Heritage (1998), a institucionalidade das interações deve ser demonstrada pelas ações dos participantes, pelo que constroem na e pela fala³⁴, isto é, o contexto institucional não se refere ao espaço físico no qual ocorre a interação, mas é construído sequencialmente pelos participantes. Drew e Heritage (1992) afirmam que a própria observação da orientação dos participantes para o contexto interacional exhibe as limitações específicas desse contexto. Dessa forma, se no fazer sala de aula, os participantes estão orientados para a orquestração das atividades e da tomada de turnos por um dos participantes, que reconheceríamos como o

³² O que trará uma compreensão etnometodológica de competência em sala de aula.

³³ Essas crianças estão inseridas em uma comunidade que manteve o uso do alemão (*Hunsrückisch*) e na escola têm aula de alemão (*Hochdeutsch*) e em/de português.

³⁴ Podemos intuir que as interações institucionais sejam organizadas de forma diferente da conversa cotidiana, afirma Heritage (1998), mas somente o olhar para os fazeres dos participantes permitirá descrever o que e como é feito para demonstrar orientação para determinada interação institucional.

professor da turma, as limitações específicas do contexto poderiam ser observadas na medida em que esse participante orquestrador coordena e seleciona alguém para falar, por exemplo, e o selecionado produz (ou tenta produzir) o que é solicitado. Nesse sentido, a construção sequencial das ações dos participantes demonstraria que somente o selecionado estaria autorizado a dar a resposta e os demais teriam de esperar sua vez ou teriam que lidar com o não cumprimento do que vinha sendo construído como adequado para aquele momento interacional. No excerto que segue, os participantes trabalham com um mapa da cidade no qual constam três bairros próximos à escola. A tarefa a ser realizada compreende a busca no mapa de três nomes de ruas que são cidades do estado do Rio Grande do Sul. Neste momento, Lisiane³⁵, que está na frente da sala, seleciona quem serão os próximos a falar e orienta os próximos falantes que levantem a mão e aguardem a sua vez³⁶.

Levanta a mão e espera – Excerto 1³⁷ – 20100430094829(4): 12:50-13:27



- 325 **Amália:** → Três Passos ((com a mão levantad
 326 (0,8)
 327 **Lisiane:** → levanta a mão e espera ((Amália levanta a mão))
 328 (0,5) ((Lisiane olha para o lado da janela))
 329 a[q u i]=
 330 **(Wagner):** [°Caxias°]= ((Wagner abaixa a mão))
 331 **Adão:** → =Erechi:m
 332 (0,2)

³⁵ Para garantir o anonimato dos participantes, todos os nomes são pseudônimos, inclusive o da pesquisadora.

³⁶ As convenções de transcrição estão no anexo I deste trabalho.

³⁷ A numeração dos excertos obedece à ordem cronológica de geração de dados.

- 
- 333 **Lisiane:** → <LEVANTA A MÃO E ESPERA> ((Adão e Leonardo
334 → levantam a mão))
335 (1,4) ((Lisiane aponta para o grupo da janela))
336 **Wagner:** → °Quama° Camaquã Pelo[*tas Erech*]im
337 **(Dieimis):** → [PELO: TAS]
338 (.)
339 **Lisiane:** → <levanta a mão e espera>= ((olhando na direção do
340 → grupo de Dieimis))
341 (): → =°xi:°
342 (0,8)
343 **Lisiane:** → Camaquã Pelotas e= ((aponta para o grupo de
344 → Wagner))
345 **Wagner:** → =Erechim=
346 **Lisiane:** → =muito bem
347 (1,4) 
348 **Lisiane:** → Amália o grupo de vocês
349 (0,4)
350 **Amália:** → Três Pa:ssos= ((com a mão levantada))
351 **Lisiane:** → =Três Passos 
352 (0,4)
353 **Amália:** → Pelo:tas e Criciumal 
354 (0,2)
-    
- 355 **Lisiane:** → Pelotas e Criciumal. muito bem
356 (1,3)  
- 357 **Lisiane:** → próximo grupo que estiver pronto levanta a mão
358 → (0,6) ((Lisiane aponta para Leonardo))
359 **Leonardo:** → Camaquã ((Adão e Leonardo abaixam a mão))
360 (0,3)
361 **Lisiane:** → Cama[qu[ã:]]
362 **(Wagner):** → [°qu[ã:°]] 
363 **Adão:** → [Cam]pina das Missões
364 (.)
365 **Lisiane:** → Campina

Observa-se, portanto, a construção de um momento interacional, no qual os participantes se orientam para o propósito de localizar nomes de ruas de municípios gaúchos e apresentá-los para os demais participantes. Esse propósito institucional restringe as ações que seguem, quando um participante, Lisiane, demonstra orquestrar

as ações ao selecionar o próximo falante (linhas 328-9, 335, 343-4, 348, 357-8) na medida em que nomeia o participante ou o grupo e/ou indica pelo direcionamento de olhar e por gestos (apontar para). Ela também se orienta para as respostas dos falantes selecionados, repetindo-as e avaliando-as (linhas 343, 346, 351, 355). Já os falantes que se autosselecionam sem a ratificação de Lisiane, são convidados a esperarem a vez de falar e nada mais é feito com suas respostas. Essa organização da tomada de turnos e a orientação para a identidade de Lisiane como professora (da turma), na contingência da interação, ou seja, como a participante capaz de ratificar ou não a resposta dos demais participantes no momento coconstruído como adequado, exibem a orientação dos participantes para as categorias da coleção [professor, aluno] na construção do fazer sala de aula. Esta construção contextual vai ao encontro do que Drew e Heritage (1992) propõem sobre a orientação dos participantes na fala-em-interação institucional:

1. A interação institucional envolve uma orientação por parte de pelo menos um dos interagentes para alguma meta, tarefa ou identidade fulcral (ou conjunto delas) convencionalmente associada com a instituição em questão. Em suma, a conversa institucional é normalmente informada por *orientações para metas* de caráter convencional relativamente restrito.
2. A interação institucional pode ainda envolver *limites especiais e particulares* quanto àquilo que um ou ambos os participantes vão tratar como contribuições admissíveis para o que está sendo tratado na ordem do dia.
3. A interação institucional pode estar associada a *arcabouços inferenciais* e procedimentos que são peculiares a contextos institucionais específicos. (Drew & Heritage, 1992, p. 22; tradução de Garcez, 2002a, p. 57)

Dessa forma, podemos ter a expectativa de que fazer ser competente em sala de aula envolva a orientação de pelo menos um dos participantes para alcançar determinadas metas institucionais. Para isso, esse participante pode organizar a tomada de turnos, selecionar os próximos falantes, propor a realização de pares adjacentes (pergunta e resposta, por exemplo), coordenando o que os demais participantes podem ou devem fazer na coconstrução da interação institucional³⁸. E, nesses fazeres,

³⁸ Melo (2006), ao descrever práticas de controle social na fala-em-interação em sala de aula, observa que as ações dos professores, diante das auto-seleções dos alunos, podem estimular a participação ou silenciá-

professores e alunos podem exibir identidades institucionais, mas também outras identidades potenciais, conforme as ações que forem construindo no curso da interação.

2.3 A produção de avaliações na fala-em-interação

Conforme já vimos, a organização sequencial típica de sala de aula ocorre através da sequência IRA (Sinclair e Coulthard, 1975; Mehan, 1985). Essa sequência é formada por três turnos: no primeiro, o professor propõe uma pergunta de resposta conhecida (para ele); no segundo, algum aluno ou grupos de alunos oferecem uma resposta à pergunta; e, no terceiro turno, o professor faz uma avaliação positiva ou negativa do que foi fornecido pelos alunos. Essa organização pode colocar o professor como único participante que avalia ou julga a participação dos demais em uma sala de aula, pré-categorizando os participantes de uma aula, como professor e alunos. A sequência IRA e o modelo de organização de tomada de turnos proposto por McHoul³⁹ (1978) consistem em possibilidades de se fazer sala de aula, mas não são as únicas. Da mesma forma, professor e aluno são identidades sociais possíveis e prováveis na construção da sala de aula, mas podem não ser as únicas negociadas pelos interagentes.

Nesta pesquisa, ao buscar uma compreensão de competência no fazer sala de aula, considera-se que o contexto de sala de aula não está estabelecido *a priori*, mas precisa ser construído e reabastecido pelos participantes turno a turno (Heritage, 1984).

los. Se o professor exerce um controle preocupado em mostrar o porquê de suas ações, pode formar cidadãos críticos.

³⁹ Com base no conjunto de regras proposto por Sacks, Schegloff e Jefferson (2003 [1974]) para a organização da tomada de turnos na conversa cotidiana, McHoul (1978) propõe um grupo de regras para a sala de aula, enfocando as diferentes oportunidades de participação de acordo com as identidades sociais de professor e aluno. O modelo de McHoul atribui um grande poder ao professor na medida em que enfatiza o papel do professor como o único orquestrador das ações sociais e coloca nesse ponto a diferenciação entre os papéis sociais de professor e aluno em sala de aula. Ver, no entanto, Freitas (2006) que observa a negociação de outros papéis interacionais na produção de reparo. Além disso, Salimen (2009) descreve diferentes organizações interacionais entre os momentos de ensaio e apresentação nas encenações em grupo em sala de aula.

Da mesma forma, se concebe que fazer avaliar não consiste em um fazer exclusivo dos professores na interação social de uma sala aula. Em qualquer atividade social os participantes podem produzir avaliações para participar e reivindicar conhecimento: “As avaliações são produzidas como produtos de participação⁴⁰; com uma avaliação, o falante reivindica conhecimento sobre o que ele ou ela estão julgando⁴¹” (Pomerantz, 1984, p. 57). A partir de dados de conversa cotidiana, Pomerantz (1984) apresenta o entendimento de preferência em ACE ao examinar o que acontece na posição seguinte a uma avaliação.

Segundo Pomerantz, a produção de uma primeira avaliação⁴² em um turno de fala pode restringir o próximo turno: é esperado que o próximo falante realize uma ação relevante⁴³ de concordar ou discordar com a avaliação. Concordar consiste em uma ação preferida para a maioria das avaliações, enquanto discordar é uma ação despreferida e, com isso, seria realizada com atrasos, ausência de fala, pedidos de esclarecimento, repetição parcial, iniciação de reparo⁴⁴, prefácio de turnos⁴⁵ (Pomerantz, 1984, p. 70). A concordância consiste em uma ação despreferida quando o falante produz uma autodepreciação ou uma crítica a um participante.

⁴⁰ Neste trabalho, adotamos a compreensão de Schulz (2007, p. 134), segundo a qual, participar é “*fazer parte de algo, e ser parte ativamente, por meio de ações demonstráveis*”. Essas ações demonstráveis podem ser construídas pelo uso de linguagem verbal ou por outras de manifestações não verbais; pelo falar, pelo calar, pelo ouvir, pelo olhar.

⁴¹ *Assessments are produced as products of participation; with an assessment, a speaker claims knowledge of that which he or she is assessing.*

⁴² Essa avaliação inicial pode realizar uma ou múltiplas ações como elogiar, queixar-se, insultar, autodepreciar-se (Pomerantz, 1984).

⁴³ Segundo Schegloff (2007a), as regras de relevância consistem em um ponto central de ligação para que as ações ocorram juntas, ou seja, uma primeira ocorrência torna relevante uma segunda. Assim, a ocorrência ou ausência de um item (turno de fala, ação...) relaciona-se ao que fora produzido anteriormente; a ocorrência de um item restringe um segundo.

⁴⁴ A organização de reparo consiste na principal fonte para trabalhar com os problemas que ocorrem na fala-em-interação (ver Schegloff, Jefferson e Sacks, 1977; Schegloff et al., 2002).

⁴⁵ Avaliações e reparos, por exemplo, podem ser prefaciados por iniciadores que podem indicar um posicionamento epistêmico diferente ou a existência de um problema, respectivamente (Schegloff, Jefferson e Sacks, 1977; Loder, 2008). Segundo Heritage (2002), as avaliações prefaciadas pelo iniciador ‘oh’ podem reivindicar (a) independência epistêmica sobre uma primeira avaliação; (b) mudança de estado semântico, ou seja, quando uma primeira avaliação provoca uma revisão em uma experiência prévia; (c) tensões que podem levar a divergências ou desalinhamentos.

A produção de avaliações, de acordo com Goodwin e Goodwin (1992), constitui uma atividade social que envolve a ação conjunta de muitos participantes. Com isso, a produção de avaliações pode trazer consigo possibilidades de projeções de futuras produções que poderão ser tornadas relevantes pelos participantes no curso das interações. No excerto abaixo, Lisiane corrige um exercício com o grupo no qual as duplas deveriam completar os espaços de uma pequena história com palavras ou expressões recortadas da mesma. A orientação para a realização do exercício compreendia refletir sobre o porquê da resposta escolhida e o preenchimento da lacuna no texto. Neste primeiro momento, a dupla formada por Roger e Benício explica para o grupo como procederam para chegar à resposta no texto. Lisiane recupera o procedimento da dupla, projeta uma possível avaliação (linhas 052-4, 057) e pede que o grupo avalie o procedimento da dupla.

Olha a malandragem – Excerto 6 – 20100528092522(4): 00:47:56-00:50:07

046 **Lisiane:** repete então e escutem
 047 (0,9)
 048 **Roger:** → (o dez) o que a gente tinha certeza a gente botou
 049 → e daí, e daí o que a gente não tinha certeza a
 050 → gente media com a régua para ver qual ia dar
 051 (.)
 052 **Lisiane:** → olha a malandragem o que eles tinham certeza eles
 053 → colocaram onde eles não tinham certeza eles
 054 mediam=
 055 **(Dieimis):** → =haha
 056 (0,2)
 057 **Lisiane:** → será que isso deu certo?
 058 (.)
 059 (): → [nã[:o:]]
 060 (): → [nã[:o:]]
 061 (): → [acho]]que não=
 062 **Aline:** → =ô[: sora] pode até dar mas só que::
 063 **Dieimis:** → [>não porque<]
 064 (.)
 065 **Aline:** → ([) depois]
 066 **Dieimis:** → [o cento e um não] ia caber
 067 (0,4)
 068 **Marcos:** → é sora e tem umas partes que são iguais daí
 069 (0,4)
 070 **Marcos:** [(sabe igual)]
 071 **Lisiane:** → [ah tem uns]tem uns que tem o mesmo tamanho né=
 072 **Marcos:** → =é= ((movimenta a cabeça de cima para baixo))



073 Lisiane: → =e aí o que vocês fizeram

Nesse excerto, Roger conta como ele e Benício fizeram o exercício (linhas 048-50) proposto por Lisiane e relata uma maneira diferente da que era esperada (medir com a régua e não refletir sobre marcas de coesão, coerência e contiguidade no texto). Lisiane produz uma avaliação (linhas 052-4) invocando a categoria identitária *malandro/malandragem*⁴⁶ e projetando uma possível avaliação negativa sobre o procedimento adotado por Roger e Benício. Os risos de Dieimis (linha 055) e as respostas para a pergunta de Lisiane das linhas 059 à 061 exibem o reconhecimento da categoria invocada e demonstram a afiliação⁴⁷ à projeção de avaliação de Lisiane (medir com a régua e não refletir sobre a resposta é coisa de malandro e isso pode não ser o preferível).

Além disso, na produção de avaliações, a sobreposição não é fruto de uma falha acidental, mas resultado do que os falantes buscam sistematicamente pela atenção à estrutura emergente da fala e da atividade em curso (Goodwin e Goodwin, 1992). No excerto 6, Lisiane propõe uma pergunta que invoca a avaliação dos participantes sobre os procedimentos adotados pela dupla para a realização do exercício, mas não seleciona o próximo falante, nem toma o turno imediatamente, o que parece promover a discussão avaliativa que ocorre nos turnos seguintes (linhas 059 à 072) com autosseleção para a tomada de turnos e falas simultâneas dos participantes na construção da avaliação.

Um terceiro ponto a ser considerado na produção de avaliações refere-se aos direitos epistêmicos sobre o que é avaliado, isto é, ao produzir uma avaliação o falante

⁴⁶ No dicionário HOUAISS malandro se refere a golpista, trapaceiro. Lisiane, ao orientar-se aos seus interlocutores, assumindo que os mesmo operam na mesma base comum, categoriza o procedimento dos meninos para a resolução do exercício como coisa de malandro/malandragem. Na sequência, Dieimis demonstra sequencialmente o reconhecimento da categoria invocada ao dar risadas (Schegloff, 2007b). Lisiane e seus interlocutores exibem que estão em um mundo comum, isto é, compartilham um conhecimento de senso comum que permite que façam coisas juntas e sobre o qual há determinadas expectativas (Garfinkel, 1967), conforme será visto na próxima seção.

⁴⁷ Ao se afiliarem os participantes endossam a posição adotada pelo falante (Stivers, 2008; Baumvol, 2011)

reivindica algum tipo de conhecimento, experiência, *expertise*. Sobre a autoridade epistêmica dos falantes na produção de avaliações, Heritage (2002) afirma que há uma diferença entre fazer primeiro e fazer depois; ou seja, uma primeira avaliação pode reivindicar uma autoridade epistêmica maior sobre o avaliado, bem como pode estabelecer um contexto no qual o segundo falante pode concordar ou discordar. A partir disso, ele avalia como a partícula *oh* no começo dos turnos é usada para expressar um posicionamento em relação ao que foi dito anteriormente, para produzir uma segunda avaliação. Segundo Heritage, essa partícula tanto pode começar concordâncias como discordâncias; no entanto, ela sempre marcará autoridade epistêmica do segundo falante. Nos casos de concordância, a partícula *oh* reivindica uma perspectiva epistêmica independente do primeiro falante ou mudança de estado semântico provocada pela revisão de uma experiência anterior da primeira avaliação. No entanto, ela parece ocorrer mais nas situações em que o segundo falante reivindica uma maior autoridade epistêmica.

Lindström e Mondada (2009) e Mondada (2009) reconhecem a contribuição dos trabalhos de Pomerantz (1984), Goodwin e Goodwin (1992) e Heritage (2002) para a análise da produção de avaliações, enfatizando suas contribuições para a organização de preferência e para a exploração da organização sistemática de posições sequenciais específicas. No entanto, as autoras questionam esses estudos por basearem-se somente em interações cotidianas e por estarem centrados em avaliações de experiências e eventos passados, e não no aqui e agora da interação como constitutivos da atividade em curso em interações institucionais, o que contribuiu para que o foco das análises fossem as avaliações produzidas pelos interlocutores de uma primeira avaliação.

Ao olhar para a produção de avaliações realizada no aqui e agora da interação institucional, Mondada (2009) verifica alguns formatos sequenciais identificados na

literatura sobre avaliações, mas também observa novos padrões relacionados à dinâmica da organização de preferência, ao ajuste e negociação de posições epistêmicas e à aspectos multimodais⁴⁸. Nesse sentido, Mondada (2009) analisa as interações dos encontros que envolvem a demonstração de um carro para clientes que acabaram de adquirir o produto por um instrutor encarregado de uma concessionária⁴⁹. Ela aponta dois momentos sequenciais. O primeiro apresenta a organização [informação + avaliação], no qual a produção da avaliação demonstra que a explicação está finalizada, fechando um momento e começando uma nova descrição (a descrição de outro item do veículo). A organização do segundo consiste em [primeira avaliação + segunda avaliação] e geralmente ocorre após o primeiro, no qual a avaliação que encerra o momento é seguida de outra avaliação. Já a organização de preferência observada por Pomerantz (1984) [primeira avaliação + segunda avaliação reforçada/*ugpraded*] em conversa cotidiana foi observada como despreferida nesse encontro social.

Dessa forma, a análise sequencial das interações mostra que os vendedores raramente produzem uma primeira avaliação; no entanto, eles estão constantemente orientados para a produção de uma avaliação por parte do dono do carro, que pode resistir às investidas. Quando os clientes produzem avaliações, sua produção pode ocorrer em possíveis pontos de fechamento, tratando a demonstração como satisfatória e suficiente, o que é buscado pelo vendedor.

Nessa interação institucional, quando o instrutor produz uma primeira avaliação a coloca em risco, pois há a possibilidade de o dono do carro desvalorizá-la na próxima

⁴⁸ Segundo Mondada (2009), recursos multimodais incluem gestos, direcionamento de olhar, postura corporal e expressões faciais.

⁴⁹ Neste texto, usamos os termos cliente (*customer*), proprietário do carro (*car owner*), instrutor (*instructor*) e vendedor (*dealer*) por estarem assim apresentados por Mondada (2009). No entanto, reconhecemos que podem invocar identidades sociais *a priori*, ou seja, identidades definidas antes de os atores sociais as negociarem sequencialmente na interação. Apesar disso, parece que a autora não os usa inocentemente, mas a serviço de sua argumentação a favor da análise do fazer avaliar em interações institucionais, nas quais os participantes precisam negociar *expertise* no cumprimento das metas institucionais.

posição. Assim, as primeiras avaliações são produzidas pelos donos dos carros, normalmente na forma de repetição de avaliações anteriores, sem intensificar as avaliações. Quando ocorrem, os intensificadores não são apenas verbais, mas construídos por meio de condutas corporais ou físicas, como manipulação ou indicação de um objeto.

Com isso, os dados analisados por Mondada indicam que na interação entre novo proprietário e o vendedor da concessionária, as avaliações são distribuídas diferentemente entre os mesmos. Nesse caso, as avaliações nem sempre demonstram experiências compartilhadas, alinhamento e afiliação, mas também podem revelar resistência, disputa de autoridade, reivindicação de posição epistêmica autônoma e direitos distintos de avaliação⁵⁰. A análise multimodal⁵¹ permitiu demonstrar detalhadamente como os participantes negociam, exibem e reivindicam direitos diferenciados de avaliação. Com isso, Mondada mostra que os posicionamentos epistêmicos e suas mudanças são sensíveis ao contexto, às atividades e às categorias de pertencimento: na medida em que as avaliações são produzidas outras identidades podem aparecer além das de dono e de vendedor da concessionária. Em sala de aula também podem ser ressaltadas outras identidades sociais além das de professor e aluno, o que justifica a opção deste trabalho de não pré-categorizá-los, mas junto com o leitor buscar compreender como ocorre a organização da tomada de turnos e produção de avaliações no curso da interação.

Assim, ao observarmos a produção de avaliações na sala de aula, nos propomos a buscar compreender o seu papel na organização da atividade em curso, fazer sala de aula, e como os participantes exibem orientação para esse fazer, mobilizando recursos

⁵⁰ Há diferenças se o novo proprietário não conhece o veículo ou já o conhece bem e reivindica esse *expertise*, por exemplo.

⁵¹ A transcrição multimodal (Bulla, 2007; Mondada, 2006; Mondada, 2009) é fundamental para a observação dos métodos dos participantes para a ação. Como vimos nesta seção, por meio da análise multimodal podemos observar as mudanças corporais e físicas, direcionamento de olhar, gestos e outros.

linguísticos e multimodais. Além da sequência IRA, na qual se reconhece que o professor pergunta e avalia as respostas dos alunos, pode ser que outras sequências de avaliação sejam construídas, ou que outros participantes, que não o professor, possam propor uma pergunta e avaliar a resposta produzida, invocando outras categorias de pertencimento no curso da interação.

2.4 Copertencimento e categorização

Como já vimos, no entendimento etnometodológico de competência, os membros demonstram reconhecer os métodos para construir a ação, exibindo conhecimento de senso comum. O conhecimento de senso comum permite que as pessoas façam coisas juntas no aqui-e-agora da interação e criem expectativas contextuais como esquemas de interpretação. Segundo Garfinkel⁵² (1967), quando os membros invocam o conhecimento de senso comum exibido nas práticas da sua comunidade, assumem-se como comembros competentes, presumem que os outros membros também tenham os mesmos conhecimentos e reconhecem que isso também seja esperado deles. Assim, ao exibirem o conhecimento de senso comum, a cada novo encontro social, os atores sociais produzem e reconhecem os métodos compartilhados para a ação e demonstram a sustentação de uma cultura comum⁵³, exibindo copertencimento.

Sacks (1992) chama atenção para as formas como os membros identificam os demais membros, pelo conhecimento armazenado sobre a sociedade em termos de coleções de categorias, ou seja, para a forma como, nas situações sociais, os atores estão

⁵² Com base no trabalho de Schutz (1962; 1964; 1966).

⁵³ Na visão sociológica, a cultura comum corresponde às perspectivas recíprocas compostas por conhecimento tipificado, ou seja, os membros assumem que as particularidades são compartilhadas, e que os outros também as assumem da mesma maneira, permitindo a exibição do conhecimento de senso comum (Garfinkel, 1967; Heritage, 1984).

constantemente engajados em identificar características em comum que os identifiquem como membros de determinadas categorias sociais em particular. Dessa forma, perguntas típicas de um primeiro encontro, como “De onde você é?”, “O que você faz?” contribuem para a identificação das coleções de categorias [brasileiro, alemão, japonês...; professor, médico, jogador de futebol...], respectivamente, expondo as formas como os membros constroem conhecimento sobre a sociedade. A partir disso, ele propõe a descrição do Dispositivo de Categorização de Pertencimento para a compreensão de como os membros realizam essa categorização.

Recentemente, Schegloff (2007b) rediscute a análise de pertencimento realizada por Sacks e propõe que a compreensão passa por uma contextualização histórica e analítica nos estudos da ACE. O autor discute os possíveis rumos de investigação dos estudos de Categorização de Pertencimento para os estudos contemporâneos em ACE. Segundo Schegloff, o Dispositivo de Categorização de Pertencimento (*Membership Categorization Devices*, doravante MCD) consiste em um dispositivo, um grupo de recursos e práticas, composto de duas partes: coleções de categorias e regras de aplicação. As pessoas podem ser agrupadas em coleções de categorias como [homem, mulher], [judeu, protestante, católico], entre outras. Categorias como sexo e idade podem ser aplicadas a qualquer pessoa, enquanto outras se aplicam a um grupo determinado de pessoas, como time de futebol por exemplo. Algumas categorias possuem uma restrição numérica, na qual só um de cada vez pode ocupar aquele lugar; em um time de futebol, por exemplo, só pode haver um goleiro de cada vez. Essas características, segundo Schegloff (2007b), são aplicáveis a qualquer contexto ou ocasião.

Schegloff (2007b, p. 469-70) propõe que as categorias não devem ser entendidas como simples rótulos, mas sim como uma forma de entender como o conhecimento de senso comum é realizado na interação. Segundo o autor, há três facetas presentes nas categorias de pertencimento:

(a) riqueza de inferências: refere-se ao conhecimento de senso comum que qualquer membro tem, armazenado por meio da referência às categorias. Com isso, o que é conhecido para uma categoria é presumivelmente atribuído a cada um de seus membros;

(b) proteção contra indução: o conhecimento de senso comum de uma categoria é protegido contra indução, ou seja, se alguém que é membro de uma categoria contrariar o que é esperado para essa categoria, será considerado exceção, mas isso não mudará o conhecimento organizado para aquela categoria;

(c) atividades ligadas a categorias: as categorias, relacionadas ao senso comum, podem ser tipos de atividades, ações ou comportamentos que se relacionam aos membros das determinadas categorias.

No excerto que segue, os participantes constroem as rodadas finais do Jogo dos Quatro Cantos com ênfase nos números em alemão. Nesse jogo, cada participante fica em um canto da sala e um participante coordenador, Marise, fala um número em português. Os participantes que estão nos cantos devem falar o mesmo número em alemão. Quem apresenta primeiro a resposta correta, caminha no sentido horário e elimina o participante que estava naquele canto. Ganha o jogo quem consegue eliminar os demais participantes no decorrer das jogadas. Adão entrou no jogo e exibiu competência para apresentar a resposta adequada no momento adequado, constituindo-se e sendo constituído como o ‘vencedor desde o início’.

Parabéns, tu é muito bom nos números – Excerto 7 – 2 0100604065714(4): 08:42-09:30



222 **Marise:** → ele fa[lou pr]imeiro=
 223 **Benício:** [fünfze] ((Adão vai para o lugar de
 224 Diulian que volta para seu lugar))

- 225 **Adão:** → =EU falei=((aponta para Diulian)) 
- 226 **Diulian:** → =o Leonardo é aqui ó já morri:=
- 227 **Marise:** → =ãh[: :]
- 228 **Diulian:** → [()]cemiTÉrio= 
- 229 **Marise:** → =onze
- 230 **Adão:** → (.)
- 231 **Adão:** → ãH[::::]E:Lf
- 232 **Leonardo:** → [ãh:::]
- 233 (0,9) ((Marise indica com a mão e Adão vai para o próximo canto))
- 234 **Marise:** → do:ze
- 235 **Marise:** → (.)
- 236 **Adão:** → ãh:: [(z:)]
- 237 **Adão:** → [ts]⁵⁴
- 238 (): [doze]= 
- 239 **Adão:** → =>ZWEI<
- 240 (0,6) ((Marise aponta com as mãos de um canto para outro))
- 241 **Marise:** → como tu falou? ((leva uma mão ao ouvido))
- 242 **Marise:** → (.)
- 243 **Adão:** → ZWÖLf
- 244 **Adão:** → (.)
- 245 **Marise:** → ah::ah[(pensei que tinha entendi)do zwei]
- 246 **Wagner:** → [S O : R A : :A : : : : : :]=
- 247 **Wagner:** → (= ())
- 248 (): (= ())
- 249 (0,4)
- 250 **Marise:** → ADÃO foi o vencedor desde o início 
- 251 (): ()=
- 252 **Benício:** → =(Ô SORA tu vai)=
- 253 **Wagner:** → =parabéns, parabéns tu é muito [bom nos]=
- 254 () → [MEREce um]=
- 255 **Wagner:** → =[números] ((Wagner aperta a mão de Adão))
- 256 () → =[prêmio] sora ((Celso aperta a mão de Adão))
- 
- 

Observa-se, portanto, a construção de um momento interacional no qual os participantes se orientam para a realização de um jogo no qual somente um pode ser o vencedor, proclamado por um participante em específico, Marise, que na contingência da interação se constitui e é constituída como professora. Assim, na medida em que Marise propõe o numeral em foco (linhas 229, 235) e ratifica ou não a resposta

⁵⁴ Na linha 237 Adão parece produzir o início da palavra que será finalizada na linha 239; como ele não completou a palavra nem falou uma sílaba inteira, na linha 237 optei por colocar a transcrição fonética [ts] do início do numeral zwei [tsvai] na linha abaixo, sem numeração. A resposta para doze seria zwölf [tsvølf].

adequada (linhas 233-4, 240-1, 246, 250), e os demais participantes se orientam para essa orquestração, os participantes exibem orientação para as categorias da coleção [professor, aluno] na construção do fazer sala de aula de alemão⁵⁵. Pelo conhecimento de senso comum, os participantes reconhecem a orquestração de Marise e se alinham⁵⁶ a ela para jogar no fazer sala de aula⁵⁷. Nessa construção, os participantes não contrariam o que é esperado para os membros da categoria, um coordena, os outros cumprem. A ação de coordenar uma atividade cujo foco está na recuperação de informações conhecidas e de contribuir para o ‘preenchimento’ dessas informações estão ligadas às categorias da coleção [professor, aluno]. O reconhecimento dessas ações relacionadas a essas categorias está relacionado ao conhecimento de senso comum.

Outro ponto a ser considerado nesse excerto está na constituição de Adão como o ‘vencedor desde o início’. Conforme já mencionado, Adão entra no jogo na primeira rodada e se constitui e é constituído sequencialmente como vencedor até o final da atividade por meio de seus acertos (da palavra certa no momento adequado). No excerto 7, Marise propõe um novo numeral em português (linha 229), Adão toma o turno (linha 231) e o mantém até produzir a resposta buscada. Marise (linhas 233-4), indica com a mão, ou seja, confirma o acerto de Adão ao confirmar que o mesmo pode andar na direção apontada por ela, o próximo canto. Imediatamente ela produz um novo numeral em português na última rodada do jogo. Marise fala o numeral doze (linha 235), Adão inicia sua resposta na linha 237 e a produz na linha 239. Marise (linhas 240-1) ratifica a resposta produzida por Adão ao movimentar as mãos indicando que ele poderia andar para o próximo canto, “matando” o último adversário. No entanto, ela exhibe perceber

⁵⁵ Em uma brincadeira semelhante entre amigos, talvez os participantes questionassem as ratificações de Marise ou reivindicassem a ‘mudança de comando’ no decorrer do jogo.

⁵⁶ Ou seja, dão suporte para a atividade em curso, falando e calando no momento adequado (esperado), demonstrando alinhamento ao que fora produzido no turno anterior.

⁵⁷ Os participantes, inclusive, produzem o termo ‘sora’ (professora) para invocar Marise (linhas 247, 252, 256).

que a resposta estava inadequada (linha 242) e pergunta novamente o que Adão disse. Ele também parece perceber a inadequação de sua resposta e a corrige (linha 244). Marise e outros participantes ratificam a posição de vencedor de Adão ao nomeá-lo como vencedor e ao cumprimentá-lo pelo feito (linhas 253-6).

Dessa forma, por meio do que os participantes coconstroem durante o jogo, Adão se constitui competente para produzir a resposta esperada no jogo (falar o numeral adequado antes dos demais participantes), o que o coloca como capaz para responder as perguntas e exibir conhecimento sobre os números em alemão⁵⁸. A construção de Adão como conhecedor dos números (ou competente para produzir o que é esperado) ao longo do jogo faz com que os demais participantes o reconheçam como tal. Pelo conhecimento de senso comum, Adão é reconhecido como conhecedor da língua alemã, e a produção de uma resposta avaliada como inadequada (linha 242) não o torna um membro deficiente, que não sabe, o que é exibido pela vitória dada ao mesmo (antes e depois da resposta adequada) e pela justificativa de Marise (linhas 246) para a ratificação inicial de Adão como vencedor.

Outro componente essencial do MCD, segundo Schegloff (2007b), são as regras de aplicação, que são: de economia e de consistência. Na regra de economia, um único termo de categoria é suficiente, em princípio, para fazer referências adequadas às pessoas. Segundo a regra de consistência, quando uma categoria de uma coleção de categorias em um MCD for utilizada, para se referir a uma pessoa em uma ocasião, também servirá para categorizar as pessoas subsequentes. Essa regra não opera somente pela menção a um termo de categoria, mas também por meio das atividades ligadas à categoria que, pelo conhecimento de senso comum, podem ser reconhecidas como adequadas à determinada categoria.

⁵⁸Durante o jogo, Marise é construída como mais conhecedora do que Adão e os demais, já que cabe a ela ratificar ou não as respostas dos mesmos.

A regra de consistência possui dois corolários, chamados de máxima do ouvinte e do observador (*hearer's e viewer's maxims*), que podem ser assim resumidas: se você é apresentado a uma ação como ligada a uma categoria, compreenda-a como ligada àquela categoria. Essa regra e seus corolários, segundo Schegloff (2007b), devem ser compreendidos como regras de relevância, ou seja, o real pertencimento a uma categoria não interessa, mas sim, como os participantes demonstram orientação para as categorias potenciais tornadas relevantes em uma dada situação interacional. Portanto, o desafio dos analistas é descrever as formas como os participantes exibem essas orientações uns para os outros, de momento a momento na interação.

Almeida (2009) também ressalta a importância do ajuste ao interlocutor para a construção de algo em comum que permite categorizar os membros da sociedade, ou seja, ao produzirem uma categorização, os membros presumem que seus comembros reconhecem uma base comum (e assumem que isso também é esperado deles) e essa base comum reconhecida e presumida por eles permite a realização da categorização de pertencimento de si mesmo ou de outros. Quando a orientação através do ajuste ao interlocutor, segundo Almeida, não contraria o que é esperado nessa base comum, a categorização de pertencimento não é tornada relevante na sequencialidade da fala-em-interação. Nessa mesma linha de raciocínio, Schegloff (2007b) propõe que seja feita uma distinção entre fazer categorização, fazer descrição e fazer referência a pessoas (Schegloff, 2007c), sugerindo que a primeira prática é de maior abrangência do que as outras duas. Segundo o autor, se alguns atributos (descrições) e referentes forem tornados relevantes para alguma categoria social, isso será tornado relevante pela orientação sequencial dos participantes.

De acordo com Schegloff (2007c), a referência simples consiste em um convite aos interlocutores para que reconheçam sobre quem está sendo dito alguma coisa e se

esse alguém é conhecido por eles; muitas vezes um nome já é suficiente para a continuação das ações. A referência simples, segundo o autor, incorpora considerações sobre o ajuste ao interlocutor e a situa no momento interacional em que ocorre. Se o falante usar mais de um termo, ou expandir a referência, irá requerer análise por parte de seus interlocutores sobre o que está sendo feito com isso.

A construção de competência pode estar relacionada à produção de práticas de categorização e descrição, conforme apontado por Abeledo (2008), em sala de aula, e por Fortes (2009), em entrevista de proficiência oral. Interessa-nos, portanto, observar se/como os participantes das aulas observadas neste trabalho exibem e produzem práticas de descrição e categorização na exibição de competência para fazer sala de aula.

Neste capítulo, procurei discutir conceitos fundamentais para a análise e discussão dos dados deste trabalho, buscando situá-los nos estudos em ACE. Para isso, retomei algumas concepções de competência em Educação e nos Estudos da Linguagem com o intuito de rever como a competência, somente alcançada por um falante ideal, influenciou os estudos de Aquisição da Linguagem, especialmente os de língua adicional, e discutir a importância de olharmos para a construção situada de competência, na medida em que os participantes se exibem uns para os outros como competentes nas demandas das atividades cotidianas. Em um segundo momento, busquei enfatizar que as interações sociais não são construídas *a priori*, mas sim a partir da compreensão exibida pelos participantes de um dado encontro social do que estão coconstruindo. Assim, o contexto de sala de aula não é determinado pelo espaço físico ou pelo poder institucional atribuído ao professor, mas pelo que os participantes constroem e reabastecem a cada momento na fala-em-interação. Ao construírem esse contexto institucional, ou outros contextos institucionais, os participantes podem produzir avaliações como forma de participar, reivindicar conhecimento (Pomerantz, 1984) e direitos epistêmicos (Heritage, 2002), e realizar atividades cotidianas e institucionais (Mondada, 2009), conforme visto na terceira seção deste capítulo. Com isso,

ao produzirem avaliações no curso das interações, os participantes podem tornar relevante o que está adequado ou não para o fazer coconstruído daquele momento interacional, orientando-se para a exibição de práticas de categorização e descrição para a realização do fazer sala de aula.

No próximo capítulo, apresento como esses conceitos se atualizam na geração, segmentação e análise dos dados. Relato também a negociação para entrada em campo, os caminhos percorridos para a geração dos dados, e apresento os participantes e a escola participante desta pesquisa.

3 GERAÇÃO E SEGMENTAÇÃO DOS DADOS

Como vimos, este trabalho busca compreender o que é ser um participante competente no fazer sala de aula desde a perspectiva da ACE, ou seja, procura descrever como os participantes coconstroem suas ações na fala-em-interação, exibindo-se uns para os outros como participantes competentes no fazer sala de aula. Para isso, os dados foram gerados em uma escola municipal de Ivoti/RS que tem na grade curricular, além do ensino regular, ensino de alemão⁵⁹.

A entrada em campo e a geração de dados por meio de observação participante, anotações em diário de campo, gravação e revisitação de dados audiovisuais foram norteados pela ACE (Schegloff, 1997; 2006; Schegloff et al., 2002) e pela Microetnografia Escolar (Erickson, 1984, 1992, 1996). Segundo Erickson (1992), por meio da observação participante o pesquisador pode ter acesso à informação contextual que lhe faltaria apenas com a análise dos dados gravados. O observador pode participar ativamente da cena, alterando o foco de atenção, observando determinadas coisas que ocorrem e não outras. Nesta pesquisa, além de conhecer e aprender sobre o contexto pesquisado, a entrada em campo para observação e registro de dados escritos e gravados

⁵⁹ O ensino de alemão em instituições de ensino municipais em Ivoti começou com um projeto piloto em uma escola de Educação Infantil no ano de 2005. Em 2006 a prefeitura estendeu o ensino a todas as turmas do Ensino Fundamental do primeiro ao sexto ano (<http://www.bahdigital.com.br/site/news/reporterbah,canal-77,ed-299,ct-,cd-254284.htm>).

permitiu que os participantes se familiarizassem com a pesquisadora e com os seus procedimentos de registro de campo.

3.1 A negociação da entrada em campo

A negociação para entrada em campo ocorreu no segundo semestre do ano de 2009, quando apresentei o projeto de pesquisa na escola, negocie as condições para entrada em campo e fiz a observação em sala de aula. Essa negociação envolveu centralmente a escolha da turma a ser observada, o tempo de permanência na escola, a frequência das visitas, as condições de gravação dos dados de sala de aula e os ajustes dos termos de consentimento. Participaram da conversa as coordenadoras pedagógicas da escola e as professoras que poderiam ter suas aulas observadas. Foi então decidido que as visitas seriam semanais, nos dias das aulas de alemão, a fim de observar estas, mas também momentos de aula com a professora regente da turma. Esse mesmo grupo definiu que a turma a participar da pesquisa seria o terceiro ano da manhã (Ensino Fundamental de nove anos).

A discussão sobre os direitos dos participantes e os deveres da pesquisadora sobre os dados audiovisuais gerados foi proposta pela pesquisadora a partir da apresentação de modelos de Termos de Consentimento, baseados em Have (1999) e Almeida (2004). Segundo Have, os consentimentos devem informar sobre os direitos dos participantes, as responsabilidades e as especificações sobre a futura utilização dos dados. Os pesquisadores devem informar os propósitos da pesquisa e a quem permitirão acesso aos dados obtidos. Também é recomendável que seja mantido o anonimato dos participantes. Dessa forma, foram ajustados três termos de consentimento distintos para cada grupo de participantes/responsáveis: equipe diretiva e coordenação pedagógica

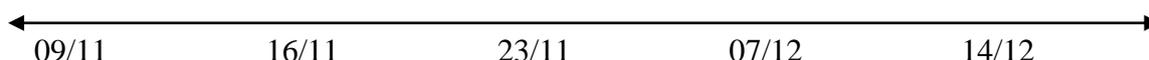
(Anexo II), professores (Anexo III) e pais (Anexo IV). O sigilo assegurado nesses termos foi realizado nesta tese pelo uso de pseudônimos e pela exigência de tratamento das imagens de forma que os rostos e uniforme com o nome da escola fossem tornados obscuros. Também por sugestão dessa equipe não foi dado um pseudônimo à escola, sendo a mesma descrita como uma escola municipal de Ivoti/RS.

Inicialmente foi acertado que a pesquisadora entraria em aula para observar a turma, deixando as gravações audiovisuais para quando as professoras e pesquisadora, em conjunto, achassem mais apropriado. Na primeira semana de observação, entreguei os termos de consentimento para a equipe diretiva e os professores envolvidos, que imediatamente assinaram e me devolveram. Também entreguei os termos das crianças para a professora regente, que os entregou para os pais ou responsáveis pelas mesmas. Na semana seguinte, muitos pais devolveram os termos assinados; no entanto, nem todos o fizeram no ano de 2009 e, como já estava no final do ano, decidimos adiar o início das gravações para o ano de 2010.

As observações realizadas no ano de 2009 ocorreram em cinco sextas-feiras com a seguinte rotina em aula⁶⁰:

07:30-08:20: Ed. Física
08:20-09:10: Alemão
09:10-09:30: P. turma
09:30-09:50: recreio
09:50-10:40:P. turma
10:40-11:30: P. turma

E as visitas ficaram assim organizadas⁶¹:



⁶⁰ Grade de horários copiada do mural da sala. No horário entre 9h10min e 9h30min a professora da turma (P.turma) acompanhava o lanche do grupo na sala de aula, ou seja, buscava o lanche no refeitório e o servia na sala com a ajuda de alguns alunos do grupo.

⁶¹ As linhas de tempo apresentadas neste trabalho se baseiam em Almeida (2009) e Baumvol (2011).

Dessa forma, os dados audiovisuais foram gravados em dez manhãs de abril a julho de 2010.

3.2 Os participantes da pesquisa

A turma era composta por vinte e um alunos, oito meninas e treze meninos, entre nove e dez anos. Todos vinham aprovados do terceiro ano. A maioria estava junta desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e vários deles também tinham feito juntos os anos de Educação Infantil⁶². Em conversa com os alunos, pude observar que muitos dos pais e mães eram funcionários das fábricas locais (Ivoti e arredores). Outros pais eram profissionais autônomos com profissões como pedreiro e consertador de bola.

Desses alunos, a maioria morava perto da escola e ia a pé para a mesma. Alguns usavam o ônibus escolar gratuito da prefeitura, que os deixava e pegava em um ponto na frente da entrada principal da escola. Poucos chegavam de carro.

A partir das observações em sala de aula, notei que alguns meninos como Adão, Germano e Leonardo tornavam público seu conhecimento de alemão por meio de suas atitudes ou do uso da língua, especialmente nas aulas de alemão. Na primeira aula observada em 2009, no horário de alemão com uma professora volante (outra que não a professora do quarto ano, descrita a seguir), quando da realização de uma atividade em grupos, uma menina relata para a professora que “Germano é alemão, ele não tem caderno de alemão e não precisa do mesmo”⁶³. Em outros momentos das aulas de alemão, Adão e Leonardo exibem conhecimento de itens da língua alemão de acordo com as tarefas propostas (conforme podemos observar nos excertos 3, 5, 7 deste relatório).

⁶² Em relação ao Terceiro Ano, havia três novos alunos: Gonçalo, Vanessa e Roger.

⁶³ Diário de Campo, 16 de novembro de 2009.

Por outro lado, embora demonstrem realizar as tarefas propostas nas aulas de alemão, especialmente pela realização de trabalhos escritos e pela participação oral no grande grupo, as meninas não tornam público⁶⁴ um suposto conhecimento de alemão (prévio ou adquirido na escola) na medida em que quase não produzem individualmente os itens propostos em aula⁶⁵ e que não são reconhecidas por seus pares como conhecedoras da língua como ocorre com os meninos já mencionados. Da mesma forma que, enquanto alguns meninos se dirigem uns aos outros em alemão em diferentes momentos das aulas⁶⁶, as meninas só demonstraram o uso espontâneo do alemão em um momento da aula de Educação Física quando puderam brincar livremente na pracinha e contaram seus passos em alemão⁶⁷.

Os lugares⁶⁸ dos alunos para todas as aulas eram definidos por Lisiane, a professora da turma, e os mesmos eram modificados regularmente por ela. Com isso, nos trabalhos em duplas ou grupos, os pares se definiam majoritariamente pela organização espacial dos mesmos na sala. Já nas aulas de Educação Física, fora da sala de aula, era possível observar possíveis pares e alianças definidas pelos próprios alunos. Enquanto todos os meninos, exceto Leonardo, se engajavam nos jogos de futebol, um

⁶⁴ Naquela manhã fria, depois de Lisiane ter interrompido a tarefa de escrita do texto em função da visita surpresa da autora do livro sobre a imigração alemã, a autora começa a contar a história e pergunta ao grupo quem fala alemão em casa. Aline levanta a mão imediatamente e afirma que as pessoas falam alemão em sua casa e que a sua mãe acha importante que ela fale para conseguir um bom emprego no futuro. Apesar disso, a menina não demonstra esse conhecimento no grande grupo nas aulas de alemão. Germano também levanta a mão e afirma que na casa dele só falam alemão. Imediatamente após o comentário de Germano, Dieimis, irmão gêmeo de Diulian, diz que na casa dele só se fala português. A autora volta para a história (Diário de Campo, 16 de julho de 2010).

⁶⁵ Devemos considerar que a produção dos itens em alemão ocorre, em grande parte, nos momentos de jogos, o que poderia indicar um menor engajamento das meninas na competição. No entanto, Adriana (Excerto 3), se produz uma avaliação sobre a comemoração de Leonardo ao final do jogo e elogia o conhecimento de alemão de Adão (Logo após trabalharem individualmente com a escrita dos números até vinte e nove no caderno, Marise recupera oralmente a contagem dos mesmo e solicita que Adão fale um numeral em alemão. Adão produz o numeral solicitado e Marise o ratifica. Imediatamente após a ratificação de Marise, Adriana afirma que Adão poderia dar aula para eles. – Diário de Campo, 21 de maio de 2010).

⁶⁶ Ver vinheta narrativa que antecede o excerto 2 deste trabalho (Momento Interacional 2, excerto 2 *E em português mesmo já que alemão é meio difícil para mim*).

⁶⁷ As meninas caminham sobre os tubos da pracinha e contam cada passo em português. Na sequência continuam a passar sobre os tubos e contam em alemão. (Diário de Campo, 16 de abril de 2010).

⁶⁸ Ver mapas de assentos que antecedem todos os excertos deste trabalho no Anexo V.

grupo maior de meninas (Penélope, Fernanda, Luna, Deise e Vanessa) não jogava futebol. O grupo dos que não jogavam futebol ia para um canto do ginásio e brincavam com bolas, cordas, cones e bambolês. Às vezes Leonardo ficava sozinho batendo a bola de basquete. Em algumas raras ocasiões, Roger deixava o jogo de futebol e ia jogar com Leonardo. Outras três meninas, Amália, Adriana e Aline, se engajavam no futebol com os meninos⁶⁹.

Como visto, havia uma professora da turma, responsável por ministrar os conteúdos de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, e professores diferentes para quatro disciplinas específicas. Além desses, havia uma professora substituta⁷⁰, do quadro fixo da escola, que ficava encarregada de substituir qualquer professor que estivesse ausente em determinadas turmas ao longo do ano letivo (professor volante). Dessa forma, a mesma professora substituta atuava no lugar de qualquer professor ausente do grupo observado⁷¹.

A professora da turma morava em um município próximo a Ivoti e atuava na escola nos dois turnos com dois quartos anos. Além do curso de Magistério, ela também era formada em Matemática. A professora de Alemão e o professor de Educação Física também atuavam nos dois turnos na escola.

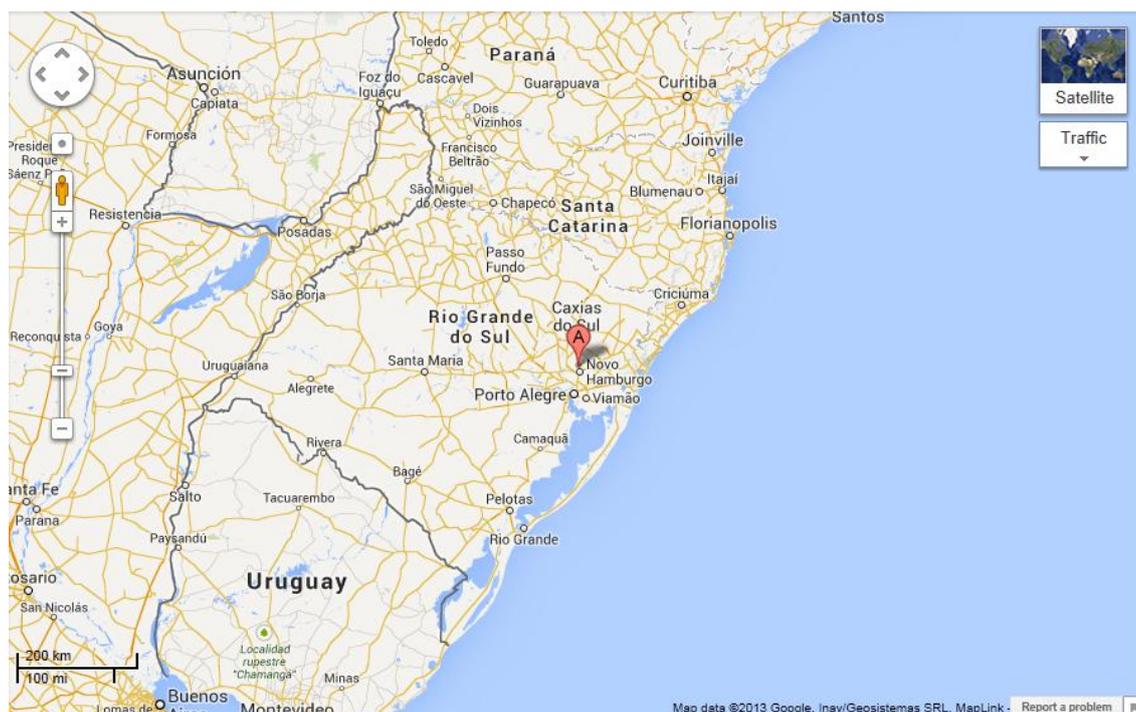
⁶⁹ Formações observadas em alguns momentos das aulas quando Volmir, o professor, deixava que os alunos realizassem atividades livremente (Diário de Campo, 07 de maio e 16 de junho de 2012).

⁷⁰ Usamos o termo ‘substituta’ por ser este o termo utilizado pelos alunos para se referirem à professora que substituíam os professores da turma.

⁷¹ No primeiro semestre de 2010, nas sextas-feiras, Romênia, a professora substituta trabalhou com o grupo em dois dias substituindo a professora da turma e em um dia substituindo o professor de Educação Física. Era a primeira vez que Romênia trabalhava com a turma, no ano anterior havia outra professora substituta. Esse desconhecimento dos integrantes da turma podia ser observado na medida em que Romênia demonstrava não saber o nome dos alunos ao perguntar o nome dos mesmos ou chamá-los de “menino, menina” (No começo da aula do dia nove de julho, Islândia pede que a “menina”, Amália, fique quieta e alguns colegas dão risada e informam o nome correto da colega – Diário de Campo). Ela também demonstra não conhecer a rotina da turma quando pede e insiste que Gonçalo vá à biblioteca para buscar um mapa, mesmo diante da reclamação de Adão ao afirmar que ele deveria fazer isso, pois é o ajudante do dia (Diário de Campo, 07 de maio de 2010).

3.3 Rotina da escola e minha rotina nela

O município de Ivoti⁷² está localizado na Rota Romântica⁷³, perto de Novo Hamburgo, e o acesso a ele se dá pela BR 116 ou por estradas intermunicipais que o ligam a cidades vizinhas conforme podemos observar nos mapas que seguem⁷⁴:

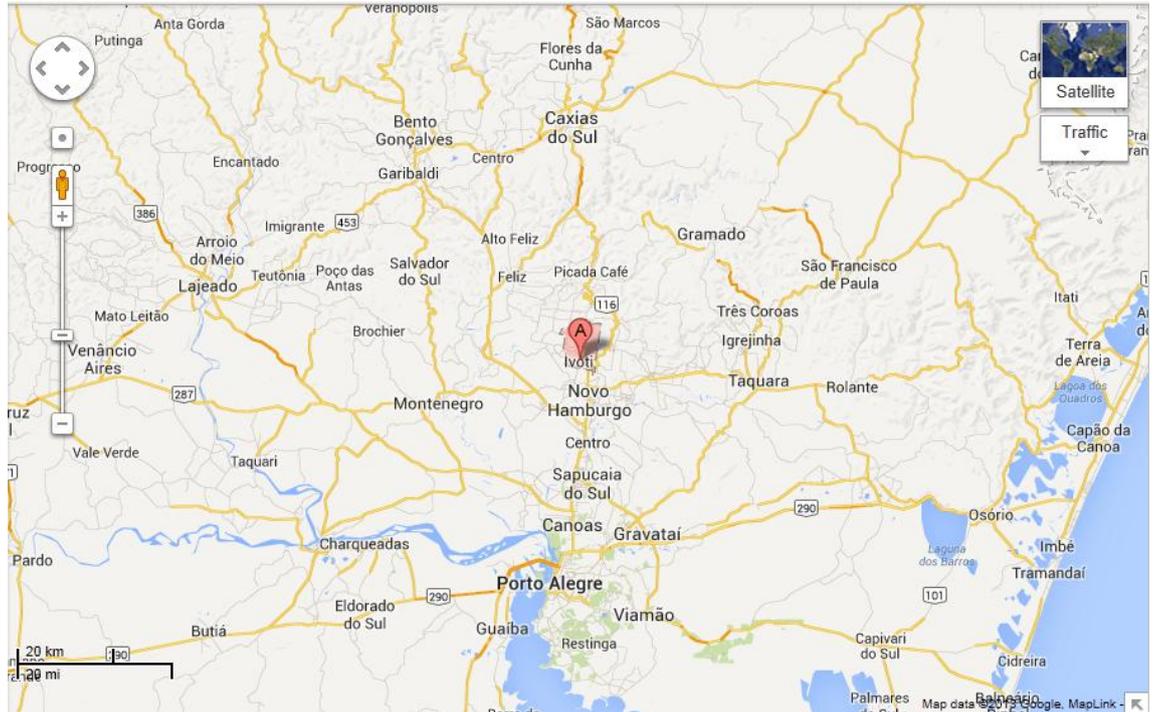


Mapa 1: Ivoti no Rio Grande do Sul.

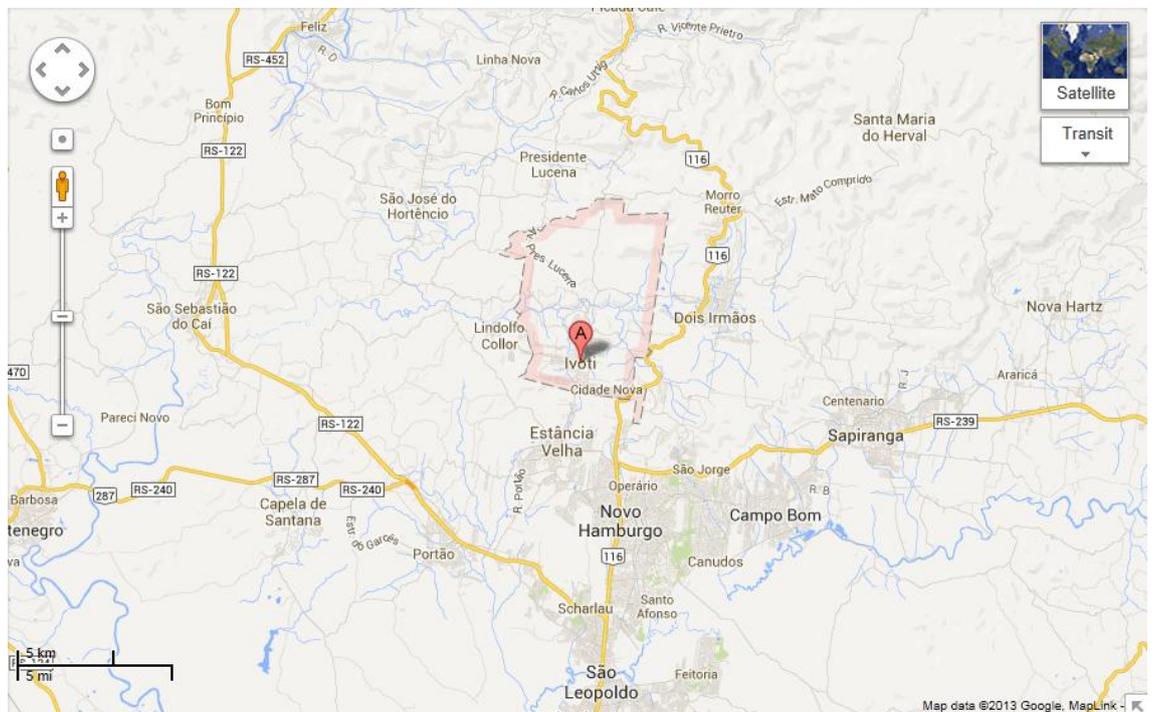
⁷² A escolha do município de Ivoti se deu por alguns motivos. Em primeiro lugar, pela opção de olhar para uma escola inserida em uma comunidade que reconhece influências alemãs na sua formação e que, em virtude disso, mantém a língua e a cultura alemãs no dia a dia da comunidade e, conseqüentemente, da escola. Um segundo ponto está em um município que tivesse incluído o ensino regular de alemão na escola, visto que depois de um longo período de proibição da língua, há um movimento de trazer o alemão para a escola (Que língua é essa? Os alunos se identificam com o alemão da escola? Eles negociam traços da língua e cultura alemãs na construção da competência em aula?). A partir disso, um último ponto deveu-se a uma questão prática, o contato da pesquisadora com um integrante da escola viabilizou a entrada na mesma e a evolução da negociação para a pesquisa de campo.

⁷³ Ver <http://www.rotaromantica.com.br/pt-BR>.

⁷⁴ Abaixo apresentamos três gradações de zoom para mostrar a localização do município de Ivoti (Fonte: <https://maps.google.com.br/maps?hl=en&tab=w1>).



Mapa 2: Ivoti em relação a Porto Alegre.



Mapa 3: Ivoti e as cidades vizinhas.

Para quem vem da BR 116 (Porto Alegre - Ivoti), a escola observada é de fácil acesso, embora não esteja localizada no centro da cidade⁷⁵. Para dar conta de estar na escola antes das 7h30min da manhã, horário do início das aulas, procurava sair de Porto Alegre em torno de 6h da manhã. Dependendo do trânsito e dos obstáculos da rota alternativa quando da destruição da rua da escola (ver nota 63), chegava à mesma em torno de 7h10min e 7h30min e estacionava meu carro na rua lateral da escola, onde também havia um portão de acesso ao pátio.

Às 7h10min só havia umas quatro ou cinco crianças correndo no pátio e poucos funcionários e professores. Assim, ficava em meu carro observando a chegada de alunos e professores até que os alunos da turma observada ou seus professores chegassem à escola. Com isso, pude observar que muitos dos alunos chegavam a pé, trazidos por adultos ou em grupos com um ou dois colegas mais velhos os guiando. Perto das 07h30min chegava o ônibus da prefeitura. Poucos vinham de carro. Já os professores chegavam, em sua maioria, de carro (em seus carros ou de carona com outros colegas).

Entre 7h20min e 7h25min, quando muitos dos alunos e professores já estavam na escola ou caminhavam em direção aos portões, eu também entrava na escola. Observava brevemente o pátio e a entrada das salas que tinham acesso por ele, entre elas a da turma desta pesquisa.

Os alunos do quarto ano largavam suas pastas e mochilas em uma fila na frente da sala e corriam pelo pátio, brincando de pegar, ou conversavam entre si. As demais crianças também corriam, brincavam de pegar e conversavam entre si. Algumas meninas, de braço, passeavam pelo pátio.

⁷⁵ O acesso à escola é fácil e se dá por meio de ruas e avenidas asfaltadas. No entanto, na semana da minha segunda observação participante, no ano 2009, ocorreu um forte temporal na serra gaúcha (13/11/09), causando a destruição de uma das principais ruas da escola. Com isso, na semana e nos meses seguintes (a reconstrução da rua e liberação da mesma para veículos só ocorreu depois de março de 2010), tive de percorrer caminhos de pedra, barro e terra, por entre os morros de Ivoti, me perdendo e me achando em rotas nem sempre sinalizadas.

Então eu me dirigia para a sala dos professores para conversar, observar sua movimentação antes do começo das aulas e aguardar os professores do primeiro horário para acompanhá-los até a sala⁷⁶. Nas minhas primeiras visitas, me apresentava e falava do que estava fazendo na escola conforme o interesse de meus interlocutores. Mais tarde, eu participava das conversas sobre o tempo, notícias locais, comemorações na escola e problemas dos alunos. Enquanto isso, alguns professores se dirigiam aos seus arquivos e pegavam materiais para suas aulas. Quando tocava o sinal, todos saíam na direção de seus alunos. Os alunos do primeiro e segundo ano faziam fila em um canto do pátio e, com seus professores, se dirigiam para as salas de aula. Os do terceiro e quarto ano formavam filas na frente da sala.

Na turma observada, o professor (no ano de 2009) ou a professora (em 2010) abria a porta chaveada, e todos entravam na sala, tiravam as cadeiras emborcadas sobre as mesas e se acomodavam nos lugares previamente marcados pela professora da turma⁷⁷. Nesse meio tempo, eu também entrava com eles e acomodava minha cadeira e meus materiais. Mais tarde, quando comecei a gravar as aulas, acomodava minhas coisas, montava o tripé e a filmadora e começava a gravar⁷⁸.

Os meus colegas de mesa, ou seja, os diferentes integrantes que formaram dupla comigo na sala pareciam não se incomodar com a minha companhia. No período em

⁷⁶ No ano de 2009, o primeiro horário era o de Educação Física. Já no ano de 2010, a primeiro horário ficava a cargo da professora de Alemão.

⁷⁷ Nos capítulos de análise de dados e no Anexo V deste trabalho, apresento o mapa de assentos da turma de acordo com a nossa organização espacial na sala. Nele, além de indicar os assentos dos alunos e dos professores, também incluo o meu lugar e o posicionamento da filmadora, do quadro, janelas e portas da sala.

⁷⁸ Neste relatório, em um primeiro momento me coloquei no mapa de assentos da sala ao lado da filmadora e sem um pseudônimo. O questionamento da Profa. Dra. Simone Sarmento sobre o porquê de eu ser a única participante com nome real levou-me a reconsiderar essa posição. Se, por um lado, não busco o sigilo de minha identidade com o pseudônimo Carina, por outro, usar o meu nome poderia dar uma impressão ingênua de que estava na sala como analista que tudo observa e não se envolve com nada. Na verdade, eu também poderia estar nos dados como participante quando as meninas me ensinam como identificar os gêmeos Diulian e Dieimis, ou quando Leonardo olha para mim e fala sobre Romênia “ô sora, ela não sabe, ela não mora lá e quer nos corrigir”, instantes depois do excerto 4 (Não é de escola nenhuma). Os dados que analiso aqui, no entanto, não incluem interações comigo; são somente dados nos quais os outros são os protagonistas.

que Adão esteve ao meu lado, costumava pedir ajuda para suas dúvidas de vocabulário em alemão. No entanto, essas conversas não pareciam incomodar os demais porque ocorriam nos momentos em que eles podiam fazer os exercícios e interagir com sua dupla. Já quando Diulian esteve ao meu lado foi bem difícil manter sua atenção no que estava acontecendo no grande grupo porque o mesmo queria me contar tudo o que acontecia na escola e em sua vida. Lisiane, a professora da turma, também deve ter percebido isso e, poucas aulas depois, trocou Diulian de lugar.

Na hora do lanche, alguns alunos e a professora buscavam a merenda no refeitório, a traziam para a sala e a distribuía para aqueles que já tinham confirmado que queriam lanche no começo da manhã. Os alunos sempre queriam que eu comesse com eles, mas eu não podia porque o meu horário de lanche deveria ser com os professores, na sala deles. Então eu agradecia e dizia que comeria mais tarde. Alguns me presenteavam com partes do lanche trazido de casa.

Em apenas uma ocasião, na qual Lisiane não viria à escola, nenhum professor apareceu para coordenar o lanche⁷⁹. Como já estava no horário, alguns alunos solicitaram minha ajuda. Juntos servimos o lanche, e às 9h30min os liberei para o recreio com a batida do sinal.

Nos recreios, eu circulava entre o pátio e a sala dos professores. Nesse momento, alguns alunos responsáveis pela música traziam um aparelho de som e o ligavam no pátio. Iniciada a música, muitos cantavam e dançavam. Outros corriam e brincavam de pegar, de subir em árvores ou pilares (sob protesto dos professores) ou conversavam entre si. Para cuidar do recreio, havia uma escala de professores que ficavam encarregados de circular pelo pátio, permitir ou proibir brincadeiras e separar brigas. Quando eu circulava pelo pátio, vários alunos vinham a mim para reclamar dos outros

⁷⁹ O horário anterior ao lanche era o de Educação Física. O professor dessa disciplina os levava para a sala e os deixava sozinhos até que a professora da turma os assumisse o horário do lanche e o restante da manhã.

ou pedir ajuda. Quando estava ao meu alcance, eu ajudava. Se eu não podia resolver, chamava uma das professoras responsáveis pelo recreio.

Na sala dos professores, conversávamos sobre assuntos diversos de dentro e de fora da escola. Nessas conversas, eu observava que os professores, supervisores e direção sabiam o nome e as histórias escolares e de vida dos diversos alunos. Nesse momento, eu também aproveitava para tomar um chá nos dias frios e comer um lanche. Quando tocava o sinal, os professores iam em direção aos seus alunos. O pessoal do quarto ano ficava na fila, ora conversando, ora se empurrando até a chegada da professora. Então, todos entravam e iam para seus lugares.

Em torno de 11h25, Lisiane solicitava que organizassem os materiais utilizados em aula, na mochila ou na estante da sala, e organizassem mesas e cadeiras. Quando batia o sinal, às 11h30min, todos eram liberados. Nós nos despedíamos, ela saía imediatamente para almoçar porque teria que voltar para o turno da tarde, e eu me dirigia para o meu carro e voltava para Porto Alegre.

3.4 Observação e gravação de dados audiovisuais

A proposta de observar antes de gravar os dados para análise das ações coconstruídas na fala-em-interação contribuiu para que os participantes se acostumassem com a minha presença em aula e também para que eu, a partir de um roteiro inicial de observação das ações, pudesse observar como aqueles participantes construía aquela sala de aula. Embora a observação participante propicie que o pesquisador conheça e aprenda sobre o contexto observado, ele também corre o risco de se prender a eventos frequentes ou de demonstrar uma visão parcial dos eventos observados (Erickson, 1992). Já a gravação de dados audiovisuais permite que o

pesquisador reveja os dados tantas vezes quantas forem necessárias para a sua análise. Segundo Erickson (1992), a possibilidade, em tese, ilimitada de visitação dos dados gravados gera uma redução potencial da dependência do observador a interpretações precipitadas, bem como permite que este observe tanto eventos de ocorrência frequente como eventos raros.

Dessa forma, em aula, eu fazia anotações de campo, observando as atividades realizadas, quem trabalhava com quem, se e como aparecia o uso do alemão, quem os participantes consideravam (in)competentes no fazer sala de aula e por quê. Algumas dessas anotações foram transformadas em diário de campo e contribuíram para a busca e compreensão dos momentos em que os participantes exibissem posições avaliativas sobre os coparticipantes.

Inicialmente pouco foi anotado nas aulas de Educação Física, bem como nem todas as aulas foram gravadas; no entanto, fui percebendo, que as alianças e escolhas geradas pelos jogos e brincadeiras com o corpo poderiam ajudar a compreender melhor o que ocorria nas outras aulas. Com isso, busquei gravar todas as aulas que envolveram jogos e brincadeiras no ginásio, pois era o lugar em que eu podia observar todos os participantes e seus alinhamentos e afiliações nos jogos desportivos⁸⁰.

Antes da primeira gravação, todos os alunos devolveram os termos de consentimento assinados pelos pais. Conforme dito anteriormente, a primeira gravação audiovisual aconteceu no dia dezesseis de abril por solicitação da professora da turma para que eu registrasse o ensaio de uma peça de teatro que seria apresentada na escola. Também combinamos que esta seria uma boa oportunidade para o grupo interagir pela primeira vez com a filmadora já que, como artistas da peça, tinham como objetivo ser

⁸⁰ Como visto, Leonardo (a ser apresentado e discutido mais adiante no excerto 3 - *Para de se achar, Leonardo*) não joga futebol e brinca sozinho (bate a bola de basquete) ou com as meninas que não jogam futebol. Enquanto Adriana é uma das três meninas que jogam futebol e nunca se unem às demais meninas nas atividades desportivas.

captados pela filmadora, e assim aconteceu, eles se exibiram para ela e também observaram a movimentação dos demais colegas pelo visor da mesma. Como o ensaio foi realizado nos últimos períodos, no horário da professora da turma, a gravação audiovisual nas demais aulas só foi iniciada na semana seguinte.

No primeiro dia de gravação da aula de alemão, trinta de abril, a professora pediu que eu desligasse a filmadora após uns quinze minutos de aula. Depois disso, conversamos sobre o incômodo gerado pelo início das gravações, e a professora permitiu que eu continuasse a gravar as aulas posteriores. Decidimos, então, descartar a aula de alemão do dia trinta desta pesquisa. As demais gravações ocorreram sem problemas. Ao todo foram gravados dez dias de aula, perfazendo um total de aproximadamente vinte e duas horas (21:55:28) de gravação audiovisual, considerando que nesse período algumas manhãs foram reduzidas em função dos jogos da Copa do Mundo de Futebol.

Para a gravação, decidi usar somente uma filmadora, sabendo das limitações que isso poderia gerar para a análise (especialmente multimodal), porque a sala era muito pequena, o que impossibilitava a colocação de outro tripé para filmadora⁸¹. Além disso, eu só tinha acesso à sala depois da batida do sinal, quando as professoras iam para a sala e abriam a porta que ficava trancada, o que também dificultava buscar um lugar alternativo para a colocação da filmadora. Dessa forma, eu entrava na sala com a professora e o grupo, acomodava-me na única mesa vaga entre o grupo e instalava o tripé e a filmadora ao meu lado⁸².

⁸¹ Ao utilizar uma filmadora, direcionei o foco de atenção para os momentos de interação no grande grupo, o que incluía a participação de todos, professores e alunos, como pode ser observado na maior parte dos excertos selecionados para este trabalho. Em função disso, também limitei a transcrição multimodal ao direcionamento de olhar e ao movimento corporal (ver Anexo I), o que era possível de observar em interações no grande grupo e entre os participantes sentados próximos à filmadora.

⁸² Na geração de dados do meu trabalho de mestrado achei que a troca da mídia de gravação a cada trinta minutos dificultava a gravação dos mesmos, uma vez que, algumas vezes, momentos que pareciam interessantes para a pesquisa eram perdidos em função do término da mídia. Além disso, também queria um equipamento que captasse conversas distantes do mesmo. Assim, desta vez, busquei uma filmadora

Como esta pesquisa se propõe a descrever como os participantes se exibem como participantes competentes na fala-em-interação no fazer sala de aula, um dos principais focos de gravação estava na organização da tomada de turnos no grande grupo. Portanto, a mesma era ligada e movimentada conforme a organização interacional. Quando os participantes estavam trabalhando em duplas ou grupos, deixava o foco da filmadora em um grupo e observava este e os demais grupos; se algo chamava minha atenção em outro grupo, mudava o foco da mesma. Ao mesmo tempo, continuava a fazer anotações de campo que pudessem contribuir para a compreensão das ações e para o mapeamento dos momentos de avaliação na interação.

A organização do diário de campo dificilmente acontecia nas sextas-feiras à tarde, quando do retorno da escola, por eu ter outras atividades acadêmicas neste período. Assim, procurava rever as anotações de aula nos sábados ou nos dias consecutivos, antes da próxima visita à escola. No diário de campo, procurava descrever melhor as situações observadas que pudessem contribuir para observar como os participantes se constituíam e eram constituídos como competentes, ou seja, quem demonstrava saber o que, em que situações e o que era feito com isso (aulas diferentes e diferentes atividades), quem tomava o turno, por solicitação de quem, que outras formas de participação eram construídas pelos participantes. Além disso, anotava o que lembrava de comentários ou conversas informais com professores e alunos sobre suas vidas, a escola e o contato com a língua alemã fora da escola. Por fim, também levantava o nome de possíveis participantes para os quais eu achava que poderia olhar com mais atenção na semana seguinte. Com isso, as anotações realizadas em aula e a

com HD interno que permitisse a gravação de muitas horas de interação sem interrupção, com o adicional de microfone zoom (agradeço à Carmen Reis pela explicação detalhada sobre as vantagens da filmadora escolhida). A escolha do HD foi produtiva, mas o microfone nem sempre auxiliou, pois com o zoom ganho no som, há perda na imagem, o que atrapalha a observação multimodal. Outro recurso importante foi o uso de uma bateria de longa duração para que eu não dependesse de energia na sala de aula, pois o espaço era pequeno, tinha poucas tomadas e eu não tinha lugar fixo. Essa bateria facilitou a filmagem, permitindo, inclusive, a gravação das aulas no ginásio de esportes.

revisitação das mesmas e de momentos gravados para a redação do diário de campo contribuíram para a compreensão do que acontecia naquela turma e do levantamento de momentos que poderiam apontar para a compreensão do fazer ser competente por meio de avaliações naquela sala de aula.

Nesses dias posteriores a cada visita, eu também baixava os dados gravados para o computador. No entanto, eu não os revia por completo naquele momento. Eu revisitava somente o que julgava relevante para ajudar na redação do diário de campo e apontava momentos possíveis de análise para este relatório. A revisitação completa dos dados e transcrição dos excertos ocorreu após o período de geração de dados na escola, no segundo semestre de 2010, como relato nas próximas seções deste capítulo.

3.5 Revisitação dos dados e seleção de momentos interacionais relevantes

Para chegar a um entendimento do que é ser um participante na fala-em-interação de sala de aula de alemão e em português da perspectiva dos participantes, foram propostas duas perguntas norteadoras, as quais apresento novamente aqui. Logo a seguir, descrevo os índices de análise, ou seja, o que foi levado em consideração para responder a essas duas perguntas.

Como os participantes avaliam uns aos outros no fazer sala de aula de alemão e em aulas com a professora da turma?

Para responder a essa pergunta, observar-se-á:

(a) como são construídas as sequências no fazer avaliar;

(b) o que é feito pelos participantes com o fazer avaliar e de que forma isso contribui para dar forma à atividade na institucionalidade do contexto.

Na produção de avaliações, como os participantes se constroem e são construídos como competentes no fazer aula de alemão e aula com a professora da turma?

O caminho de análise para responder à segunda pergunta inclui olhar:

- (a) que participantes tornam relevante o trabalho de fazer ser competente nas duas aulas;
- (b) em que os participantes devem exibir competência.

A partir do objetivo deste trabalho e pensando em como responder às perguntas norteadoras, a primeira parte da análise dos dados audiovisuais gerados na fala-em-interação de sala de aula se deu da seguinte maneira:

1. Revisitação de todos os momentos gravados e anotação das atividades realizadas (quem propõe o quê, quando, o que fazem os demais diante da proposta; quem toma o turno e como; o que as pessoas fazem juntas; posições avaliativas tornadas relevantes);
2. Marcação dos momentos que possivelmente as pessoas estão produzindo avaliações conjuntamente e se/como essas avaliações se relacionam ao uso do alemão ou do português;
3. Revisitação desses momentos e das anotações de dados e do diário de campo.

Depois dessa primeira etapa, foram selecionados cinquenta e três momentos interacionais (aulas de Alemão, Educação Física e aula com a professora da turma) em

que os participantes poderiam estar elogiando, criticando, dando bronca para serem novamente revistos e segmentados.

Com a revisitação desses momentos e uma reflexão sobre os propósitos da pesquisa, decidi excluir os momentos das aulas de educação física. Além disso, nas gravações das aulas de Educação Física a acústica do ginásio de esportes aliada às atividades realizadas (jogos e brincadeiras com bola, corrida) tornava muito difícil uma análise turno a turno das ações realizadas. Dessa forma, foram mantidos quarenta e seis momentos interacionais para nova revisitação.

Revistos os momentos e organizados os pontos de análise para responder às perguntas, permaneceram quinze segmentos, que foram novamente revistos e transcritos⁸³. Desses segmentos, foram destacados treze excertos que foram discutidos conjuntamente⁸⁴. Desses treze, permaneceram oito excertos. Dentre esses treze excertos, inicialmente não estavam os das aulas da professora substituta, pois foram descartados por julgarmos que aqueles momentos se construía muito diferentes dos demais com os professores da turma, na medida em que alunos e professora, por não se conhecerem bem, se testavam constantemente em tudo o que construía juntos. No entanto, para uma discussão que se propõe a observar como os participantes se constroem como competentes, ou seja, como eles se constroem como membros no fazer sala de aula de alemão ou em português em um quarto ano do Ensino Fundamental, a inclusão de momentos nos quais uma participante parece não ser reconhecida como competente para aquele fazer, indo de encontro ao que se espera para, pelo menos uma de suas supostas categorias [professor], poderia contribuir para a discussão do que é fazer ser

⁸³ Conforme veremos a seguir, as transcrições seguem o sistema elaborado por Jefferson (Atkinson e Heritage, 1984; Loder e Jung, 2008), com a inserção de transcrição multimodal (Mondada, 2006; 2009; Bulla, 2007).

⁸⁴ Um excerto foi pauta de discussão de um encontro do grupo ISE no ano de 2010 e apresentado no Colóquio do PPG-Letras/UFRGS em 2011. Os demais excertos foram apresentados em uma reunião de orientação conjunta com todos os orientandos da Profa. Dra. Margarete Schlatter em 2011.

competente, e, em última análise, do que é ser membro no fazer sala de aula⁸⁵. Dessa forma, selecionamos nove excertos para a discussão deste relatório, conforme mostra a linha temporal abaixo, na qual também há a indicação do momento em que é produzido, se aula de alemão ou aula com a professora da turma:

←	—————					→
30/04	07/05	21/05	28/05	04/06	16/07	
exc 1	exc 2; 3; 4	exc 5	exc 6	exc 7; 8	exc 9	
au	ale;ale; au	ale	au	ale; au	au	
						exc: excerto
						ale: alemão
						au: aula com a professora da turma

3.6 Transcrição: a busca da perspectiva dos participantes

Para descrevermos como os participantes se constroem como competentes no fazer sala de aula na sequencialidade da fala-em-interação desde a perspectiva dos participantes, é preciso observar como os mesmos tomam o turno, o que fazem na sequência, os recursos utilizados para exibirem uns para os outros o que é ser um participante competente. Nesse sentido, a escolha do sistema de transcrição é fundamental de acordo com os propósitos do pesquisador.

De acordo com Ochs (1979), a transcrição é sempre um processo seletivo orientado pelas reflexões teóricas e pelos objetivos. Com isso, ela não é neutra, nem tampouco um produto acabado em si mesmo, ou seja, sempre haverá mais possibilidades de transcrição dependendo do fenômeno em foco (Ochs, 1979; Gago, 2002; Loder, 2008).

⁸⁵ Agradeço aos professores Dra. Simone Sarmiento e Dr. Alexandre Almeida por ressaltarem a importância da inclusão desses dados na discussão deste trabalho.

O sistema de transcrição proposto por Jefferson visa atender aos interesses analíticos da ACE e surgiu de acordo com o desenvolvimento da mesma, embora Jefferson nunca tenha publicado um trabalho no qual apresentasse e discutisse o modelo (Loder, 2008). Trata-se de um sistema de transcrição detalhado⁸⁶ para os dados gerados em áudio de acordo com os propósitos da análise sequencial a que se propõe a ACE (Have, 1999), ou seja, as convenções de transcrição propostas contribuem para descrever como os participantes mostram uns para os outros o entendimento do que é construído turno a turno na interação, sem perder de vista que a descrição realizada pelo analista não constitui a realidade social, mas uma compreensão dessa realidade (Abeledo, 2008).

Inicialmente, como os dados eram gerados apenas em áudio, o modelo foi desenvolvido para lidar apenas com a representação de fenômenos vocais. Com o avanço da popularização de meios tecnológicos, buscaram-se outras formas de representação de ações não vocais observadas por meio da gravação de vídeo. No sistema de transcrição proposto por Jefferson, prevê-se a inserção de informações não vocais por meio de parênteses duplos; recentemente essas informações ganharam um novo tratamento pela transcrição multimodal (Mondada, 2006; 2009; Bulla, 2006). Segundo Mondada, os recursos multimodais incluem língua, prosódia e recursos vocais, além de direcionamento de olhar, movimentos de cabeça, expressões faciais, gestos e posturas de corpo.

Para este trabalho, começamos com a transcrição de dados vocais, conforme sugerido por Have (1999). Como nosso olhar estava voltado para a construção da competência por meio da produção de avaliações, especialmente nos momentos do grande grupo em sala de aula, buscamos dar maior ênfase à marcação de lapsos de

⁸⁶ Ver Anexo I.

tempo⁸⁷, sobreposições⁸⁸, altura do som⁸⁹. As letras maiúsculas foram usadas somente para nomes próprios ou conforme previsto no modelo de transcrição (som em volume alto). Em um segundo momento, observamos as ações não verbais que foram transcritas por meio da descrição verbal entre parênteses duplos conforme sistema proposto por Jefferson, e por meio de alguns recursos multimodais (especialmente o direcionamento de olhar e a movimentação corporal dos participantes)⁹⁰ conforme tabela do Anexo I. Para garantir o anonimato dos participantes, reduzimos a nitidez das imagens das transcrições multimodais (Sony Vegas Pro 8.0, Pixelate, large) e inserimos uma tarja preta nos rostos de alguns participantes (pessoas sentadas próximas à filmadora, cujos traços não foram atenuados pelo tratamento da imagem).

No excerto 3, *Para de se achar, Leonardo*, com o final de uma rodada do jogo, há várias conversas entre os membros dos grupos, além da movimentação física dos participantes pela sala, o que nos levou a buscar descrever outras ações que ocorrem concomitantemente com o observado na sequencialidade da fala-em-interação entre os participantes do ponto do jogo e da disputa verbal coconstruída a partir da comemoração de Leonardo. Essa descrição é apresentada em uma quarta coluna (Anexo V, Excerto 3a), respeitando a ordem temporal em que as ações ocorrem de acordo com o que é transcrito nas linhas da terceira coluna.

Além disso, como já visto, optamos pelo uso de pseudônimos para a identificação dos falantes (Schegloff, 1999; Garcez, 2002b). O uso de nomes próprios ao invés de categorias, professor, aluno, por exemplo, poderia tornar relevantes

⁸⁷ Diante de uma pergunta ou pedido de ajuda, o próximo falante (selecionado pelo primeiro falante ou auto-selecionado) o faz com atraso ou não? E na sequência, quem faz o quê com que lapso de tempo? (Os lapsos de tempo foram marcados com a ajuda do *software Sound Forge Pro 10.0*)

⁸⁸ De acordo com o que é feito pelos participantes, fala simultânea pode ser construída como (i)nadequada?

⁸⁹ Quem produz uma fala em volume mais alto ou mais baixo do que do entorno, em que situações?

⁹⁰ A seleção do próximo falante pode ser verbal ou corporal? Em que direção olham os falantes? E os demais?

categorias nem sempre negociadas em determinado momento pelos participantes e apagar outras que estivessem sendo ressaltadas pelos participantes no curso da interação. Na escolha desses pseudônimos também procuramos manter o número de sílabas do nome original para que o novo nome se encaixasse no mesmo espaço temporal do substituído. Em alguns casos, também procuramos manter a “essência” do nome, ou seja, nomes estrangeiros abrigados tiveram pseudônimos correspondentes (Diulian, Dionatan, Washington). Da mesma forma que Romênia foi inspirado em um nome original referente a um país.

Um último ponto a ser ressaltado para este trabalho se refere à opção pelo uso da ortografia padrão. Segundo Gago (2002) e Loder (2008), a opção por uma grafia modificada poderia implicar em um entendimento de erro ou desvio para os fenômenos comuns da linguagem oral (nós vamo, eu tava...), o que quase nunca é relevante para os participantes de uma dada interação. Além disso, o uso da escrita padrão também facilita a leitura das transcrições, permitindo o acesso a um maior número de leitores (Loder, 2008). Dessa forma, na busca de uma perspectiva êmica, usamos a ortografia padrão sempre que os participantes seguiram o curso de suas ações por meio da linguagem, sem ressaltar o “desvio” de determinado fenômeno típico da fala na interação. O alfabeto fonético foi usado nas interações em que a pronúncia foi tornada relevante pelos participantes, no excerto 2 a pronúncia da letra “l” em alemão e em português e no excerto 7 com o início da produção do som de uma palavra. A transcrição fonética é apresentada uma linha abaixo da produção do item na fala-em-interação e com uma fonte diferente.⁹¹

⁹¹ Ver notas que acompanham os respectivos excertos.

No próximo capítulo, analisamos os dados de fala-em-interação das aulas de alemão, procurando observar como os participantes constroem competência para fazer aula de alemão.

4 O FAZER AVALIAR PARA FAZER SER COMPETENTE EM AULAS DE ALEMÃO

Como vimos, Lindström e Mondada (2009) propõem que se observe a produção de avaliações no aqui e agora da interação como constituinte da atividade em curso. Com isso, fazer avaliar consiste em realizações limitadas pela atividade em curso, que contribuem para dar forma a essa atividade na institucionalidade do contexto. Neste capítulo, descrevemos a organização sequencial do fazer avaliar em três momentos das aulas de alemão⁹²: dois excertos do momento do Jogo da Força, um excerto da realização de atividades no caderno e outro do Jogo dos Quatro Cantos, observando a construção do participante competente nas aulas de alemão.

4.1 O Jogo da Força

Sexta-feira, sete de maio de 2010.

No começo da manhã, Marise propõe a revisão do alfabeto no grande grupo. Ela escreve e aponta para a letra 'a' no quadro e Dieimis soletra seguido de outros participantes. Sem falar nada, Marise escreve a letra 'b' e pergunta ao grupo como se fala, eles respondem de uma só vez. A seguir, ela escreve a letra 'c', pergunta novamente ao grande grupo, e eles respondem "[se]". Marise responde "não, [tse:]".

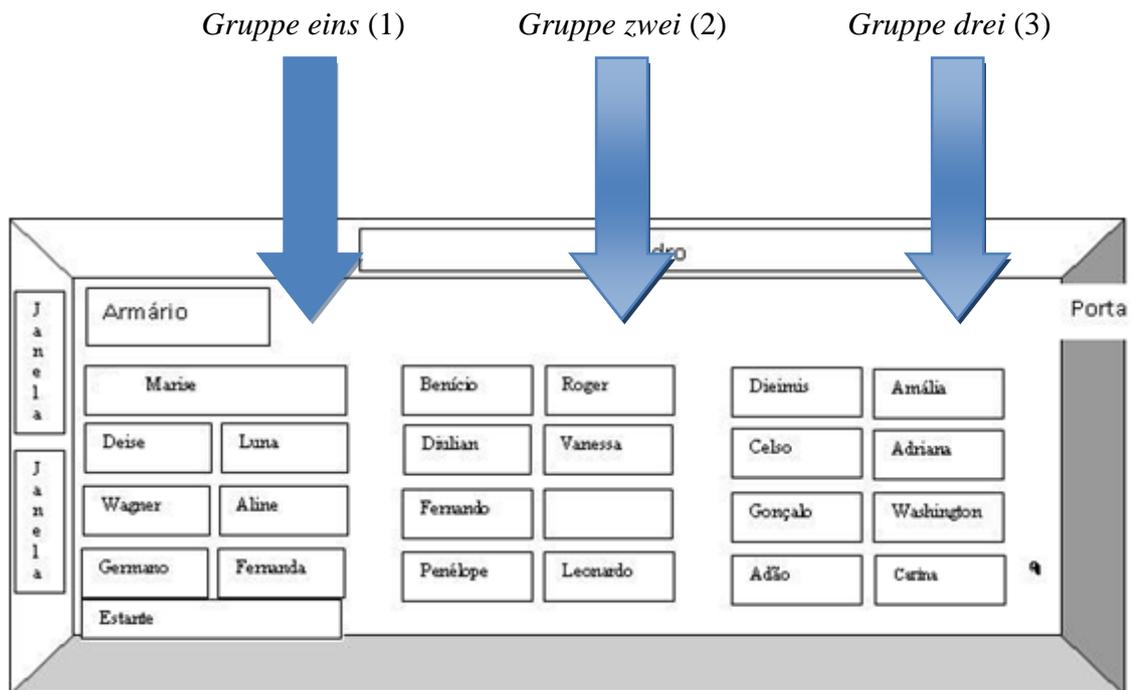
⁹²A seleção de três excertos nos quais os participantes coconstruem jogos se justifica em virtude da frequência com que jogos e passatempos (caça-palavras, liga-pontos e outros) estão presentes nas aulas de alemão (10 de 12 aulas observadas e/ou gravadas tiveram um longo período de atividades dessa natureza. Portanto, frequentemente os participantes jogam para fazer aula de alemão nesta turma.

Assim, Marise e o grupo constroem todo o alfabeto em alemão. Depois da revisão, Marise coloca um CD no aparelho de som e convida a todos para cantar com ela uma música sobre o alfabeto. Quando a música começa, uns cantam, outros dançam. Terminada a música, Marise revisa novamente o alfabeto no grande grupo e anuncia a realização de um jogo. Germano comenta “Ah, não!”. Benício propõe que façam o jogo dos quatro cantos, o que é negado por Marise, que caminha na frente da sala, indicando as fileiras que serão dos grupos 1 (Gruppe eins), grupo 2 (Gruppe zwei) e grupo 3 (Gruppe drei)⁹³. Enquanto Marise indica quem fará parte do Gruppe eins, Adão grita para Germano: “Germano, hau dich nicht⁹⁴!”. Germano não responde nada e Adão repete “Germano, hau dich nicht”. Germano olha na direção de Marise, que segue indicando os integrantes dos demais grupos. Vários participantes conversam entre si, Wagner comenta com aumento no volume de voz “Nós vamos detonar”. Marise orienta que cada grupo, a cada rodada, fale uma letra. Ao final de duas rodadas, cada grupo, na sua vez e se souber, pode falar a palavra buscada. Ela pede silêncio e todos se calam. Começa o jogo.

Na vinheta narrativa acima, observamos que o foco da aula é a revisão do alfabeto. Para isso, em um primeiro momento, Marise recupera com o grupo como se falam as letras em alemão. A orientação para a pronúncia adequada em alemão pode ser observada quando da correção da pronúncia da letra ‘c’ ([se] por [tse:]). Em um momento posterior, quando Marise anuncia a realização de um jogo, pode-se observar que há uma familiaridade com jogos quando Benício propõe que façam o Jogo dos Quatro Cantos, o que é negado por Marise. O mapa abaixo mostra a distribuição dos grupos na sala.

⁹³ A referência aos grupos está em alemão porque foi assim que Marise os nomeou enquanto os organizava. Somente a menção aos grupos ocorre em alemão, as demais falas para organização desses grupos são em português.

⁹⁴ Em alemão dialetal, a expressão poderia ser traduzida literalmente por “Germano, não te bata”; aqui poderia ser interpretada como “Germano, não te incomoda” ou “Germano, não enche” (agradeço à Neiva Jung pela ajuda na tradução).



(📹: filmadora)

Nos dois excertos que seguem, em um primeiro momento, Wagner, Marise e os demais participantes coconstroem a contribuição de Wagner (falar uma letra) para o jogo. O segundo excerto acontece no final da segunda rodada, quando Leonardo acerta a palavra buscada daquela vez.

4.1.1 E em português mesmo já que o alemão é meio difícil para mim

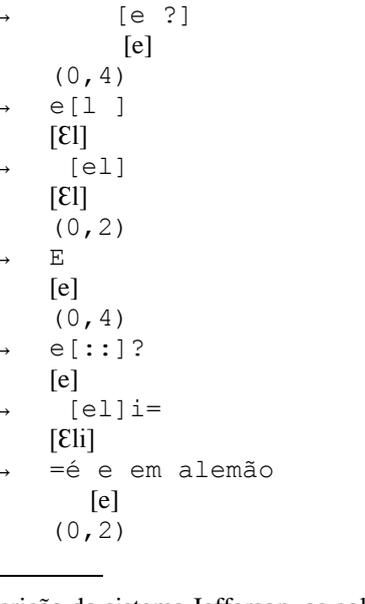
Após uma primeira rodada, o Gruppe eins, de Wagner e Germano (Wagner fala a palavra ditada por Germano), acerta a expressão buscada, Guten Morgen, e ganha um ponto. Marise escreve os espaços da nova palavra a ser buscada e solicita que o Gruppe zwei comece a rodada. Depois que os demais grupos falam as letras, Marise seleciona um participante do Gruppe eins para falar a próxima letra.

No excerto que segue, Marise seleciona Wagner (linha 260) para falar uma letra. Ele oferece uma alternativa (linha 268) e nos turnos seguintes (linhas 270-2) a soletra

em português, produzindo um *account* que justifica o soletrar em português e produz auto-avaliação sobre seu conhecimento de alemão.

E em português mesmo já que o alemão é meio difícil para mim - Excerto 2 -

20100507065642(7): 19:27-20:00



260 **Marise:** → o Wagner não foi ainda=
 261 () =(um)=
 262 **Wagner:** =ãh fui
 263 (0,3)
 264 () não [(foi)]
 265 **Benício:** [(a] minha da novela)
 266 (0,5)
 267 () haha=
 268 **Wagner:** → =E1
 [ɛI]⁹⁵
 269 (1,3)
 270 **Wagner:** → é para ser o e=
 [e]
 271 **Wagner** → = em português eu não sei falar (muito bem
 272 alem[ão])
 273 **Marise:** → [e ?]
 [e]
 274 (0,4)
 275 **Diulian:** → e[l]
 [ɛI]
 276 **Wagner:** → [eI]
 [ɛI]
 277 (0,2)
 278 **Wagner:** → E
 [e]
 279 (0,4)
 280 **Marise:** → e[::]?
 [e]
 281 (): → [eI]i=
 [ɛIi]
 282 **Wagner:** → =é e em alemão
 [e]
 283 (0,2)

⁹⁵Nas convenções de transcrição do sistema Jefferson, os colchetes indicam o começo e o fim de uma fala simultânea, o que é seguido neste trabalho. Neste excerto, no entanto, como os falantes tornam relevante a pronúncia das letras, além do sistema de transcrição proposto por Jefferson, decidimos apresentar a transcrição fonética dos sons ressaltados pelos falantes uma linha abaixo do turno produzido pelo falante entre colchetes, sem numeração e com fonte diferente.

- 284 **Marise:** → e em alemão é e=
[e] [e]
- 285 **Fernanda:** → =e
[e]
- 286 (.)
- 287 **Wagner:** → e
[e]
- 288 (0,8)
- 289 **(Marise):** → e[::]?
[e]
- 290 **Fernanda:** → [é] (que isso) [aí]
- 291 **Wagner:** → [e] e em português mesmo já que=
[e] [e]
- 292 **Wagner** → =o alemão é meio difícil para mim
- 293 (0,2)
- 294 **Marise:** → =mas o e é igual em alemão e em português [e]
[e] [é]
- 295 **Wagner:** →
- 296 → ((Wagner movimenta os ombros para cima e para
- 297 baixo))
- 298 (1,3) ((Wagner se volta para a rua))
- 299 **Adão:** SO[:rã]
- 300 **Marise:** [ago]:ra [é a vez] da:=
- 301 **Diulian:** [é a vez]
- 302 **Diulian:** =vai Vanessa
- 303 (0,2)
- 304 **Diulian:** fala vem cá ((eleva o tronco para frente na
- 305 direção dos colegas da primeira fila))
- 306 (0,5) ((Marise olha na direção de Diulian))
- 307 **Diulian:** espera ô Aline vem ajudar Leonardo também=



Marise seleciona Wagner (linha 260), e ele afirma que já foi (falou em alguma rodada anterior), mas ela continua a selecioná-lo pelo direcionamento de olhar e postura corporal. Então, na linha 268, ele toma o turno e fala uma letra. Depois de um intervalo (1,3) em que Marise permanece olhando para ele e não produz nada verbalmente (linha 269), Wagner produz novamente uma resposta, explicando-a (linhas 270-2). No jogo, diante de uma letra em alemão, Marise demonstra a avaliação da resposta por meio da escrita da mesma no quadro e do desenho ou não de uma parte do boneco a ser enforcado. Wagner exhibe orientação para a ausência de um seguir adiante de Marise ao tomar o turno novamente, explicitar a letra em português e produzir um *account* justificando sua incompetência em produzir o que era esperado no jogo, soletrar em alemão (linhas 270-2).

Diante do *account* de Wagner (linhas 270-2), Marise busca confirmar a resposta dele (linha 273), que não toma o turno imediatamente. Diulian (linha 275), um integrante de outro grupo, toma o turno fornecendo um possível candidato ao que Wagner e Marise estão buscando. Em sobreposição à fala de Diulian (linha 276), Wagner toma o turno, fala a letra e logo depois a soletra novamente na linha 278 (soletrar diferente do anterior). Mais uma vez, Marise (linha 280) tenta confirmar a resposta de Wagner, e outro participante produz um candidato ao que Wagner busca soletrar. Wagner explica sua resposta (linha 282), e Marise fornece um candidato à resposta de Wagner (linha 284), o que é repetido por Fernanda (linha 285). Marise busca confirmar a resposta de Wagner (linha 289), e Fernanda a confirma (linha 290).

Esse excerto mostra que, para fazer o Jogo da Força no fazer sala de aula, um participante, Marise, seleciona o próximo falante, para que este produza uma alternativa que pode ser coconstruída como adequada ou inadequada, isto é, se o interlocutor produzir uma letra em alemão ou a palavra buscada no jogo, poderá estar adequado, ou se ele produzir uma letra em português ou disser a palavra antes das duas rodadas poderá estar inadequado. Sequencialmente, os participantes demonstram reconhecer Marise como a participante que pode administrar a tomada de turnos, avaliar as respostas e dar prosseguimento à atividade em curso, coconstruindo a identidade de professora de Marise. Mesmo que Wagner não forneça uma letra imediatamente após a seleção de Marise, ele se orienta para a seleção dela e explica a falta de sua resposta. Diante da imobilidade de Marise e da seleção pelo olhar, Wagner demonstra identificar Marise como professora, ratifica a seleção dela, que o coloca como próximo falante, e produz uma resposta (linha 268).

Marise também é a participante que demonstra se a produção dos demais participantes (falar uma letra em alemão) está adequada ou não por meio da ratificação

ou não da resposta e do seguir adiante (definir o próximo falante). Wagner produz sua resposta (linha 268), Marise permanece olhando para ele e não vai ao quadro para escrever a letra nos espaços da palavra ou ao lado da forca para indicar que a letra já foi dita, mas não está presente na palavra. Ao final da negociação sobre a letra proposta por Wagner, Marise e inicia a seleção da próxima falante (linha 300). Com isso, para que a atividade do Jogo da Forca seja realizada, um participante, no caso Marise, organiza a atividade – propor a palavra, selecionar o falante, demonstrar a adequação ou inadequação da resposta e seguir adiante. Ao demonstrar a adequação ou inadequação da resposta, dando o ponto ou enforcando o grupo e seguindo adiante, Marise realiza o trabalho de fazer avaliar, o que é coconstruído pelos demais participantes. E esse fazer avaliar faz parte do jogo, pois se as respostas não são avaliadas e a forca ou a palavra não são completadas, parece não ser possível haver jogo⁹⁶.

Dessa forma, Wagner, Marise e os demais participantes coconstroem Marise como a participante competente para selecionar o próximo falante e avaliar se a resposta está adequada. Os participantes se orientam para a realização da atividade proposta por Marise e para o cumprimento de uma meta institucional, soletrar, preferencialmente em alemão, para completarem a palavra proposta em um jogo. Com isso, demonstram sequencialmente orientação para as categorias da coleção [professor, aluno], na medida em que ratificam a orquestração de Marise para fazer jogo no fazer sala de aula de alemão.

Ainda nesse excerto, Wagner toma o turno e produz uma resposta, construída como inadequada já que Marise não dá continuidade ao jogo (não escreve a letra no quadro para marcar o ponto, nem desenha parte do boneco na forca). Wagner justifica

⁹⁶ Nesse encontro social, Marise é coconstruída como a participante que gerencia o jogo e a participação dos demais. Em outro momento, em uma brincadeira entre amigos, por exemplo, talvez essa ‘autoridade’ fosse negociada diferentemente e diversos participantes poderiam coordenar a brincadeira em diferentes momentos.

sua resposta, fazendo uma auto-avaliação de seu conhecimento de alemão. Ao justificar sua resposta e produzir a auto-avaliação, Wagner demonstra reconhecer o que era esperado dele, o que ele deveria produzir no fazer jogo para fazer aula de alemão. Wagner exibe competência para identificar quando deve tomar o turno (linhas 262, 268) e como deve fazer isso (linhas 270-2, 282, 287, 291-2). No entanto, ele não consegue produzir a resposta esperada, e Marise e outros participantes se engajam na busca da letra proposta por Wagner (linhas 273, 275, 280, 281, 284, 285, 289, 290). Nessa busca, Wagner precisa lidar com a sua não competência para produzir o item em alemão e, por mais de um turno, produz um *account* dessa incompetência por meio de uma auto-avaliação negativa de seu conhecimento de alemão. Assim, Wagner faz avaliação ao justificar sua incompetência linguística e nesse fazer demonstra reconhecer o que é necessário para fazer ser competente para a atividade realizada naquela aula.

Observa-se, ainda, que diante da resposta inadequada, há um relaxamento na regra de tomada de turnos no grande grupo. As regras acordadas para o jogo e levadas a cabo pelos participantes exibiam uma organização na qual somente quem fosse selecionado por Marise poderia tomar o turno e fornecer uma resposta para o jogo, um participante em específico, como no caso de Wagner ou qualquer participante do grupo selecionado. No entanto, como Wagner e Marise não vão adiante no jogo, Wagner segue produzindo o item buscado, enquanto Marise não vai ao quadro e demonstra não reconhecer o que foi proposto por Wagner, outros participantes se alinham à busca de Wagner e de Marise para chegarem a uma possível resposta, sem a seleção prévia de Marise ou de um levantar o dedo para falar.

Portanto, no excerto 2, fazer avaliar está relacionado à exibição do que está adequado ou não para aquele momento interacional e pode demonstrar o fim de um momento e o começo de outro (como quando Marise escreve a letra no quadro e

seleciona o próximo participante). Da mesma forma, faz parte da construção da produção da resposta em si a justificativa de Wagner por sua incompetência para produzir o que é necessário e esperado naquele momento. Com isso, ele se constitui competente para produzir o *account*, mas não se constrói competente para produzir o item buscado para completar a palavra.

Além disso, nesse fazer avaliar, os participantes demonstram orientar-se para o fazer institucional de sala de aula e para as identidades ressaltadas no contexto. Eles também exibem reconhecer que devem produzir o que é preferido, uma letra em alemão, no momento adequado, quando selecionados por Marise, para fazer jogo no fazer sala de aula.

4.1.2 Para de se achar, Leonardo

Sexta-feira, sete de maio de 2010.

Prossegue a segunda rodada de letras para que se encontre a segunda palavra proposta para o jogo da forca. Os acertos de letras são comemorados pelo grupo por meio de gritinhos e levantamento de braços, e lamentados, por meio da partícula “ah”, pelos integrantes dos demais grupos. Ao passo que os erros são lamentados por quem erra, são e comemorados pelos demais. Depois de duas rodadas nas quais cada grupo deu duas sugestões, Marise pergunta para cada um deles se já sabem a palavra em jogo. Ela passa pelos três grupos e, como ninguém fala a resposta, Marise os orienta a continuar a sugestão de letras. Marise caminha em direção ao Gruppe eins e alguém sugere a letra ‘d’. Marise caminha até o quadro e completa um dos espaços com a letra “d”. Nesse momento, Leonardo, Benício, Diulian e Fernando já estão fora de seus lugares e em pé. Eles serão os próximos a falar, Gruppe zwei. Há um instante de silêncio; de repente, Leonardo levanta a mão e fala com volume de voz aumentado “Eu já sei, sora”.

No excerto que segue, na vez do seu grupo, Leonardo produz a resposta que dá o ponto a eles (linha 577). Ele comemora o acerto por vários turnos na interação. Os participantes de outro grupo constroem um posicionamento avaliativo que demonstra a inadequação da comemoração de Leonardo.

Para de se achar, Leonardo – Excerto 3 – 20100507065642(8): 24:20-25:00

571	(Wagner) :	a gente	
572		(.)	
573	Leonardo:	→ >EU JÁ SEI sora<=	
574	Adão:	→ =EU SEI=	
575	Diulian:	→ =>FALA< ((aponta para Leonardo))	
576		(0,2)	
577	Leonardo:	→ WUNDERBAR	
578		(.)	
579	Marise:	→ ah:[:] ((marca o ponto no quadro))	
580	Diulian:	→ [EH] [E:] [H::]=	
581	Benício:	→ [E:] [H::]=	
582	Fernando:	→ [E:] [H::]=	
583	Leonardo:	→ [EH] ((bate na mesa))	
584	(Diulian)	→ =[eh:]	
585	Leonardo:	→ =[uhu]=	
586	(Marise):	→ =°o que é wunderbar° ((Benício bate na mesa))	
587		(.)	
588	Leonardo:	→ UH::	
589		(.)	
590	(Dieimis) :	(e [também [ia]]	
591	() :	[[([])] [()]	
592	Leonardo:	→ [JA] [ha:]= ((bate uma mão na	
593		→ outra))	  
594	() :	→ =()	
595		→ (0,9) ((Leonardo bate na mesa))	
596	Adriana:	→ PA:ra Leon[A: R d o]	
597	Gonçalo:	→ [para de s]e achar [Leonardo]	
598	Benício:	→ [aquela]	
599		vez eu (i[a])	
600	()	→ [(q]uê?)=	
601	Benício	→ =[(falar)]	
602	Leonardo:	→ =[eu não t]ô me achando eu não tô per[dido]	
603	(Adriana) :	→ [PA:]	
604		[ra]	
605	(Gonçalo) :	→ [(pa]ra) Leonarda	
606		(0,2)	
607	Leonardo:	→ eu não tô perd[ido]	
608	(Gonçalo) :	→ [(é)] Leonarda	

609 (0,2)
 610 **Adão:** (°parecia°)
 611 (0,2)
 612 (): (wunder[ba[:r]])
 613 **(Dieimis):** [(b[em])]
 614 **Leonardo:** → [°eu] não to perdido eu não to me
 615 → ach[a n]do°=
 616 (): [(oba)]
 617 **(Diulian):** =é wunderba:r mesmo=
 618 **(Benício):** =Ô: SOra[(e se fosse)]=
 619 () [()]=
 620 **(Adriana):** =(nós também íamos [ser chamados])=
 621 **Diulian:** [W U N d e r]=
 622 **(Adriana):** =(também[ia ser sorte]ada depois da aula=
 623 **Diulian:** [ô: w u n d e r]
 624 **(Adriana)** =de esporte=
 625 (): =(o Leonardo tinha que ter) chu[tado]=
 626 **Diulian:** [()]=
 627 ((aponta na direção de Adriana e Gonçalo))
 628 **Adão:** =EU FAL[EI]
 629 **(Gonçalo):** [(tá)] mas eu ia [(falar)]
 630 **Leonardo:** [(mas)] vocês
 631 também [(vocês iam)]
 632 **Adão:** [JÁ SEI] eu sei [sora a palavra]
 633 **Marise:** [xi: : : : :]
 634 Adão [teu chicle]=
 635 **(Germano):** [eu se:i]=
 636 **Marise** =[no lixo]
 637 () =[meu deus]
 638 (.)
 639 **(Germano):** eu sei a palavra

No começo desse excerto, Marise não chega a selecionar o próximo falante. No entanto, o grupo de Leonardo sabia que seria o próximo por sua disposição espacial dentro do que vinha sendo construído no jogo e, diante da colocação de uma letra dita pelo grupo ao lado, ele e os integrantes de seu grupo gerenciam a tomada de turnos, e Leonardo fornece a resposta.

Na linha 575, Diulian ratifica a auto-seleção de Leonardo que, na sequência (linha 577), produz uma resposta, e Marise demonstra que a resposta está adequada (linha 579). A partir daí, Leonardo e alguns meninos de seu grupo comemoram gritando e gesticulando (linhas 580-5). Na sequência, Leonardo segue comemorando sozinho (linhas 588, 592, 593) e bate na mesa (linha 595). Após essa batida, Adriana demonstra para Leonardo que alguma coisa não está adequada ao mandá-lo parar (linha 596). Em

sobreposição à fala de Adriana, Gonçalo se afilia a ela e manda Leonardo parar de se achar (linha 597), e Leonardo retruca a “ordem” dos colegas (linha 602). Adriana fala, mais uma vez, para ele parar (linhas 603-4). Em sobreposição à fala de Adriana, Gonçalo também diz a Leonardo que pare e, a seguir, propõe uma nova categoria de gênero para ele ao trocar seu nome para Leonarda (linhas 605 e 608). Essa troca pode invocar uma categorização pejorativa de gênero (Leonarda), conforme observado por Almeida (2009), segundo o qual participantes do mesmo sexo invocam associações a categorias pejorativas para rejeitar algo. Gonçalo e Adriana se engajam em uma disputa verbal com Leonardo (linhas 596-615), nessa disputa, além de orientá-lo para o que deve ser feito “parar de se achar”, também buscam diminuir seu *status* interacional por meio da invocação de categorização de gênero. Na sequência, a disputa é encerrada quando Marise escreve no quadro os espaços da próxima palavra, se volta para a turma e manda Adão colocar o chiclete no lixo. Germano anuncia, no grande grupo, que já sabe a nova palavra.

Dessa forma, no excerto 3, embora Marise não chegue a selecionar o próximo falante, ela ratifica a auto-seleção dos meninos do grupo e demonstra avaliar a resposta de Leonardo (linha 579) com um ‘ah’ e a escrita da palavra *wunderbar* no quadro, o que confirma a resposta de Leonardo e dá o ponto ao grupo. A partir disso, o grupo de Leonardo comemora, e a comemoração de Leonardo é construída como inadequada.

Ao contrário de Wagner (excerto 2), Leonardo produz o que é esperado para ganhar o jogo, fala a palavra na vez do seu grupo e em alemão. Ele exibiu conhecer a palavra buscada no jogo, e Marise a ratificou como adequada ao marcar o ponto no quadro. No entanto, apesar de ter feito o que deveria fazer para ganhar o jogo, o que ele faz depois de acertar a palavra é construído como inadequado. Ao mandar Leonardo parar logo após ele bater em sua mesa com as duas mãos, Adriana constrói essa

inadequação (linha 596) e Gonçalo imediatamente se afilia a ela (linha 597). Adriana exhibe que algo vai de encontro ao que é esperado por meio de uma orientação com aumento de volume da voz (ordem) para uma ação futura, que ele pare. Gonçalo também exhibe uma orientação (ordem) para ação futura, categorizando-o como alguém que ‘se acha’ (superior aos outros⁹⁷). Leonardo lida com a proposta de Gonçalo de categorizá-lo como alguém que se acha, nega esse achar-se, justificando que não poderia se achar porque não estava perdido, invocando outro sentido possível para “achar-se” (linha 602). Em sobreposição à fala de Leonardo, Adriana fala novamente para ele se calar com aumento de volume de voz, no que é seguida por Gonçalo, que começa seu turno em sobreposição ao de Adriana. Leonardo retruca novamente invocando perder-se/achar-se e, nessa disputa, Gonçalo invoca uma nova categoria de gênero para ele, nomeando-o Leonarda (linha 608). Alguns turnos depois (linhas 614-5), Leonardo insiste na diferença entre perder-se e achar-se. A partir daí, ele, que já estava sentado em seu lugar olhando para sua mesa, não toma mais o turno. Adriana e Gonçalo também parecem não se orientar mais para a disputa verbal com Leonardo.

Dessa forma, Adriana e Gonçalo exibem que algo estava inadequado por meio de uma orientação (ordem) para uma ação futura. Junto com essa ordem, Gonçalo invoca categorização de gênero como estratégia de rebaixar o *status* do oponente na disputa verbal na qual estão engajados⁹⁸.

Portanto os participantes exibiram que algo estava inadequado pela orientação (ordem) para uma ação futura, por afiliação a outros participantes e pela invocação de pertencimento a identidades sociais. Assim, Leonardo, que inicialmente fora constituído

⁹⁷ <http://www.dicionarioinformal.com.br>

⁹⁸ Em um trabalho futuro, essa questão de gênero poderia ser avaliada mais detalhadamente uma vez que, conforme já mencionado, Leonardo é o único menino que não joga futebol por vontade própria na aula de Educação Física. (Esta foi a única aula em que Leonardo jogou futebol. Arthur propôs um jogo de futebol diferente com coringas que ajudavam os dois times e tornou obrigatória a participação de todos da turma, meninas e meninos – Diário de Campo, 04/06/10). Adriana, por sua vez, pertence ao grupo de três meninas que sempre joga futebol com os demais meninos da turma.

como competente para fornecer a palavra esperada no momento adequado, também se constitui e é constituído realizador de algo inadequado em sua comemoração da vitória.

4.2 Parabéns, tu é muito bom nos números

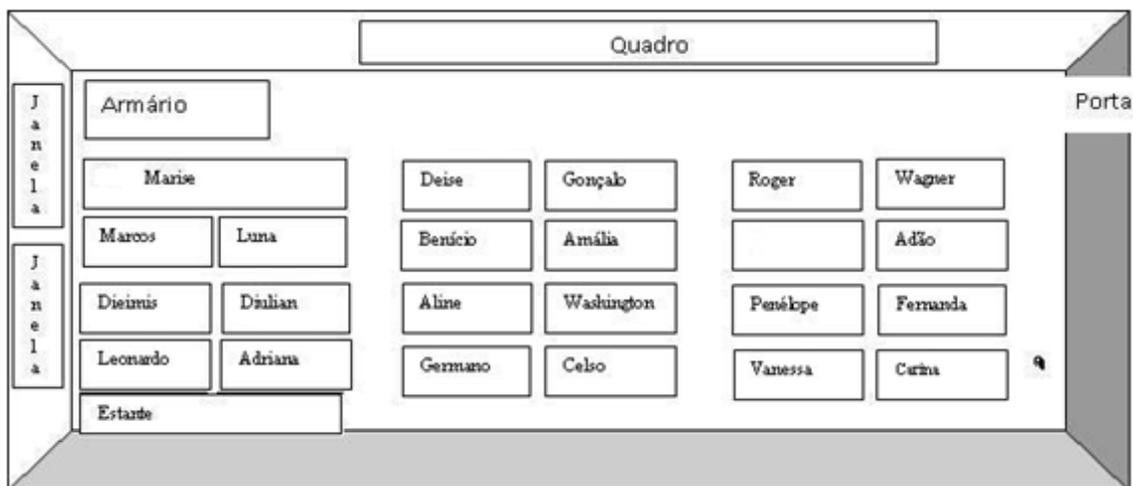
Sexta-feira, quatro de junho de 2010.

O relógio acima do quadro marca sete horas e trinta e cinco minutos. Marise está parada na frente da sala e anuncia a realização do jogo dos quatro cantos. Muitos falam alto “eehh”. Enquanto fala, Penélope levanta os braços como que comemorando uma vitória. Roger para de conversar com Wagner e também levanta os braços. Marise vai às mesas de Luna e Marcos, conversa com eles e volta para frente da sala, junto ao quadro. “Prestem atenção”, fala Marise indicando os quatro primeiros a participar do jogo de acordo com o lugar em que estão sentados na sala: Wagner, Adão, Penélope e Roger. Roger se recusa a participar e Marise chama Fernanda, que se levanta e completa o canto vago. Muitos conversam em voz alta entre si. Marise pede silêncio, “xiii”. As conversas diminuem. Marise explica: “Eu vou falar o número e vocês falam em alemão”. Todos silenciam. Marise olha para cima, olha para o grupo e fala “dez”. Depois de um breve momento de silêncio, Adão fala “Ah, zehn”. Com a mão, Marise indica que Adão ande para o lugar de Fernanda. Fernanda franze a testa, bate com os braços na lateral e volta para seu lugar. O jogo continua⁹⁹.

Na vinheta narrativa apresentada acima, percebemos a orquestração de Marise para o começo das atividades naquela manhã. Mesmo quando alguém se recusa a entrar no jogo, como ocorreu com Roger, o participante deve ficar em seu lugar e permanecer em silêncio, especialmente diante dos numerais propostos por Marise, momentos em que o jogo parece exigir esse silêncio. Wagner, Adão, Penélope e Fernanda são os

⁹⁹ Conforme já mencionado anteriormente, o jogo dos quatro cantos funciona da seguinte maneira: a cada rodada quatro pessoas se colocam uma em cada canto da sala, Marise fala o item em foco (os números neste dia) e, quem responder primeiro elimina o próximo participante seguindo o sentido horário. A pessoa eliminada deve sair do jogo. A rodada de perguntas segue até que fique somente um jogador. Quando este fica sozinho, outros três participantes são nomeados por Marise para entrarem no jogo, preenchendo os três cantos vagos.

quatro primeiros participantes sentados nas fileiras próximas da porta, e o jogo começa com eles, conforme observamos na disposição espacial dos participantes naquele dia:



(📹: filmadora)

Já na primeira rodada, Adão manda Fernanda de volta para seu lugar. A entrada no jogo depende da seleção de Marise que nomeia cada participante na ordem da disposição das fileiras na sala. Quem não quer tomar parte em algum canto, fala para Marise e esta ‘pula’ a pessoa e chama o próximo.

No excerto que segue, o jogo está chegando ao fim e os três últimos jogadores acompanham o vencedor da rodada anterior, Adão, o mesmo menino que eliminou os participantes da primeira rodada e sobreviveu aos oito minutos de jogo. Finalmente, Adão vence o jogo, o que é reconhecido por Marise e outros participantes.

Parabéns, tu é muito bom nos números – Excerto 7 – 2 0100604065714(4): 08:42-

09:30

- 193 **(Fernanda) :** ô sora o Adão também fa[lou]
 194 **Marise:** [xi:]
 195 (0,2)
 196 **Marise:** qu[i nz e]
 197 **(Adão) :** [eu sei] (ãH::) [FÜNfZEhn]
 198 **Leonardo:** [FÜNfZEhn]
 199 (0,3)
 200 **(Washington) :** °o Le[onar]° ((Marise sorri))
 201 **Benício:** [O LE]ONARDO, O LEONARDO=((Washington e
 202 Benício apontam para Leonardo))=
 203 (): =Ô SOR[a]
 204 **Marise:** [TO]dó mUNdo vai anda[r]
 205 **Diulian:** [(f)EItó)
 206 (0,2)
 207 **Leonardo:** (ãh:ã)= ((bate uma mão na outra e anda para
 208 outro canto))
 209 (): =AI Esse aí não É o (Leon[ardo])
 210 (): [(no]vo
 211 Adão)=
 212 (): =(não sei)
 213 (.)
 214 **Marise:** quatorze
 215 (0,2)
 216 **Diulian:** (QUAtor)
 217 (.)
 218 **Adão:** → VIER[zehn]
 219 **Leonardo:** [fünf]ZE[hn]
 220 **Diulian:** [ze]hn
 221 (0,5) ((Marise aponta para Adão))
 222 **Marise:** → ele fa[lou pr]imeiro=
 223 **Benício:** [fünfze] ((Adão vai para o lugar de
 224 Diulian que volta para seu lugar))
 225 **Adão:** → =EU falei=((aponta para Diulian))
 226 **Diulian:** =o Leonardo é aqui ó já morri:=
 227 **Marise:** =ãh[: :]
 228 **Diulian:** [()]cemiTÉrio=
 229 **Marise:** → =onze
 230 (.)
 231 **Adão:** → ãH[:::]E:Lf
 232 **Leonardo:** [ãh::]
 233 (0,9) ((Marise indica com a mão e Adão vai para
 234 o próximo canto))
 235 **Marise:** → do:Zé
 236 (.)
 237 **Adão:** → ãh:: [(z:)]



		[ts] ¹⁰⁰	
238	():	[doze]=	
239	Adão:	→ =>ZWEI<	
240		→ (0,6) ((Marise aponta com as mãos de um canto	
241		→ para outro))	
242	Marise:	→ como tu falou? ((leva uma mão ao ouvido))	
243		(.)	
244	Adão:	→ ZWÖLf	
245		(.)	
246	Marise:	→ ah::ah[(pensei que tinha entendi)do zwei]]	
247	Wagner:	[S O : R A : :A : : : : :]=	
248	():	=()	
249		(0,4)	
250	Marise:	→ ADÃO foi o vencedor desde o início	
251	():	()=	
252	Benício:	=(Ô SORA tu vai)=	
253	Wagner:	→ =parabéns, parabéns tu é muito [bom nos]=	
254	()	→ [MEREce um]=	
255	Wagner	→ =[números] ((Wagner aperta a mão de Adão))	
256	():	→ =[prêmio] sora ((Celso aperta a mão de Adão))	




Na linha 196, Marise fala um número e, em sobreposição à fala dela, Adão toma o turno (linha 197), mas não produz a resposta imediatamente. Quando ele a produz, o faz em simultaneidade com Leonardo (linha 198). Outros participantes, como Washington e Benício (linhas 200-1) exibem alinhamento à atividade em curso ao indicarem quem poderia ter falado primeiro, o que eliminaria o outro participante. Na orquestração da atividade, Marise ratifica todos como acertadores e os orienta a andar no quadrado, sem que ninguém volte para seu lugar.

Na linha 214, Marise produz um novo número e, após algum tempo (linha 218), Adão produz uma resposta, seguido de Leonardo e Diulian. Após um curto intervalo (0,5), Marise ratifica Adão como o primeiro a dar a resposta (linhas 221-2). Ela não fala

¹⁰⁰ Na linha 237 Adão parece produzir o início da palavra que será finalizada na linha 239; como ele não completou a palavra nem falou uma sílaba inteira, na linha 237 optei por colocar a transcrição fonética [ts] do início do numeral zwei [tsvai] na linha abaixo, sem numeração. A resposta para doze seria zwoölf [tsvølf].

nada mais, e Adão e Diulian se movimentam de modo que Adão prossegue no jogo (ao tomar o lugar de Diulian) e Diulian volta para seu lugar (‘morreu’), linhas 223 e 224.

Marise propõe um número na linha 229. Após um breve intervalo, Adão toma o turno e o mantém por alguns instantes até produzir o onze em alemão (linha 231). Enquanto Adão mantém o turno e ainda não produz a resposta buscada, Leonardo, que também estava na rodada do jogo, toma o turno em sobreposição à fala de Adão (linha 232). Na sequência, Marise demonstra identificar a resposta produzida por Adão como adequada (linhas 233-4) na medida em que indica com as mãos que somente Adão ande de um canto a outro. Andar de um canto a outro no Jogo dos Quatro Cantos significa que o participante acertou a resposta e está “comendo peças” e assumindo novos lugares; e isso é reconhecido pelos participantes. Marise não fala nada, e os demais não questionam, nem pedem explicações de como proceder. Assim, a produção de Adão (linha 231) é avaliada por Marise na medida em que ela indica o novo lugar a ser assumido: Adão produziu o que era esperado para permanecer no jogo, falar o número proposto por Marise antes dos demais participantes da rodada. Leonardo não sai do jogo porque não estava localizado no próximo canto a ser alcançado por Adão (como no final do jogo só havia os dois meninos, dois cantos estavam vazios). Marise, então, dá continuidade ao jogo (linha 235), fala outro número em português e aguarda a produção da resposta esperada. Após uma breve pausa, novamente Adão toma o turno com a partícula “ãh” e começa uma resposta (linha 237). Outro participante, de fora do jogo, repete o número em português (linha 238) e, logo em seguida, Adão produz uma resposta em alemão (linha 239). Essa resposta é avaliada por Marise, que novamente indica que Adão ande de um canto a outro (linhas 240-1); ou seja, Adão fez o que era esperado para permanecer no jogo (ou ganhar já que com essa resposta ele “mata” o único participante que restava, Leonardo). Por outro lado, depois de avaliar a resposta

de Adão, Marise faz uma iniciação de reparo ao questionar a resposta de Adão (linha 242). Adão modifica sua resposta com volume de voz aumentado (linha 244). Então, ela produz um *account* (linha 246) sobre o que acabara de fazer, dar a vitória a Adão diante de um item inadequado.

Marise encerra o jogo ao proclamar Adão vencedor, o “vencedor desde o início” já que ele entrou na primeira rodada e foi “matando” todos os demais colegas com seus acertos. Wagner se afilia a ela, levanta-se, parabeniza e elogia Adão (linhas 253, 255). Outro participante também elogia Adão (linhas 254, 256). Celso se afilia a eles e cumprimenta o colega com um aperto de mãos (linha 256). Adão fez o que tinha que ser feito e ganhou o jogo. Os demais participantes o parabenizaram ou se calaram.

Dessa forma, para fazer jogo no fazer sala de aula, os participantes se orientam para a orquestração realizada por Marise e para a produção do que é adequado para ganhar o jogo, ou seja, produzir o que é adequado ou esperado para o momento, falar o mais rápido possível a resposta adequada de acordo com o que é proposto por Marise, números em português para serem ditos em alemão. Ao se orientarem para a realização do jogo, movimentando-se de um canto a outro, entrarem e saírem do jogo e produzirem números em alemão, os participantes demonstram uns para os outros que reconhecem Marise como a organizadora da atividade em curso e a quem cabe o papel de avaliadora das respostas dadas. Essa avaliação ocorre por meios verbais, da nomeação do vencedor, ou pelo movimento das mãos e braços indicando quem vai ‘comer’ mais uma ‘peça do jogo’. Mesmo que os demais participantes, alinhados à atividade, procurem indicar o vencedor da rodada, é Marise quem apresenta a decisão final, eliminando ou mantendo jogadores. Nessa avaliação, Marise se constitui e é constituída como a mais conhecedora dos números em alemão (e talvez das normas do jogo).

Assim, ao fazerem jogo para fazer sala de aula, os participantes demonstram orientar-se, na contingência da interação, para a identidade de Marise como a participante capaz de ratificar ou não o que é produzido pelos demais participantes, orientando-se para as categorias da coleção [professor, aluno].

Durante o jogo, Adão também se constitui e é constituído sequencialmente como vencedor na medida em que ele produz a resposta adequada (reconhecida por Marise e outros participantes) no momento adequado (antes ou em simultaneidade com os demais participantes da rodada). Essa construção de Adão como mais competente para fazer e ganhar o jogo durante toda a atividade, de vencedor e bom nos números em alemão, não é contrariada pela produção de um item inadequado na última rodada do jogo quando ele é aclamado vencedor. Imediatamente após a produção da resposta de Adão (linha 239), Marise avalia essa resposta positivamente e o orienta a andar por meio de movimentos de braços e mãos (linha 240-1). Logo em seguida (linha 242), ela questiona a resposta de Adão e ele a modifica. Marise, então, justifica sua avaliação sobre a resposta de Adão nos turnos anteriores e ratifica a vitória de Adão.

No excerto 7, alguns participantes elogiam Adão por sua vitória no jogo, ação esperada na produção de avaliações, segundo Pomerantz (1984). No entanto, este foi um dos poucos momentos observados em que os participantes produziram elogios no fazer sala de aula¹⁰¹. E ocorreu justamente no final de um jogo, fazer no qual se espera que o objetivo final seja a vitória e que, pelo menos, uma pessoa ganhe. Parece que na sala de aula, quando as coisas vão bem, ou seja, quando os participantes agem de acordo com o que é esperado e reconhecido pelo grupo como adequado, os participantes orientam-se

¹⁰¹ Um dos outros poucos momentos de elogios aconteceu na aula de alemão do dia 21 de maio, quando Adão já tinha sido elogiado por saber os números em alemão. Naquela ocasião, Adriana sugeriu que ele poderia dar aula para o grupo.

para “bom o suficiente” ao invés de excelente¹⁰². Ou seja, no fazer sala de aula quando o que é construído está adequado para o que se espera do fazer em curso, parece que os participantes seguem adiante com os seus fazeres ou sinalizam que a ‘coisa’ está bem, sem exagerar. Dessa forma, no fazer desta sala de aula poucos são os momentos em que os participantes reforçam uma avaliação de algo ou alguém, o que seria uma ação preferida diante de uma primeira avaliação, segundo Pomerantz (1984).

Assim, no fazer jogo dos quatro cantos para fazer sala de aula, um participante produz o trabalho de fazer avaliar para indicar uma nova etapa do jogo (confirmar ou não a resposta com recursos verbais e não verbais) e para demonstrar posição avaliativa sobre o desempenho de um (ou alguns) participante(s). Nesse fazer avaliar, Marise se constitui e é constituída como a organizadora do jogo em curso (quem propõe uma nova palavra, sabe e avalia as respostas produzidas pelos demais participantes). Adão também é construído como o mais competente para ganhar o jogo na medida em que produz a resposta adequada no momento adequado.

4.3 Ô, como é o dezenove

Sexta-feira, vinte e um de maio de 2010.

Marise distribui fichinhas coloridas com numerais, aleatoriamente, e diz o que será feito: os detentores de fichas de mesma cor, quando solicitados, devem se manifestar, falando o numeral em alemão, em ordem crescente. “Pode começar quem tem o eins”, fala Marise. Germano levanta a mão com a ficha e fala alto “eins” (um). Imediatamente Fernanda levanta a mão e fala “zwei” (dois). Os participantes seguem dizendo seus números espontaneamente ou ajudados pelos colegas mais próximos. E assim passam pelos números de fichinha preta e amarela até o zwölf (doze). Finalizada

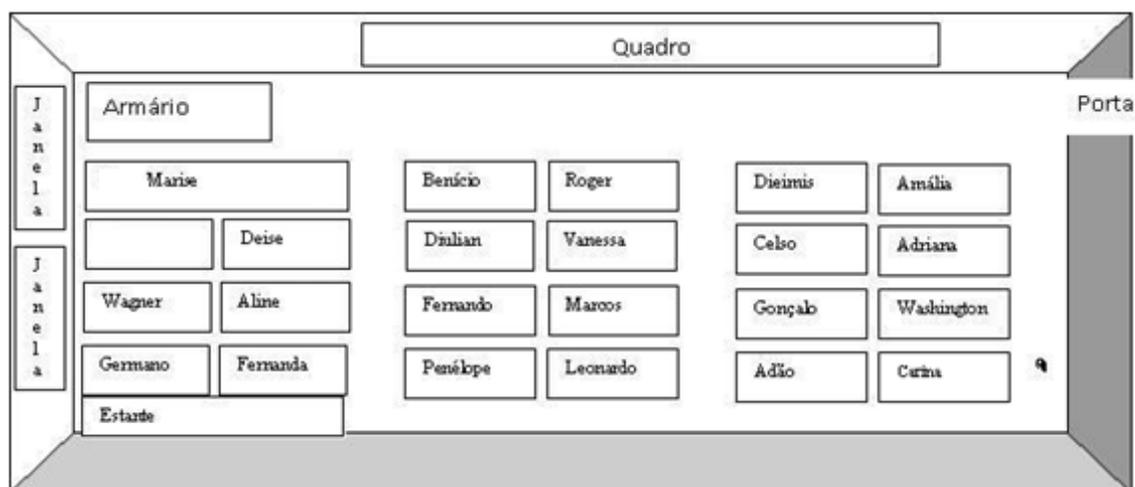
¹⁰² Algo semelhante foi descrito por Lindström e Heinemann (2009) na interação entre pacientes idosos e seus cuidadores. Nessas interações, as autoras observaram que os participantes avaliavam as tarefas em curso como “bom o suficiente” em vez de excelente ou horrível, o que contrasta com o que foi descrito em pesquisas anteriores, que apontam que as avaliações tendem a ser intensificadas na sequência.

a atividade com as fichas, Marise anuncia que irão aprender os números de treze a vinte. Ela se vira para o quadro e começa a escrever, enquanto a turma a acompanha com os olhos. Adão não só a acompanha pela postura do corpo e pelo olhar, mas também afirma que já sabe os números e começa contar: “dreizehn (treze), vierzehn (quatorze), fünfzehn (quinze), sechzehn (dezesesseis)”. No sechzehn, Leonardo, Aline, Fernando, Marcos e Diulian voltam seus corpos e olhares para Adão e o acompanham até o neunzehn (dezenove). Adão acaba a contagem e Marise fala “Muito bem”. Marise se volta para a turma e indica, no grande grupo, como se fala o treze e o quatorze em alemão. Para completar o quinze, Marise solicita o auxílio de Deise, que é ajudada pela própria Marise e pelos colegas mais próximos. Quando Marise está acabando de escrever fünfzehn no quadro, Adriana fala alto pedindo para ser a próxima a falar. Adão também pede para falar e levanta a mão, outras pessoas também se manifestam verbalmente pedindo para dizer o dezesseis em alemão. Adão pede novamente e fala o numeral “sechzehn”. Marise olha para a turma e pede que peguem os cadernos, copiem o que está no quadro e completem os números que faltam. Enquanto eles escrevem nos cadernos, Marise circula entre as mesas, olha os cadernos, conversa com alguns em suas mesas. Os demais conversam entre si, riem, mexem em suas mochilas e acomodam suas cadeiras aproximando ou afastando-as da mesa. Marcos, Fernando, Leonardo e Roger escrevem em seus cadernos olhando a cada momento para o quadro. Celso, Adriana e Adão conversam entre si. Os dois primeiros perguntam para Adão como se fala o vinte e ele responde “zwanzig”. Os dois repetem com Adão, “zwanzig”, e sorriem. Adão escreve em seu caderno. A turma segue trabalhando, uns escrevem em seus cadernos, outros conversam entre si com os colegas mais próximos ou se dirigem à Marise para solicitar alguma ajuda.

A partir da vinheta narrativa dos momentos interacionais anteriores ao próximo excerto, observam-se a revisão dos números até doze por meio de uma atividade com cartões coloridos e a introdução de um conteúdo anunciado como novo por Marise, os números de treze a vinte em alemão. Adão, no entanto, exhibe já conhecer o novo conteúdo, no que é ratificado por Marise pelo uso da expressão ‘muito bem’ e pelo olhar e postura corporal de outros participantes que o observam enquanto ele conta até vinte.

A apresentação do novo conteúdo se dá no grande grupo na medida em que Marise indica que os mesmos são formados por partes de números que eles já conhecem¹⁰³. Essa coconstrução dos números ocorre no grande grupo por meio da orientação de Marise para que eles pensem na montagem dos números e repitam em coro com ela a formação adequada do numeral. Depois disso, cada um deve trabalhar sozinho com o seu material e completar o restante dos números que não foram feitos no grande grupo.

No excerto que segue, cada participante trabalha individualmente enquanto Marise circula entre eles para verificar o que estão fazendo, oferecer ou produzir ajuda. Antes, observemos a organização espacial dos participantes na sala, Marise não está em sua mesa, mas caminhando pela sala.



(📹: filmadora)

¹⁰³ Ou seja, o treze (3+10) é formado pelo três 'drei' mais o dez 'zehn', o que dá 'dreizehn', e assim por diante.

Ô, como é o dezenove – Excerto 5 – 20100521065905(5): 09:52-10:38

- 020 **Marcos:** → ô, como é o dezenove ((olha para Adão))
 021 (1,6)
 022 **Adão:** → °neunzehn°
 023 **Marcos:** → ãh?
 024 (0,6)
 025 **Adão:** → NEUNzehn
 026 (.)
 027 **Marcos:** → °obrigado°
 028 (1,7)
 029 **Wagner:** ah como é o oito em alemão ((olha para a frente da sala))
 030
 031 (0,9) ((Adão muda o olhar e a postura corporal, do seu caderno para a direção de Wagner))
 032
 033 **Leonardo:** → SORA [como é o] oito?
 034 **Adão:** → [a: cht]
 035 (0,4)
- 036 **Adão:** → ACHT ((olhando para Leonardo))
 037 (1,0)
 038 **Leonardo:** → (°quero escrever°) ((olhando para Adão))
 039 (3,1)
 040 **Leonardo:** → ô sora vem aqui um pouquinho
 041 (2,2)
 042 **Adão:** → °[acho que é a], h, s¹⁰⁴
 043 **Leonardo:** → [professora]
 044 (0,7)
- 045 **Leonardo:** sora ((olha para o caderno com a mão na cabeça))
 046 (3,5)
 047 **Leonardo:** ô sorinha surdi[nha]
 048 **(Amália):** [ô s]ora
 049 (1,3)
 050 **Dieimis:** (olha o Washington [aqui])
 051 **Leonardo:** [(como é)]
 052 (1,0)
 053 **Aline:** sora (dá licença)=
 054 **Fernando:** =quê? ((vira para trás e olha para Leonardo))
 055 (0,4)
 056 **Leonardo:** °a sorinha surdinha não está escutando° ((Marise se aproxima de Leonardo))
 057
 058 (1,0)
 059 **Leonardo:** → °sora como é que se escreve oito° ((Marise fica ao lado da mesa de Leonardo))
 060

¹⁰⁴ Adão soletra em português: [a], [aga], [Ësi].

Nesta aula, enquanto os participantes fazem uma atividade na qual devem escrever os números por extenso em alemão nos seus cadernos, Marcos olha para Adão e produz a primeira parte de um par adjacente¹⁰⁵, pedido de ajuda (linha 020). Adão produz a ajuda (linha 022) e Marcos faz uma iniciação de reparo (linha 23), que gera uma nova produção de ajuda por Adão (linha 025). Marcos, então, demonstra reconhecer a produção do segundo item do par adjacente por meio do agradecimento (linha 027). Nesse caso, o agradecimento demonstra que foi feito o que era esperado e encerra o que fora começado quando Marcos se dirigiu a Adão. A seguir, Marcos volta o olhar para o material sobre sua mesa.

Ao pedir ajuda, Marcos atribui a Adão o papel de conhecedor, pois, conforme afirma Bulla (2007), não é para qualquer um que se pede ajuda. Segundo a autora, o pedido de ajuda pressupõe que o interlocutor faça algo ou explique como se faz. Portanto, a seleção de um interlocutor, e não de outros, atribui a esse interlocutor o papel de conhecedor do que é buscado (ou de solucionador do problema enfrentado), e o constringe a fornecer uma resposta (ou solucionar o problema) ou a justificar sua incompetência para isso. Adão, por sua vez, aceita a atribuição e realiza a ajuda.

Ao fazer um pedido de ajuda para Adão, Marcos atribui a ele o papel de conhecedor. Adão, ao realizar a ajuda, aceita a atribuição. Adão faz o que era esperado e Marcos reconhece isso por meio do agradecimento. Nesse momento, Adão realizou uma atividade que pode estar relacionada ao fazer do professor, fornecer ajuda quando solicitado. Portanto, nesta aula, não é só Marise que se constitui como mais conhecedora (quando, por exemplo, ratifica as respostas dos jogos), mas Adão, em alguns momentos, também pode ser construído como mais conhecedor.

¹⁰⁵ Sacks (1992) observou que determinadas produções ocorriam aos pares (pergunta/resposta; convite/aceitação), formando uma unidade, e as denominou de pares adjacentes.

Na sequência (linhas 029-30), Wagner seleciona Marise e produz a primeira parte de um par, solicitação de ajuda. Adão, orientando-se para a solicitação de Wagner para Marise, produz a ajuda em sobreposição à fala de Leonardo, que também solicita a ajuda de Marise para a questão (linha 033). Logo em seguida, Adão exhibe orientar-se para o pedido de ajuda de Leonardo, respondendo o que fora solicitado (linha 034) e repetindo a resposta com aumento no volume da voz (linha 036). Leonardo olha para Adão, nega a ajuda ao afirmar que quer escrever (linha 038) e, depois de três segundos, chama novamente Marise (linha 040). Em um volume mais baixo de voz, Adão começa a fornecer a ajuda solicitada por Leonardo (linha 042), que nega a ajuda ao chamar novamente Marise e não olhar para Adão (linhas 045, 047).

Na sequência analisada, Leonardo produz um pedido de ajuda direcionado à Marise. Adão se intromete e produz a ajuda, que é negada por Leonardo. Conforme já visto, não é para todos que pedimos ajuda. Ao pedir ajuda para Marise e não para qualquer outra pessoa e negar a oferta de Adão, Leonardo não ratifica Adão como mais conhecedor e como capaz de produzir o que fora solicitado (a grafia em alemão do nome de um numeral¹⁰⁶). Mesmo assim, Adão insiste em fornecer ajuda¹⁰⁷ e Leonardo nega novamente. Portanto, os participantes não completam a produção do par adjacente por uma orientação divergente dos mesmos no curso da atividade.

Nesse excerto, em dois momentos sequenciais diferentes, os participantes produzem pares adjacentes para fazer ações divergentes. No primeiro momento, Marcos atribui a Adão a capacidade de produzir a segunda parte de um par e, diante da produção de Adão, Marcos demonstra que Adão fez o que era esperado dele por meio

¹⁰⁶ Falar os dois sabem, mas escrever parece ser um problema para Leonardo. Ao mesmo tempo em que solicita a ajuda de Marise, Leonardo não reconhece Adão como capaz de auxiliá-lo na escrita. Diante disso, poderíamos levantar a possibilidade de que essa compreensão de Leonardo vai ao encontro de uma concepção geral de que o falante de dialetos do alemão sabe falar, mas não sabe escrever (Uflacker, 2006). A professora de alemão representa o falante culto da língua, quem domina a escrita.

¹⁰⁷ Quem oferece ajuda, segundo Bulla (2007), voluntaria-se para fazer algo ou dizer como se faz.

do agradecimento. A produção do par adjacente e a ação de Marcos no terceiro turno constituem Adão como mais conhecedor (dos números em alemão) e competente para produzir a segunda parte de um pedido de ajuda. Além disso, o fazer avaliar de Marcos sobre a produção de ajuda de Adão encerra um momento e Marcos e Adão voltam a fazer suas atividades individualmente.

Já no segundo momento, embora Adão produza a segunda parte do par, ele não é ratificado por Wagner nem por Leonardo. A produção de ajuda de Adão vai de encontro ao que é esperado, e Leonardo torna isso evidente ao justificar a não solicitação para Adão por querer escrever o numeral e ao ignorar as tentativas de oferta de ajuda de Adão pela orientação corporal, direcionamento de olhar e seleção nominal de Marise para o pedido de ajuda. Portanto, por meio da negação da oferta de ajuda, Leonardo não ratifica Adão como capaz de fornecer o número solicitado ou produzir a segunda parte do par.

4.4 Algumas considerações sobre o fazer avaliar na produção da competência nas aulas observadas

Neste capítulo, analisamos quatro excertos de três momentos das aulas de alemão na turma observada e observamos que o trabalho de fazer avaliar é coconstruído sequencialmente pelos participantes e é constitutivo das atividades em curso no fazer sala de aula. Além disso, por meio do fazer avaliar, os participantes exibem uns para os outros se o que está sendo construído vai ou não ao encontro do que é esperado para aquele encontro social. Ao realizarem suas atividades e exibirem se as coisas estão adequadas ou não, os participantes, como atores sociais, no aqui e agora da interação, exibem conhecer os métodos dos comembros para a realização das atividades em curso.

No fazer aula de alemão, os participantes demonstraram orientação para o cumprimento de metas institucionais de sala de aula como a busca da letra ou palavra adequada em alemão, e coconstruíram Marise como a participante capaz de organizar a tomada de turnos, avaliar as respostas produzidas e fornecer as respostas buscadas. Em outros momentos, também negociaram outras identidades possíveis, como a atribuição de ‘competente para produzir a segunda parte do par (números em alemão)’ feita por Marcos a Adão.

Na realização de metas institucionais de sala de aula, os participantes também tornaram relevante na interação a orientação para o que, quando e como fazer ou dizer o que deve ser feito ou dito. Nisso, observou-se também que o uso do alemão fica restrito à produção de itens isolados (números, letras e palavras-chave) e, que, na aula de alemão, as interações ocorrem majoritariamente em português.

No próximo capítulo, analisamos dados de fala-em-interação dos momentos em que a escola denomina de ‘Professora da turma’ e que compreendem as aulas de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, ministradas em português.

5 O FAZER AVALIAR PARA FAZER SER COMPETENTE NAS AULAS COM A PROFESSORA DA TURMA

Neste capítulo, a exemplo do que foi feito no anterior, analisamos o fazer avaliar em alguns momentos das aulas com a professora da turma (ou no período destinado a ela), observando como o fazer avaliar contribui para dar forma à atividade na institucionalidade do contexto e observar como por meio do fazer avaliar os participantes se constituem e são constituídos como competentes no fazer sala de aula em um quarto ano do Ensino Fundamental. Para isso, destacamos cinco excertos de diferentes encontros na turma.

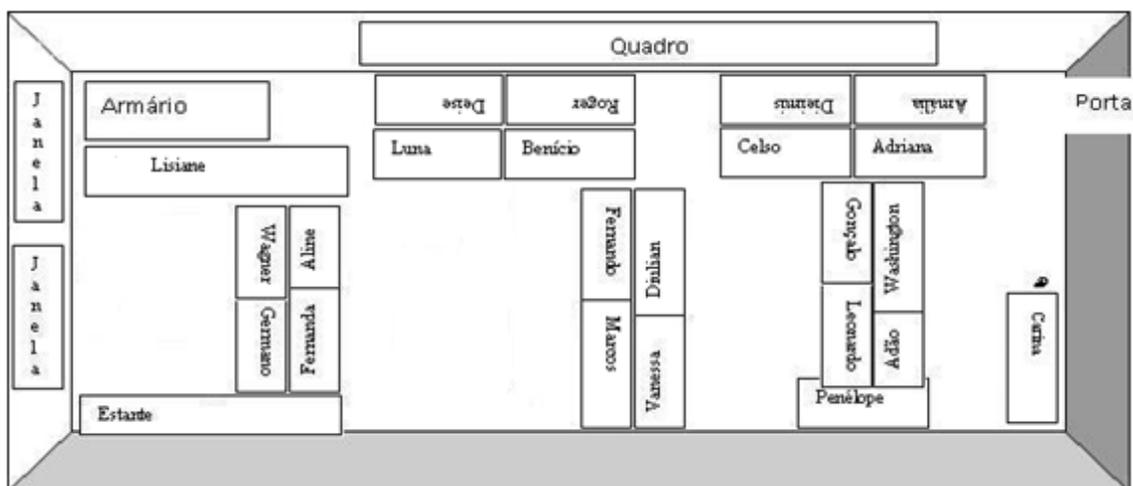
5.1 Levanta a mão e espera

Sexta-feira, trinta de abril de 2010.

Nesta aula, depois de trabalhar com as noções de direita e esquerda em uma caminhada pelos corredores e pátio da escola, Lisiane organiza os participantes em grupos. Depois ela distribui um mapa das ruas e bairros próximos à escola, pede que colem o mapa sobre uma cartolina, e diz que não precisam brigar para colar um mapa. Ela circula entre os grupos, ajuda a colar ou questiona o porquê da demora da colagem. Os integrantes dos grupos conversam entre si. Enquanto alguns medem os espaços para colar o mapa no centro da cartolina, outros passam a cola, dão sugestões ou observam a colagem. Depois de aproximadamente sete minutos, Lisiane solicita a atenção conjunta de todos. As conversas nos grupos são interrompidas e os

participantes voltam seus corpos e olhares para Lisiane. Juntos, Lisiane e o grupo estabelecem sua localização geográfica no bairro e combinam a posição em que os mapas devem ficar sobre as mesas. A seguir, Lisiane pede que observem o nome das ruas para conversarem sobre o mapa. Dito isso, os grupos voltam a conversar entre si, enquanto Lisiane circula entre eles e os observa. Em torno de um minuto depois, Lisiane solicita a atenção de todos novamente. Cessam algumas conversas. Leonardo e seu grupo seguem olhando para o mapa e conversando, e os participantes dos grupos da frente falam “xiii”. Todos silenciam. Lisiane pergunta “A maioria das ruas desses três bairros são nomes de quê?”. Alguns respondem “pessoas”, outros, “cidades”. Lisiane acata ambas as respostas e diz que a maioria é de nomes de cidades. Nesse meio tempo, alguns integrantes dos grupos voltam a conversar entre si, apontando para os mapas sobre suas mesas. Lisiane, então, questiona quais cidades aparecem no bairro Bom Pastor. Assim que ela acaba de perguntar, Adão e Leonardo falam o nome de duas cidades. Depois disso, Amália, Adriana, Celso, Dieimis e Leonardo falam diferentes nomes de ruas do mapa simultaneamente. Outros não respondem. Lisiane vai ao grupo do fundo (Fernando, Marcos, Vanessa e Diulian) e pergunta o que encontraram. Da frente da sala, Amália diz, em volume de voz aumentado, o nome de outra cidade. Lisiane volta para perto do quadro e pede que cada grupo fale três cidades que sejam nomes de ruas do Bairro Bom Pastor. Imediatamente, Marcos e Wagner levantam suas mãos. Os demais conversam com seus colegas de grupo. Amália e Celso também levantam a mão e seguem conversando no seu grupo. Lisiane aponta para o grupo da frente (Dieimis, Amália, Celso e Adriana), e Dieimis fornece uma resposta “Feliz”, que é seguida da ênfase de Lisiane “no bairro Bom Pastor”; Dieimis, então, volta a olhar para o mapa e conversa com Amália. Nos demais grupos, alguns participantes conversam em voz baixa. Fernanda levanta a mão e olha para Lisiane. A segunda resposta do grupo da frente vem de Celso que propõe um nome de rua (Popular), e Lisiane olha para ele e fala “Popular não é cidade”. Lisiane olha para o grupo e aguarda, enquanto isso Dieimis e Amália levantam a mão, se empurram e não dizem nada. Lisiane repete a orientação do que deve ser buscado e se afasta do grupo. Logo em seguida, Amália propõe o nome de uma cidade. Lisiane fala para ela levantar a mão e esperar; Amália se cala. Lisiane seleciona o grupo de perto da janela (Wagner, Aline, Germano e Fernanda).

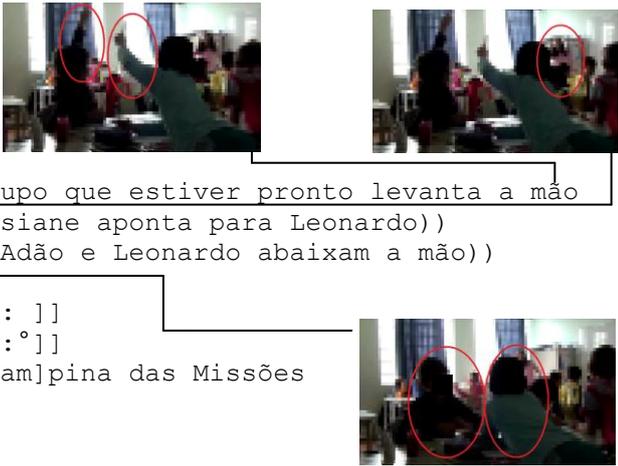
Conforme observamos na vinheta narrativa desta aula, depois de andarem pela escola e lembrarem noções de direção, todos voltam para a sala, e Lisiane os orienta a sentarem em grupos. Cada grupo recebe um mapa e trabalha de acordo com o que é instruído por Lisiane. Depois disso, no grande grupo, Lisiane propõe algumas perguntas a partir do que fora observado nos mapas e solicita a participação verbal dos demais participantes. Nos momentos anteriores ao excerto 1, Lisiane solicita que cada grupo fale o nome de três ruas do bairro Bom Pastor que sejam nomes de municípios. Alguns integrantes do grupo da frente, selecionados por Lisiane ao apontá-los, produzem respostas que não são reconhecidas por Lisiane como adequadas (“no bairro Bom Pastor”, “Popular não é cidade”). A seguir, Lisiane continua a selecioná-los pelo direcionamento do olhar, mas eles não produzem nenhuma outra opção de resposta. Então Lisiane propõe novamente o que deve ser buscado no mapa, se afasta do grupo da frente e seleciona o grupo de perto da janela, quando Amália (do grupo da frente) produz uma resposta. No excerto que segue, Amália produz a resposta e Lisiane a orienta a levantar a mão e aguardar a vez de falar. Observemos a disposição espacial dos grupos nesta aula. Lisiane circula entre os grupos.



Levanta a mão e espera – Excerto 1 – 20100430094829(4): 12:50-13:27

- 325 **Amália:** → Três Passos ((com a mão levantada))
 326 (0,8)
 327 **Lisiane:** → levanta a mão e espera ((Amália levanta a mão))
 328 (0,5) ((Lisiane olha para o lado da janela))
 329 a[q u i]=
 330 **(Wagner):** [°Caxias°]= ((Wagner abaixa a mão))
 331 **Adão:** → =Erechi:m
 332 (0,2)
- 333 **Lisiane:** → <LEVANTA A MÃO E ESPERA> ((Adão e Leonardo
 334 levantam a mão))
 335 (1,4) ((Lisiane aponta para o grupo da janela))
 336 **Wagner:** °Quama° Camaquã Pelo[tas Erech]im
 337 **(Dieimis):** → [PELO: TAS]
 338 (.)
 339 **Lisiane:** → <levanta a mão e espera>= ((olhando na direção do
 340 grupo de Dieimis))
 341 ():
 342 =°xi:°
 343 (0,8)
 343 **Lisiane:** → Camaquã Pelotas e= ((aponta para o grupo de
 344 Wagner))
 345 **Wagner:** → =Erechim=
 346 **Lisiane:** → =muito bem
 347 (1,4)
 348 **Lisiane:** → Amália o grupo de vocês
 349 (0,4)
 350 **Amália:** → Três Pa:ssos= ((com a mão levantada))
 351 **Lisiane:** → =Três Passos
 352 (0,4)
 353 **Amália:** → Pelo:tas e Criciumal
 354 (0,2)
- 355 **Lisiane:** → Pelotas e Criciumal. muito bem
 356 (1,3)





357 **Lisiane:** → próximo grupo que estiver pronto levanta a mão

358 → (0,6) ((Lisiane aponta para Leonardo))

359 **Leonardo:** → Camaquã ((Adão e Leonardo abaixam a mão))

360 (0,3)

361 **Lisiane:** → Cama[qu[ã:]]

362 **(Wagner):** → [°qu[ã:°]]

363 **Adão:** → [Cam]pina das Missões

364 (.)

365 **Lisiane:** → Campina

Nas linhas 328 e 329, o direcionamento de olhar e a indicação de Lisiane selecionam o próximo falante. Wagner, orientado para a seleção de Lisiane, produz um item (linha 330) e abaixa a mão. Imediatamente após a fala de Wagner, no turno seguinte (linha 331), Adão se auto-seleciona e produz um item, nome de uma rua. Após uma pausa breve, Lisiane aumenta o volume da voz e solicita que Adão levante a mão e espere (linha 333). Imediatamente Adão e Leonardo, seu colega de grupo, levantam suas mãos (linhas 333-4). Então, Lisiane aponta novamente para o grupo de Wagner (linha 335), próximo à janela, e ele produz o que é solicitado. Em sobreposição à fala de Wagner, Dieimis também fornece um nome de rua (linha 337), e Lisiane novamente ordena que ele espere a vez de falar (linha 339-40). Alguém parece se afiliar a Lisiane (linha 341) ao solicitar silêncio à turma. Depois disso, Lisiane volta a selecionar Wagner por meio da repetição de dois itens fornecidos por ele (linhas 343-4), e Wagner imediatamente produz o terceiro item (linha 345). Sem atraso, Lisiane produz um item avaliativo, ‘muito bem’ (linha 346). Esse fazer avaliar por meio de um item avaliativo não indica apenas que a resposta foi produzida adequadamente, mas finaliza um momento (a seleção de alguém do grupo de perto da janela) e sinaliza o começo de outro (a seleção de um integrante de um novo grupo).

Na sequência, Lisiane seleciona o grupo de Amália (linha 348) e a própria Amália, que já vinha com o braço levantado desde a seleção de Wagner, produz um primeiro item de resposta (linha 350). Imediatamente e sem atraso, Lisiane repete o mesmo item proposto por Amália e silencia. Amália, então, produz os dois últimos itens que, desta vez, com um pequeno atraso (0,2) são repetidos novamente por Lisiane, seguidos da expressão 'muito bem'. Nesse momento, Lisiane dá um retorno para as respostas produzidas por Amália, diferentemente do que fizera no começo do excerto (linha 327), quando Amália não tinha sido selecionada por ela para tomar o turno. Naquele momento, ela lidou apenas com a participação inadequada de Amália, falar quando não é a sua vez, e a orientou para uma ação futura, o que foi atendido por Amália, que levantou sua mão e aguardou a seleção de Lisiane. Depois de Amália, Lisiane seleciona o grupo de Leonardo e Adão (linha 358), ao apontar o braço na direção dos meninos, que já estavam com seus braços levantados.

Dessa forma, nesse excerto, observamos a construção do propósito institucional de, no grande grupo, destacarem nomes de ruas que sejam nomes de municípios gaúchos, na medida em que os participantes se alinham à Lisiane na produção dos itens solicitados por ela. Inicialmente nem todos reconhecem o momento adequado para a produção desses itens, e Lisiane exibe a inadequação dessa participação na medida em que os orienta como devem vir a proceder e não produz um retorno sobre o item proposto, aceitando ou rejeitando o nome da cidade. A retomada, no grande grupo, de possíveis observações feitas nos pequenos grupos no começo da atividade coloca Lisiane como a coordenadora de todo o processo, ela define quem deve falar, quando e o quê. Os demais participantes reconhecem e ratificam a autoridade de Lisiane ao se adequarem, gradualmente, à atividade em curso.

Assim, na realização atividade, Lisiane e o grupo vão coconstruindo a organização para a tomada de turnos e a consequente produção das respostas, bem como Lisiane vai sendo ratificada como a participante que pode orquestrar essa participação, avaliando-a com o propósito de orientar uma ação futura (mudar o que não está adequado para determinado fazer). Com isso, os participantes tornam evidente a identidade de professora de Lisiane como organizadora da atividade em curso e detentora do poder naquele momento interacional.

Nos momentos em que Lisiane seleciona os falantes e estes produzem suas respostas, o fazer avaliar de Lisiane inclui a repetição do item respondido e o uso de itens avaliativos que exibem para os participantes que o que fora produzido estava adequado. Esses itens também fecham uma sequência, ou seja, indicam que os três itens produzidos foram adequados, marcando a mudança de participantes dentro da atividade de nomear ruas, na atividade maior de fazer sala de aula.

Dessa maneira, nessa aula, por meio do fazer avaliar (participações e produções adequadas e inadequadas), Lisiane se constitui e é constituída como a participante que tem a função de organizar a tomada de turnos, indicar caminhos a seguir ou avaliar itens produzidos, o que a coloca como membro da coleção de categorias [professor, aluno]. Nesse fazer avaliar, Lisiane e o grupo também coconstroem o que é adequado ou esperado para participar daquele momento interacional ou para exibir-se competente para aquele fazer, ou seja, exibir orientação para a seleção por Lisiane para a tomada de turnos e produção do item solicitado.

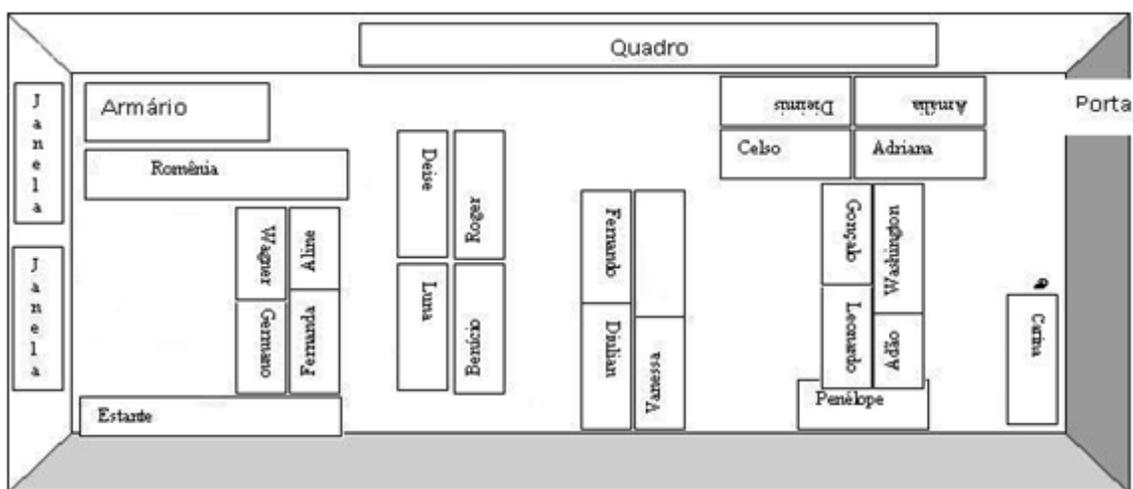
5.2 Não é de escola nenhuma

Sexta-feira, sete de maio de 2010.

Na volta da Educação Física, Romênia entra na sala, comenta que ela será a professora do dia e organiza a hora do lanche. Depois ela libera o grupo para o recreio e todos saem da sala. Na volta do recreio, Romênia solicita que o grupo se organize para trabalhar com os mesmos colegas com os quais tinham começado o trabalho com o mapa da cidade. Ela pede que Gonçalo vá à biblioteca e pegue um mapa político do Rio Grande do Sul ou do Brasil. Imediatamente Adão se manifesta dizendo que ele é o ajudante do dia e não Gonçalo. Wagner também reivindica seu posto de ajudante, dizendo que são dois ajudantes, ele e Adão. Romênia novamente solicita a Gonçalo que vá, dizendo que outra professora quer conversar com ele. Depois disso, Romênia pega os mapas trabalhados nas aulas anteriores, chama um dos nomes escritos nos mesmos e os entrega para os respectivos grupos. Então, ela distribui uma folhinha para cada participante e, no grande grupo, lê as orientações que devem ser seguidas para localizar alguns pontos nos mapas entregues aos grupos. O exercício a ser realizado consiste em seguir a descrição fornecida de um caminho a ser feito a pé e tentar encontrar o ponto de chegada. Feita a explicação inicial, os participantes trabalham e discutem os caminhos com seus grupos. Romênia circula entre eles e observa o que é realizado. Depois de um tempo, Romênia solicita a atenção conjunta de todos e explica como será feita a correção do exercício realizado. Um integrante de cada grupo irá ler a orientação e apenas os integrantes do grupo devem responder. Então ela seleciona o grupo de perto da janela (Wagner, Aline, Germano e Fernanda) e solicita que eles leiam a primeira orientação. Wagner começa e ler. Romênia o interrompe e aguarda que todos façam silêncio e escutem o colega. Ao final da leitura, todos respondem e Romênia lembra que apenas o grupo de Wagner poderia ter respondido. Na sequência, Romênia seleciona outro grupo (Luna, Deise, Benício e Roger). Benício lê a orientação e, novamente, todos respondem. Romênia os lembra, mais uma vez, que somente o grupo de Benício poderia ter respondido. Em seguida, ela seleciona o próximo grupo (Dieimis, Celso, Amália e Adriana), e Dieimis lê a orientação do caminho; antes que alguém responda, Romênia lembra que o grupo que leu deve responder. Produzida a resposta, Romênia solicita que os outros participantes também forneçam suas respostas. A seguir, ela enumera os grupos e seleciona o grupo quatro (Adão, Washington, Leonardo, Gonçalo e Penélope). Adão lê a orientação, e outros colegas de outros grupos apresentam suas respostas. Romênia repete que o grupo deve dar a resposta e solicita que o grupo de Adão fale o que encontrou. Adão e Leonardo respondem “Rua Nova Petrópolis, Corsan”. Romênia pergunta se outro

grupo encontrou uma resposta diferente e seleciona o grupo um (Wagner, Aline, Germano e Fernanda), que fala “pracinha” como resposta. Ela seleciona outro grupo, o três (Dieimis, Celso, Amália e Adriana), que fornece uma resposta não aceita por ela. Então Romênia lê novamente a pergunta “aonde você chegou, ela não quer saber a rua” e começa a refazer o caminho com o grupo.

Nessa vinheta narrativa pode-se observar que logo no começo da aula Romênia seleciona um ajudante do dia que não correspondia ao que fora previamente estabelecido, e Adão e Wagner questionam a seleção de Romênia. Diante do protesto dos meninos, Romênia tem de justificar sua escolha em virtude de Gonçalo ter que conversar com uma professora que deve estar no lugar onde ele pegará o mapa. Depois disso, ela e o grupo se organizam de forma que os participantes se sentem com os mesmos colegas com os quais vinham trabalhando nos exercícios de localização no mapa (*Levanta a mão e espera* - excerto 1), como mostra o mapa a seguir:



(📹: filmadora)

No trabalho com os mapas, depois de realizarem, em grupos, um exercício de localização entregue por Romênia, os participantes corrigem suas respostas no grande

grupo. Para a realização da correção, Romênia define que uma pessoa de um dos grupos, selecionada por ela, deverá ler o roteiro de um determinado percurso e outro colega do mesmo grupo deve fornecer a resposta. Diante da resposta, Romênia ratifica as que julga adequadas ou pergunta aos demais participantes o que eles responderam diante de uma resposta inadequada. No excerto que segue, diante de uma resposta avaliada por Romênia como problemática, e depois de várias respostas diferentes da buscada por Romênia, ela propõe que juntos, no mapa, façam o roteiro proposto para chegarem a uma resposta considerada adequada por ela.

Não é de escola nenhuma – Excerto 4 – 20100507100608(3): 15:15-16:15 (parte 2)

152	Romênia	se a gente olha [para a esque:rda]	
153	Adão	[não é para cima]	
154		(0,3)	
155	Romênia	olha olha aqui vamos	
156		fazer de conta que eu	
157		estou naquela rua, eu	
158		olho que é aquela rua	Leonardo: (aí amanhã
159		de lá=	a gente)
160	Amália	=[DIEIMIS senta aGora]	Leonardo: (ela não
161	Romênia	[a gente faz todo o	sabe onde
162		roteiro	é)
163		(0,2)	
164	Adriana	SEN[TA] AGORA=	
165	Romênia	[né]	
166	(Benício)	=(é vai sentar)	
167		(0,3)	
168	()	leva [ele ali vamos]	
169	Romênia	[eu olho para a esquer]da no fim da rua o	
170		que que eu vejo	
171		(.)	
172	Romênia	mas [a] pracinha=	
173	Adão	[a]	
174	Romênia	→ =[a pracinha] é de que escola	
175	Adão	→ [(nã:::o:)]	
176		(0,6)	
177	(Dieimis)	→ [NENHUMA]	
178	(Adriana)	→ [neNHUma]	
179		(0,5)	
180	Romênia	→ SIM a[quela] pracinha=	
181	()	[(o campo)]	
182	Romênia	→ =é [da escola[de uma]]=	
183	Adão	→ [não é de [nenhu:ma]]	
184	Amália	→ [NÃ: O ::]	
185	Romênia	→ =[escola]	
186	Leonardo	→ [NÃ:::O::] É DE [NENHUMA ESCOLA]=	
187	Adão	→ [NÃO É (não é)]	
188	Leonardo	→ =(a pracinha munic[pal])	



189 (Adriana) → [é da] PREFEITU:RA
 190 (Amália) → [é da] PREFEITU:RA
 191 (0,2)
 192 Romênia → °o quê?°= ((olha para o grupo de Dieimis))
 193 (Amália) → =[é da prefeitura]
 194 (Adriana) → =[é da prefeitura]
 195 (Washington) → =[é da prefeitura]
 196 () → =[é da prefeiTU:]RA:
 197 (.)
 198 Romênia → tá mas é da esco:la:= ((olha para seu caderno))
 199 Adão → =[não [é:]]
 200 Washington → =[não [é:]]
 201 Romênia → [de] edu[cação infantil]
 202 Leonardo → [NÃ:O: É:: ne]nhu:ma=
 203 Romênia → =é da escola Cantinho [da Ale]gria¹⁰⁸=
 204 Dieimis → [>Leonardo<]



205 Adriana → =[nã:o[:]] [((movimenta um dos dedos e olha para
 206 Romênia))
 207 Amália → =[NÃO [É]]
 208 Washington → =[nã:o[:]]
 209 () → [NÃ]O É::=
 210 Adão → =[a esco]
 211 Amália → =[a esco]la Cantinho da Alegr[ia é essa aqui]
 212 Adão → [ela é (longe)]=
 213 Adão → =é lá nos ca[fundó]
 214 Leonardo → [É LÁ] [SORA]
 215 Romênia → [nã:o]
 216 (0,4)
 217 (Amália) [so:ra:]
 218 Romênia [saindo] do posto de saúde do bairro Bom Pastor=
 219 Romênia =[(calma)]
 220 Amália [então]
 221 (0,6)



222 Romênia calma do [Bairro Bom Pa]stor=
 223 (Dieimis) [(deixa eu ver)]
 224 Romênia → =vamos fazer [o roteiro eu vou fazer com vocês]=
 225 Leonardo → [a: i: meu Deus do céu]
 226 Romênia → =tá



Na linha 152, Romênia propõe um caminho a ser seguido, e Adão produz, em sobreposição à sua fala (linha 153), outra proposta para a alternativa apresentada por

¹⁰⁸ Pseudônimo.

ela. Romênia, então, começa a reestruturar sua proposta das linhas 155 até 159. Na sequência (linhas 160), Amália, inicialmente com um volume de voz mais alto, orienta Dieimis a sentar; Romênia não se orienta para isso, e continua sua proposta de retomar o caminho buscado na atividade (linhas 161-2). Adriana e Benício se alinham à Amália (linhas 164 e 166).

Romênia prossegue o raciocínio do caminho a ser seguido, conforme proposto no exercício da folhinha (linhas 169-70). Então ela pergunta para o grande grupo a que escola pertence a pracinha (linha 174), e alguns participantes negam a informação trazida por Romênia de que a pracinha seja de uma escola. Ao negar, Adão produz um ‘não’ longo (linha 175) em sobreposição à fala de Romênia. Dieimis e Adriana falam em volume mais alto (linhas 177-8). Romênia volta a insistir que a pracinha faz parte de uma escola, produzindo um ‘sim’ com aumento de volume (linhas 180, 182). Enquanto ela produz a informação sobre a pracinha, Adão e Amália negam a informação (linhas 183-4). Amália nega com aumento de volume de voz e prolongamento da palavra ‘não’. Romênia segue tentando completar a informação (linha 185), e Leonardo toma o turno em sobreposição à fala dela e, com aumento de volume, nega novamente a informação (linha 186). Adão se alinha a ele e produz uma nova negação em sobreposição à fala de Leonardo (linha 187). Leonardo segue dando a informação sobre a pracinha (linha 188), e Adriana e Amália se alinham a ele, complementando a mesma informação (linhas 189-90) com volume aumentado de voz. Romênia faz uma iniciação de reparo em volume baixo de voz (linha 192), e vários participantes respondem em coro a mesma informação dada por Leonardo, Amália e Adriana (linhas 193-6). Na linha 198, Romênia insiste novamente que a pracinha seria de uma escola e, mais uma vez e sem atraso, Adão e Washington negam em coro (linhas 199-200). Romênia insiste na informação ao começar sua fala em sobreposição a dos meninos (linha 201). Leonardo

aumenta novamente o volume de voz e fala em sobreposição a ela (linha 202). Romênia imediatamente insiste em fornecer a informação sobre a propriedade da pracinha. Adriana produz um não alongado e movimenta os dedos em sinal de negação (linhas 205-6). Amália, Washington e outro participante negam, novamente, a informação dada por Romênia (linhas 207-9). A seguir, Amália, Adão e Leonardo coconstroem a informação sobre a localização da escola em discussão (linhas 210-4), o que não é aceito por Romênia novamente (linha 215). Leonardo coloca as mãos no rosto e expressa sua discordância na direção da filmadora (linha 225).

A partir desse longo momento de negação de informação de todos os grupos, no excerto 4, podemos observar que Romênia pode ter sido construída até ali como a participante reconhecida como competente para gerenciar a tomada de turnos para a correção do exercício realizado e para confirmar a resposta dada pelos demais participantes. No entanto, diante de uma resposta da qual Romênia discorda, ela interrompe a sequência de correção (selecionar grupo, ratificar ou não a resposta na medida em que segue adiante com a correção ou que devolve a possibilidade de resposta para os alunos dos outros grupos) e, por meio de perguntas direcionadas ao grande grupo e da avaliação negativa dessas respostas, ela se constitui como não competente para fornecer/avaliar uma resposta solicitada por ela mesma¹⁰⁹. Romênia insiste na informação de que a pracinha é de uma escola de Educação Infantil, negando uma informação compartilhada por todos os demais participantes, enquanto esses participantes tornam pública sua discordância por meio da negação da informação, do aumento do volume de voz, da fala em sobreposição às informações dadas por Romênia ou em coro para negar a resposta fornecida por ela e dos movimentos de dedos e corpos.

¹⁰⁹ A rota proposta no exercício faz parte de um conjunto de tarefas preparadas por Lisiane, a professora da turma. No entanto, como Romênia é quem apresenta e instrui o que deve ser feito nesse dia, cabe a ela a responsabilidade sobre o proposto.

Ao negar a informação dada por Romênia, insistir nessa negação e fornecer uma informação aceitável (pracinha da prefeitura), os participantes demonstram para Romênia, que até aquele momento tinha avaliado as informações encontradas pelos demais participantes nas outras situações do mesmo exercício, que a informação fornecida por ela está inadequada, não é aceitável para aquele fazer, demonstrando não afiliação à informação dada por Romênia.

Dessa forma, a turma coconstrói Romênia como não conhecedora, contrariando o que seria esperado para um membro da categoria professor. Ela pode ter o mandato institucional de professora, mas ela não se constrói como competente para fornecer uma informação aceitável pelo grupo, contrariando o que seria esperado de um participante que, até aquele momento da correção, vinha sendo coconstruído como o mais conhecedor para conferir as informações encontradas no exercício.

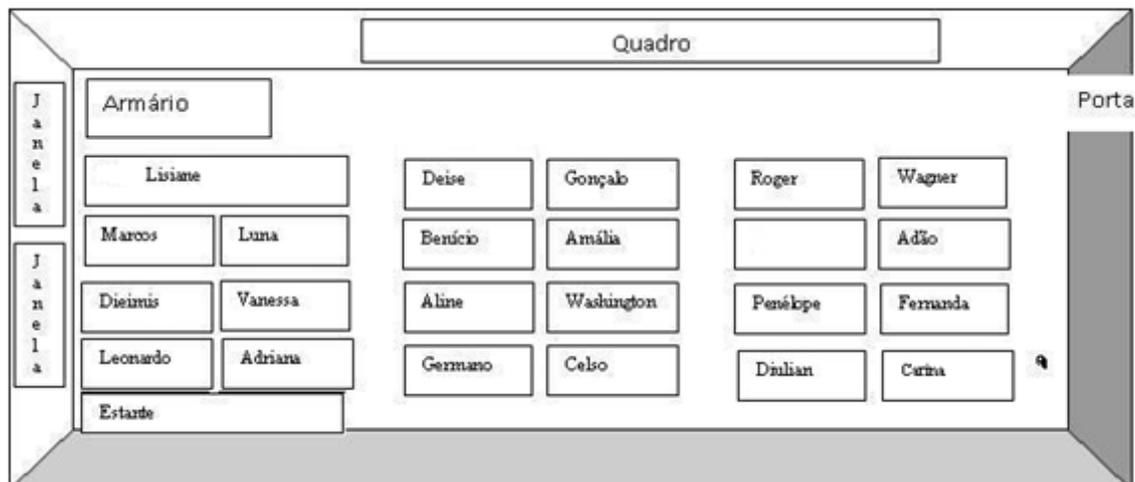
5.3 Tem que deixar os colegas pensarem

Sexta-feira, quatro de junho de 2010.

O relógio marca dez horas e três minutos. Recém chegados do recreio, os participantes já estão sentados em seus lugares. Nos primeiros momentos da aula, Lisiane pede que Penélope, a ajudante do dia, entregue duas folhas, uma com um aviso sobre a festa junina que acontecerá em breve e outra com a prestação de contas de um evento recém ocorrido na escola “Coxa e sobrecoxa”. Depois disso, ela recupera com o grupo o que ficara pendente para correção na aula anterior e começa a corrigir. Entre os itens a serem corrigidos há alguns cálculos. Para essa correção, Lisiane seleciona Aline, Germano e Celso para irem ao quadro e colocarem a resolução das contas a serem verificadas. Enquanto eles fazem a conta, Lisiane também chama Deise para ir ao quadro. Depois que todos saem do quadro, Lisiane vai até lá e, em voz alta e com a solicitação da participação de todos, corrige conta por conta, escrevendo “certinhos” no quadro ao lado de cada conta. Germano e Celso realizam operações contrárias às solicitadas pelo exercício proposto. Lisiane não as corrige, manda que os

meninos voltem ao quadro para fazer a operação correta e recomenda que prestem atenção no que fazem. Corrigido o primeiro grupo de cálculos, Lisiane chama Gonçalo e Benício para fazerem o restante das contas. Depois de um curto espaço de tempo, Benício volta para seu lugar. Gonçalo permanece no quadro fazendo a conta: escreve alguns números, apaga outros, olha para o caderno e volta a escrever. Lisiane observa Gonçalo, vai ao quadro, escreve a conta de Gonçalo e diz: “Deu Gonçalo, vamos te ajudar aí, pode te sentar”. Gonçalo fica no quadro por mais alguns instantes e se senta. Lisiane propõe que façam o cálculo com o material de contagem (cubos, barras, placas e cubão – Material Dourado Montessori). Ela pega o material na caixa e pergunta passo a passo para o grupo o que deve ser feito para o desenvolvimento das etapas do cálculo com o apoio do material de contagem. Terminado o cálculo, Lisiane pergunta como conferir se o mesmo está correto.

Como se pode acompanhar na vinheta, nesse encontro Lisiane reconhece a função do ajudante do dia ao solicitar que Penélope entregue as folhinhas de recados, ao contrário do que fizera Romênia na seção anterior (*Não é de escola nenhuma* – excerto 4). Depois disso, ela também coconstrói com o grupo um momento de correção de exercícios realizados. No excerto 8 (*Tem que deixar os colegas pensarem*), depois de resolvido o cálculo, Lisiane coconstrói com o grupo outro cálculo para conferir se o anterior estava correto. Na construção para a verificação do cálculo, Lisiane faz uma pergunta, e Wagner e outros participantes produzem uma resposta para a pergunta de Lisiane. A seguir, ela faz outra pergunta, e Wagner responde sozinho em uma elocução contígua à fala de Lisiane. Na terceira pergunta dirigida ao grupo, Wagner, alinhado à Lisiane, começa a responder em sobreposição à fala de Lisiane. Desta vez, sua resposta é construída como inadequada. Antes de olharmos para o excerto, observemos o mapa de assentos daquele dia:



(📹: filmadora)

Tem que deixar os colegas pensarem – Excerto 8 ¹¹⁰– 20100604092503(3): 44:30-46:20

- 327 **Lisiane:** está certo isso todas as trocas b[em certas]
 328 (): [si : : m]
 329 (.)
 330 **(Diulian):** é [a 'f' sora]
 331 **Lisiane:** [como é que eu vou]
 332 (.)
 333 **(Wagner):** sim=
 334 **Lisiane:** =como é que a gen[te] pode=
 335 (): [é]
 336 (): [é]
 337 **Lisiane:** → =saber se a gente fez certo isso=
 338 **Wagner:** → =agora tu faz a de mais
 339 (.)
 340 **Lisiane:** → fazendo a prova real né fazendo a conta inversa
 341 → se ela é menos o que que eu vou ter que fazer de
 342 → mais afinal [(a soma)]
 343 **Wagner:** → [mil tre]zentos e- mil e trinta e
 344 dois [mais]
 345 **Lisiane:** → [ô :] Wagner pensa e espera os colegas
 346 → pensarem=
 347 **(Aline):** → =tre[ze:ntos] e=
 348 **(Wagner):** → [(mais)]
 349 **(Aline):** → =setenta e nove mais seiscentos e cinquenta e
 350 nove



¹¹⁰ O excerto completo está no Anexo V.

- 351 (.) ((Lisiane movimenta a cabeça de cima para
352 baixo))
- 353 Lisiane: → °é:° para eu fazer a (Diulian): (não deixa eu
354 → prova então assim Ó falar)
- 355 Lisiane: → (0,7) ((Lisiane olha
356 → para Wagner))
- 357 Lisiane → tem que deixar os
358 → colegas pensarem né
359 → Wagner e também
360 → pensar um pouco
361 (1,2)
- 362 Lisiane: → é seiscentos e (Diulian): eu tenho um
363 → cinquenta e três também
364 (0,9) (Diulian): ele não deixa
eu falar
- 365 Wagner: → o resultado
366 (.)
- 367 Lisiane: → m[ais]
- 368 Wagner: → [mais] du[ze]
- 369 Lisiane: → [Wag]ner deixa os colegas pensarem um
370 → pouquinho
371 (1,9)
- 372 Lisiane: → tu também tem que pensar um pouquinho
373 (0,3)
- 374 Wagner: → °ahã°
375 (1,0)
- 376 Lisiane: o resulta:do
377 (0,8) ((Lisiane aponta para os itens da conta no
378 quadro))
- 379 (): (essa)=
- 380 Lisiane: =mais aquela parte da subtra[cão né]
381 (Diulian): [°espera aí] espera
382 aí°
383 (2,3)
- 384 Lisiane: → se a conta estiver certa que número eu vou
385 encontrar
386 (0,9)
- 387 (): → [mil e trinta e [dois]]
388 (): → [mil e trinta e [dois]]
389 (): → [mil e trinta e [dois]]
390 (): → [mil e trinta e [dois]]
391 (): → [°mil] [e trinta e dois °]
392 Lisiane: → [então vamos ver se está]
- 393 certo
394 (1,0)
- 395 Lisiane: unidade dezena centena e unidade de milhar
396 ((Lisiane escreve no quadro enquanto fala))
397 (1,9)
- 398 Lisiane: → nove mais três
399 (0,4)
- 400 (): → [do[ze]]
401 (): → [do[ze]]
402 (): → [doz]e
403 (0,7)
- 404 Lisiane: → posso colocar o doze aqui=
405 (): → =[nã::o]=
406 (): → =[nã::o]=
407 (): → =[nã::o]=
408 Lisiane: → =não né
409 (0,6) ((Lisiane escreve no quadro))
- 410 Lisiane: dois ali
411 (0,9)



412 **Lisiane:** → e um na dezena. sete mais cinco
 413 (.)
 414 (): → treze=
 415 **(Roger):** → =doze
 416 (0,5)
 417 **Lisiane:** → sete mais cinco=
 418 **Wagner:** → =[DO[ze]]
 419 (): → =[do[ze]]
 420 (): [qui] nze=
 421 **Lisiane:** → doze mais um
 422 (.)

No começo do excerto, Lisiane confirma com o grupo o cálculo recém realizado, e alguns deles, entre os quais Wagner, tomam o turno e confirmam o que é proposto por Lisiane (linhas 228, 333). A seguir, ela pergunta o que deve ser feito para verificar a conta (linhas 334 e 337). Em fala contígua à de Lisiane, Wagner responde sozinho (linha 338). Lisiane confirma a resposta de Wagner, ampliando-a (linhas 340-2). No final do turno de Lisiane, Wagner fala em simultaneidade ao final do turno de Lisiane (linhas 343-4), propondo um dos itens para o cálculo de verificação e, logo após (linhas 345-6), também em fala simultânea ao final do turno de Wagner, Lisiane produz uma avaliação orientada para o turno anterior de Wagner. O fazer avaliar realizado por Lisiane exhibe a orientação da mesma para a inadequação do turno produzido por Wagner (Wagner não identifica corretamente o lugar relevante de transição de turnos e produz uma resposta inadequada). Como ocorre no excerto 1 (*Levanta a mão e espera*), quando os participantes são orientados a produzirem suas respostas somente nos momentos adequados, Lisiane produz uma avaliação na medida em que orienta como Wagner deve proceder nesse momento do fazer sala de aula (pensar e deixar os outros pensarem).

Na sequência, Aline produz o começo de uma resposta (linha 347) que é complementada posteriormente (linhas 349-50), e Lisiane demonstra que a mesma está adequada por meio de um movimento de cabeça (linhas 351-2). Então ela retoma a

explicação da operação matemática a ser realizada (linhas 353-4), e novamente orienta Wagner sobre como proceder (linhas 355-60). Wagner está alinhado à Lisiane na construção da correção. Por meio da orientação para uma ação futura, Lisiane o convida a participar, mas de uma maneira diferente da que ele acabara de realizar¹¹¹.

Lisiane recomeça a construção do cálculo (linhas 362-3) e, após um intervalo de nove décimos de segundo, para o qual Wagner pode ter se orientado como um possível ponto de transição, ele se auto-seleciona novamente (linha 365), orientando-se para a coconstrução da conta com Lisiane. Ela também parece se orientar para a coconstrução com Wagner (linha 367) e ele, novamente, produz uma fala simultânea à de Lisiane (linha 368), que mais uma vez produz outra fala simultânea, orientando, novamente, como Wagner deve proceder (linhas 369-70).

Wagner demonstra estar alinhado ao que Lisiane propõe para a correção, buscando responder ou acompanhar todas as etapas levantadas por Lisiane. No entanto, ele exibe não reconhecer a hora certa para tomar o turno, ocasionando as frequentes orientações de Lisiane para que ele se torne competente para tomar o turno em uma atividade como a que estava sendo construída, correção com incentivo à reflexão e participação verbal dos participantes do fazer sala de aula.

Observemos como os participantes constroem conjuntamente a revisão do cálculo mais adiante no excerto. Nas linhas 384-5, Lisiane produz uma pergunta e silencia; após nove décimos de segundo, os participantes, em coro, produzem uma resposta (linhas 387-91) ratificada por ela na medida em que segue adiante na resolução do cálculo (linhas 392-3). Com isso, os participantes exibem orientação para um

¹¹¹ Concomitantemente ao que ocorre no grande grupo (com as instruções de Lisiane para que todos possam “pensar”, e não apenas Wagner), Diulian toma o turno e parece ratificar Lisiane ao afirmar que alguém (Wagner?) não permite que ele fale (linhas 353-64). Sequencialmente, ninguém mais demonstra orientar-se para os turnos de Wagner. É possível que sua participação verbal tenha sido produzida com volume de voz mais baixo do que o entorno (o que não é percebido na audição da gravação e, por esse motivo, não marcado na transcrição), mas tenha sido bem captada pela filmadora em virtude de ele estar ao meu lado (ver mapa de assentos) e, conseqüentemente, muito próximo da filmadora.

momento de correção no qual Lisiane indica o momento adequado para tomar o turno. Além disso, parece que a forma esperada para responder não é uma produção individual, antes dos demais, mas no tempo de toda a turma e em coro.

Na sequência, Lisiane propõe novamente uma operação matemática (linha 398) e, diante da resposta em coro (linhas 400-2), demonstra que o que os participantes fizeram está adequado. Ela realiza isso ao usar a resposta fornecida pelo grupo e transformá-la em uma nova pergunta (linha 404). Mais adiante (linha 412), ela produz uma nova pergunta. Um participante produz uma resposta (linha 414), e Roger fala outra (linha 415). Após um breve espaço de tempo (0,5), Lisiane repete novamente a pergunta (linha 417), e Wagner e mais um participante não identificado respondem em elocução contígua à fala de Lisiane (linhas 418-9). Outro participante também produz uma resposta diferente da de Wagner e do outro participante (linha 420). Lisiane retoma a resposta de Wagner e do outro participante e a inclui em uma nova pergunta sobre o cálculo (linha 421). Portanto, produzir a ajuda ou responder algo quando solicitado, da maneira adequada (em coro ou sozinho), podem evidenciar que os participantes estão orientados para fazer o que é esperado deles no fazer em curso.

Dessa forma, em uma atividade que envolve uma longa correção do que fora realizado anteriormente, Lisiane produz avaliações na medida em que orienta ações futuras (para a tomada de turnos) e dá um retorno sobre as respostas produzidas pelos participantes. Se nessas respostas é produzido o que é esperado, ela segue adiante com o cálculo ou aproveita a resposta em uma nova pergunta para ir além, no cálculo. Por outro lado, se a resposta não vai ao encontro do que é esperado, Lisiane demonstra essa inadequação ao repetir a proposta de cálculo e não avançar com o mesmo, promovendo um espaço temporal para que os participantes pensem no que estão fazendo, como ela sugeriu para Wagner no começo do excerto.

Nesse excerto, Lisiane é coconstruída como a participante que organiza a realização da atividade ao gerenciar a tomada de turnos por meio de perguntas dirigidas ao grande grupo e demonstrar, pelo fazer avaliar, quando essa tomada de turnos ocorre de maneira que não seja adequada para o fazer em curso (correção no fazer sala de aula). Ao mesmo tempo, ela se constitui como mais conhecedora ao ratificar ou não as respostas produzidas pelos demais.

Ainda nessa função de orquestradora das atividades em curso, Lisiane coconstrói com o grupo um espaço em que todos são convidados a tomar o turno, em coro, e, com isso, também se constroem como competentes para a realização do cálculo. Conforme vimos, já no começo do excerto ela compartilha com o grupo a função de analisar se o cálculo estava correto ou não. Além disso, a sua orientação para a ação e as formas como ela demonstra que as respostas estão adequadas ou não permitem que os próprios participantes reflitam sobre o que estão fazendo e produzam novas respostas.

Dessa forma, pelo fazer avaliar por meio da orientação para ações futuras ou pela demonstração de que o que é dito ou respondido está ou não adequado, nesse momento de uma longa correção coconstruída no grande grupo, fazer ser competente relaciona-se ao reconhecimento de o quê, como e quando dizer.

5.4 Olha a malandragem

Sexta-feira, vinte e oito de maio de 2010.

Terminada a correção dos exercícios da aula anterior, Lisiane pega umas folhas, olha para Diulian, que se levanta, vai até ela, pega as folhas e as distribui para os colegas. Diulian é o ajudante do dia. Depois que todos receberam uma folha, Lisiane pergunta se alguém no grupo quer explicar o que devem fazer no exercício da folha entregue. Roger, Fernando, Vanessa e Wagner levantam a mão. Lisiane olha para Roger e ele responde. A seguir ela nomeia Vanessa que também fala sobre o exercício.

Então Lisiane diz “Tem uns desafios aqui e eu quero que vocês pensem isso com a dupla que está do lado de vocês porque (...) primeiro vocês vão colocar como vocês acham que é, a dupla vai discutir e ver como acha que é, vai chegar num acordo, não vai sair colando enquanto não tiver certeza do lugar de cada um”. O exercício a ser feito consiste em completar as lacunas de uma pequena história cujas palavras ou expressões foram retiradas de seus lugares originais. Para a realização do mesmo, as duplas são orientadas a trabalhar juntas e discutir quais são as melhores alternativas e por quê. De acordo com Lisiane, “não devem chutar, eu acho que é assim”, mas saber por que colocaram cada item em seu lugar. Depois de vinte e quatro minutos, Lisiane chama todos os participantes para que juntos corrijam o exercício. Lisiane seleciona Roger, um dos que estava com a mão levantada para falar sua resposta, e, com o grupo, conversa sobre os procedimentos de Roger e Benício para a resolução do exercício.

Na vinheta narrativa, observa-se que Lisiane orienta a realização de um exercício no qual os participantes devem ler uma pequena história e completá-la com palavras ou expressões fornecidas no próprio exercício. Para isso, eles não devem completar os espaços em branco sem pensar, mas refletir sobre o porquê de suas escolhas. Depois de realizado o exercício, em duplas, de acordo com a organização espacial dos participantes, conforme pode ser conferido no mapa da sala abaixo, Lisiane propõe que as duplas relatem seus procedimentos para chegar ao resultado final.



No excerto 6 (*Olha a malandragem*), diante da pergunta de Lisiane sobre os procedimentos adotados para a resolução dos exercícios, Benício e Roger levantam a mão, e Lisiane os seleciona. Inicialmente os meninos relatam um procedimento não previsto para a resolução do exercício, Lisiane projeta uma possível avaliação sobre isso, e alguns participantes se afiliam a ela.

Olha a malandragem – Excerto 6 – 20100528092522(4): 00:47:56-00:50:07

021 **Lisiane:** cada um vai ler u: uma frase e- e vai dizer como é
 022 que: imaginou que seria assim por que que pensaram
 023 que seria assim
 024 (1,0)
 025 **Lisiane:** ã:h: eu ouvi aqui uns comentários
 026 (3,7) ((Lisiane arruma algumas mesas na frente da
 027 sala))
 028 **Lisiane:** primeira coisa, o que que vocês, que critérios
 029 vocês usaram, o que que vocês, como é que vocês
 030 pensaram em fazer esse exercício
 031 (0,7)
 032 **Lisiane:** como é que vocês imagina:ram que tipo de:: de
 033 pensamento ou não foi só em pensamento, como é que
 034 vocês fizeram isso
 035 (0,3) ((Benício, Roger e Celso levantam a mão))
 036 **Lisiane:** → aqui
 037 (0,4)
 038 **Roger:** → ô sora eu e o Benício tinha certeza e nós
 039 → botávamos daí onde não tinha certeza a gente media
 040 → com a régua daí para ver se cabia
 041 (0,7)
 042 **Lisiane:** vocês viram o que eles fizeram?=
 043 (.)
 044 (): °ahã°
 045 (1,5)



046 **Lisiane:** repete então e escutem
 047 (0,9)
 048 **Roger:** → (o dez) o que a gente tinha certeza a gente botou
 049 → e daí, e daí o que a gente não tinha certeza a
 050 → gente media com a régua para ver qual ia dar
 051 (.)
 052 **Lisiane:** → olha a malandragem o que eles tinham certeza eles
 053 → colocaram onde eles não tinham certeza eles
 054 mediam=
 055 **(Dieimis):** → =haha
 056 (0,2)
 057 **Lisiane:** → será que isso deu certo?
 058 (.)
 059 (): → [nã[:o:]]
 060 (): → [nã[:o:]]
 061 (): → [acho]]que não=
 062 **Aline:** → =ô[: sora] pode até dar mas só que::
 063 **Dieimis:** → [>não porque<]

- 064 (.)
- 065 **Aline:** → ([] depois]
- 066 **Dieimis:** → [o cento e um não] ia caber
- 067 (0,4)
- 068 **Marcos:** → é sora e tem umas partes que são iguais daí
- 069 (0,4)
- 070 **Marcos:** [(sabe igual)]
- 071 **Lisiane:** → [ah tem uns]tem uns que tem o mesmo tamanho né=
- 072 **Marcos:** → =é= ((movimenta a cabeça de cima para baixo))
- 073 **Lisiane:** → =e aí o que vocês fizeram
- 074 (0,7)
- 075 **Benício:** → °nós não precisamos medir porque aí nós já
- 076 sabíamos°
- 077 (0,3)
- 078 **Lisiane:** → ah: eles disseram que não precisaram medir porque
- 079 sabiam onde é que era. e depois vocês foram de
- 080 novo ler
- 081 (2,0) ((Benício olha para Lisiane e movimenta a
- 082 cabeça de cima para baixo duas vezes))
- 083 **Lisiane:** → então valeu viu
- 084 (1,3)
- 085 **Lisiane:** → tem que ter cabeça né. é um jeito. aí que eu digo
- 086 → se a gente não acha de um jeito tem que achar de
- 087 outro jeito tem que- resol- o que tem que fazer é
- 088 resolver se não consegue resolver de um jeito
- 089 (1,3)
- 090 **Lisiane:** → [vai de outro não sabe fazer as contas]
- 091 **Diulian:** [(né) hehe]((olha na
- 092 direção de Benício e Roger e movimenta os braços
- 093 abrindo as mãos nas laterais))
- 094 **Lisiane:** → vai fazendo de um por um
- 095 (0,8)
- 096 (): ãh
- 097 (0,8)
- 098 **Lisiane:** → é um é um jeito medir porque dá para perceber que
- 099 → eu cortei vocês viram eu fazendo ontem eu recortei
- 100 → e tirei dali exatamente era o espaço. Né
- 101 (1,0) (olha na direção de Amália))
- 102 **Lisiane:** Amália
- 103 **Amália:** eu e o Dieimis pensamos assim



Na atividade proposta por Lisiane, os participantes devem refletir sobre o que acabara de ser realizado. Ao perguntar para os participantes como eles realizaram a atividade (linhas 032-4), alguns se auto-selecionam para tomar o turno por meio de suas mãos levantadas (linha 035). Lisiane seleciona o próximo falante (linha 036) e Roger toma o turno (linhas 038-40). Por solicitação de Lisiane, das linhas 048 à 050, Roger

repete como ele e Benício realizaram o exercício, diferentemente do que fora orientado (medir com a régua e não refletir sobre o texto).

Conforme já discutido no início deste trabalho, ao invocar a categoria identitária de malandro¹¹² (linhas 052-3), Lisiane projeta uma possível avaliação negativa sobre o que foi feito por Roger e Benício. Os participantes exibem afiliação à Lisiane por meio de risos (linha 055) e das respostas negativas à pergunta de Lisiane¹¹³ (linhas 059-61). Também com essas ações, sequencialmente realizam a categorização proposta por Lisiane para o procedimento de ‘malandro/malandragem’.

Na sequência, Aline toma o turno e propõe um novo olhar sobre a avaliação projetada por Lisiane (linha 062), Dieimis (linha 066) e Marcos (linhas 068, 070) se afiliam à argumentação de Aline, buscando completá-la. Lisiane, então, retorna para a dupla e questiona como resolveram o problema levantado pelos colegas (linha 073). Benício justifica que também fizeram do jeito combinado no grupo antes da resolução do mesmo (linhas 075-6), e Lisiane produz uma nova avaliação sobre o procedimento adotado pelos meninos (fizeram malandragem, mas também fizeram do jeito proposto por ela).

A avaliação de procedimentos como meta da própria atividade em curso coloca em evidência como os participantes projetam e modificam posicionamentos avaliativos ao longo do processo. Nessa coconstrução avaliativa, Lisiane coordena a tomada de turnos a cada descrição de novo procedimento adotado (linhas 036, 046, 102). No entanto, durante a discussão sobre os procedimentos adotados há um relaxamento na regra de tomada de turnos. Na construção interacional realizada durante o processo de avaliação conjunta do procedimento, os participantes responderam à pergunta de Lisiane em coro (linhas 59-60), e também tomaram o turno para apresentar sua reflexão

¹¹² Ver nota 44 deste trabalho.

¹¹³ Medir com a régua e não refletir sobre a resposta parece ser coisa de malandro.

sobre os procedimentos dos meninos e alinhar-se aos posicionamentos dos participantes. A partir dos posicionamentos avaliativos sobre os procedimentos dos meninos, o grupo construiu tais procedimentos como aceitáveis para a realização da tarefa, ou seja, os meninos exibiram competência para realizar a tarefa de forma aceitável para aquele grupo.

Semelhante ao que observamos no excerto 8 (*Tem que deixar os colegas pensarem*), nesse excerto, Lisiane é coconstruída como a orquestradora da tomada de turnos e a pessoa que exhibe se o que foi feito está ou não adequado. Além disso, a forma como ela e o grupo constroem esse fazer (discutir procedimentos antes da correção do exercício), não coloca Lisiane como a única detentora do conhecimento sobre os procedimentos corretos. Isso pôde ser observado quando Lisiane projetou uma avaliação, e Aline construiu seu posicionamento avaliativo diferentemente do de Lisiane, ressaltando a validade do procedimento adotado pelos meninos, sendo posteriormente ratificada por Lisiane e outros participantes. Dessa forma, a coconstrução da avaliação como atividade nesta aula colocou o fazer avaliar como objeto do fazer avaliar e permitiu que outros participantes além de Lisiane também se constituíssem como competentes para tornar relevante o que está adequado ou não no fazer em curso, ou seja, para ressaltar diferentes posicionamentos avaliativos sobre um mesmo fazer.

5.5 Fofoca não

Sexta-feira, dezesseis de julho de 2010.

Depois do recreio, todos estão em seus lugares. Vários participantes conversam entre si. Lisiane permanece imóvel ao lado de sua mesa, na frente da sala, e olha fixamente para os que ainda falam. Gonçalo olha para os colegas e fala “Ô Leonardo, para de conversar”. Imediatamente Lisiane se volta para Gonçalo e diz “Gonçalo, a

professora sou eu, por favor”. Ninguém mais fala. Ouvem-se poucos ruídos de movimentação nas cadeiras e de organização do material sobre a mesa. Lisiane diz “Vamos acalmando” e continua a olhar fixamente para a turma. Lisiane fala para Leonardo pegar a casinha¹¹⁴ dele, depois Diulian e Fernanda. Aos poucos ela fala com cada um ou com as duplas e verifica se já estão prontos ou se precisam pegar a casinha. Cada qual, na sua vez, levanta, vai à estante no final da sala e pega sua casinha. Enquanto os últimos buscam suas casinhas, Lisiane entrega umas folhas para Amália e Aline, que as distribuem conforme o nome escrito nas mesmas. No final da entrega das folhas, Lisiane conversa com o grupo para verificar o trabalho que fora começado na aula anterior.

Como vimos na vinheta, a tarefa proposta para esta aula já havia começado anteriormente. Depois de tratarem da história da colonização de Ivoti e construírem casinhas enxaimel, os participantes estão envolvidos com uma produção textual sobre o tema¹¹⁵. No excerto que segue, Lisiane coconstrói com os demais participantes uma longa revisão para a escrita do texto.

Fofoca não – Excerto 9 – 20100716092438(1): 03:50-06:34

056 **Lisiane:** vocês vão inventar um texto de qualquer pessoa de
 057 qualquer família
 058 (.)
 059 **Adriana:** [nã[:: o]]
 060 (): [nã[:: o]]
 061 (): [nã[:: o]]
 062 (): [da no]=
 063 **Gonçalo:** =de uma família [()]
 064 **Lisiane:** [essa] pessoa faz parte de uma
 065 famí:lia
 066 (.)

¹¹⁴ Casa em estilo enxaimel de papel construída por cada participante em um momento anterior.

¹¹⁵ Como neste trabalho discutimos o fazer avaliar na interação, é interessante observar que essa produção textual é um trabalho que deverá ser entregue para Lisiane para avaliação, conforme comentário da mesma com a observadora. No entanto, a função avaliativa do trabalho não é tornada relevante nas orientações para a realização do mesmo (talvez isso ocorra em função de que, nesta escola, os alunos não recebem notas e conceitos até o quinto ano do Ensino Fundamental) As orientações para a realização da produção escrita ocorrem por meio da retomada de informações já vistas em aula e pelo redirecionamento dos textos considerados inadequados (conforme linhas 211-3 do excerto).

- 067 (): ale[mã]
 068 Wagner: [ale]mã [que veio] para cá
 069 Lisiane: [alemã]
 070 (.)
 071 Lisiane: que veio da Alemanha
 072 (0,4)
 073 Wagner: para pa[:ra]
 074 Lisiane: [para] morar onde?
 075 (0,3)
 076 (): no Bra[sil]
 077 Wagner: [no Bra]sil
 078 (): [no Bra]sil
 079 (.)
 080 Lisiane: no Brasil e em que lugar do Brasil=
 081 (): =[Ivoti]
 082 (): =[Ivoti]
 083 (): =[Ivoti]
 084 (): =[Ivoti]
 085 (.)
 086 Lisiane: em Ivoti no Rio Grande do Sul no Vale dos Sinos
 087 em Ivoti
 088 → (1,2) ((Gonçalo levanta a mão))
 089 Lisiane: chega:ram aqui essa família durante essa via:gem
 090 (1,1) ((Lisiane olha para o lado da porta))
 091 Wagner: (ti[veram) muitas dificulda:]des
 092 Lisiane: [muitas coisas podem ter aconteci:do]
 093 (.)
 094 Lisiane: [(°isso°)]
 095 Wagner: [(diga] eu tinha)
 096 (0,4)
- 097 Lisiane: então assim cada um vai fazer o seu texto eles
 098 chegaram em Ivoti e eles foram morar numa >casa<
 099 → (0,2) ((Gonçalo levanta a mão))
- 100 (): [enxai[mel]]
 101 Amália: [enxai[mel]]
 102 (): [enxai[mel]]
 103 (): [enxai[mel]]
 104 Lisiane: [enxai]mel=
 105 Gonçalo: → ô [profe]
 106 Lisiane: [que é] exatamente a casa que vocês construíram
 107 (0,3)
 108 Lisiane: [essa família é a de] vocês=
 109 [()]
 110 Diulian: =pode-
 111 (2,2)
- 112 Lisiane: hein, é obrigada a ser a de vocês? com o nome
 113 de [vo]cês=
 114 (): [nã]
 115 (): =[nã:o]=
 116 (): =[nã:o]=
 117 Lisiane: =nã:o é uma história, Benício
 118 (0,8)
 119 Lisiane: é uma história uma fantasia mistura:da co:m
 120 (.)
 121 (): realida[de]
 122 Lisiane: [a] história rea::l né com os
 123 acontecimentos da história de Ivoti
 124 → (1,3) ((Gonçalo continua com o braço erguido))
 125 Lisiane: entenderam?



126 (.)
 127 (): °ahã°=
 128 Lisiane: =alguns já estão com ela em andamento outros não
 129 começaram então agora vocês vão ler vão se
 130 concentrar vão tentar lembrar do que tinham
 131 → pensado ontem para continuar, Gonçalo



132 → (1,2)((Gonçalo abaixa a mão))
 133 Gonçalo: → sora não sei se o Celso já te contou mas quando
 134 nós estávamos passando=
 135 Lisiane: → =fofoca não
 136 (0,3)
 137 Gonçalo: → não não é quando nós estávamos indo lá para o
 138 plug¹¹⁶ daí nós vimos uma casa enxaimel né ((olha
 139 na direção de Celso))

140 (0,3)

141 Celso: → aha=
 142 (): → =ahã
 143 (0,6)

144 Dieimis: → >sim eu também vi<
 145 (0,5)

146 Lisiane: → o:nde? ((Lisiane olha para Dieimis))
 147 (.)

148 Gonçalo: → lá: perto do: na: rua=((Lisiane olha para ele))

149 Dieimis: =>do posto<
 150 (0,7) ((Lisiane olha para Dieimis))

151 Gonçalo: na rua (m[eio]]
 152 Dieimis: [(não)] não

153 (0,3)
 154 Gonçalo: (bem) vazia assim

155 (0,6)
 156 (): (do meio)

157 (0,3)
 158 (): ()=



159 Gonçalo: =(°de pedra°) rua de pedra=
 160 (Celso): =numa stop shop tem uma descida ((Lisiane olha
 161 para Celso))
 162 (0,5)

162 Lisiane: uma descida do travessão lá?

163 (.)

164 Gonçalo: é:=
 165 (): =sim

166 (): =sim

167 (.)

168 (): é isso aí=



¹¹⁶ O PLUG (Programa Lazer Unindo Gerações) é um programa social do município de Ivoti que oferece cursos para pessoas de todas as idades; várias crianças desta turma frequentam os cursos do PLUG diariamente no contraturno da aula.

169 **Lisiane:** =aí vocês sobem e vêm para o plug?
 170 (.)
 171 **(Celso):** não daí tu desce lá naquela [naque]
 172 **Lisiane:** [na es]quina=
 173 **(Celso):** =desc[i:]da
 174 **Gonçalo:** [é]
 175 (0,2)

176 **(Celso):** É=
 177 **Dieimis:** =>AH eu sei [onde é que fica sora<=
 178 **(Celso):** [()]
 179 **Dieimis:** =é aqui fica perto do plug é só vir reto na rua
 180 do plug assim tu vai ver
 181 (0,2)
 182 **Lisiane:** (fica [em] direção ao centro né]
 183 **Gonçalo:** [aha uma casa amarela] né [amare]La
 184 [(sim)]
 185 (0,4)
 186 **Lisiane:** ah[a]
 187 **Dieimis:** [é] amarela muito bonita também tem outra
 188 branca
 189 (0,3)
 190 **Lisiane:** i:sso é bem na esquina né
 191 (.)
 192 **():** é:[:]
 193 **Dieimis:** [si][m]
 194 **Gonçalo:** [si][m]
 195 **():** [alhã (°eu já [vi°])]
 196 **Diulian:** [ô] Aline nós vimos em
 197 outro lugar também uma casa né enxaimel
 198 (1,1) ((Lisiane olha para ele e movimenta a
 199 cabeça de cima para baixo, duas vezes))
 200 **Diulian:** lá nos fundos
 201 (0,7)
 202 **Lisiane:** é isso aí
 203 (1,5)
 204 **Lisiane:** um dia a gente faz uma caminhada lá vamos lá
 205 observar essas casas né [não é tão longe]=
 206 **Dieimis:** [eu vou ir]
 207 **Lisiane** =né=
 208 **Roger:** → =ô profe ô profe mas eu [(fiz dos campo)]neses
 209 **Amália:** [()]
 210 (0,2)
 211 **Lisiane:** → tá então tu fugiu do que nós combinamos e tu
 212 desde ontem sabe que isso aconteceu e vai
 213 recomeçar ((caminha na direção de Roger))



Nesse excerto, no grande grupo, Lisiane conduz a recuperação de informações por meio de perguntas (linhas 56-7, 074, 080) e das respostas dos demais participantes a essas perguntas. Assim, após a produção da primeira parte de um par, uma pergunta, os

participantes se auto-selecionam e produzem a resposta, o que fazem majoritariamente em coro (linhas 59-61, 076-8, 81-4). Lisiane exhibe se as respostas estão adequadas por meio da repetição e da ampliação das mesmas (linhas 064-5, 080, 086-7). Após a repetição e ampliação das respostas, Lisiane segue adiante na recuperação das informações compartilhadas pelos participantes.

Lisiane orquestra essa retomada de informações e os participantes se alinham a ela na medida em que tomam o turno, em coro ou quase ao mesmo tempo, para produzir as respostas esperadas para esse fazer, em um longo IRA para recuperar informações que possam ser relevantes para a produção textual. Nessa longa retomada que começa antes da linha 056 e se estende até a linha 131, os participantes se orientam para o cumprimento da atividade proposta e gerenciada por Lisiane. E nesse momento, a repetição das respostas produzidas na segunda parte do par exhibe para os participantes que o que fora produzido anteriormente está adequado e dá continuidade à atividade em curso no fazer sala de aula.

A orientação dos participantes para o cumprimento da revisão também pode ser observada pelo que Gonçalo faz enquanto Lisiane e outros participantes recuperam as informações. Na linha 088, Gonçalo levanta a mão pela primeira vez e não toma o turno nas oportunidades construídas para a recuperação de informações. No começo do turno da linha 097, Gonçalo ainda está com a mão levantada; na sequência, ele a abaixa por um curto espaço de tempo e a levanta novamente na linha 099, quando Lisiane propõe a retomada de informações sobre as casas típicas dos alemães. Neste momento, ele chama Lisiane, ‘profe’, e tenta tomar o turno na linha 105, mas Lisiane não se alinha a ele e segue orientando a recuperação das informações no grande grupo. Gonçalo, então, permanece com o braço erguido até a linha 132, quando Lisiane o seleciona, nomeando-o. Quando Lisiane demonstra ter acabado a recuperação das informações, ela seleciona

Gonçalo, que abaixa a mão e toma o turno. Antes de acabar a revisão, Lisiane não o seleciona, nem ele toma o turno nas oportunidades em que os demais participantes o tomam.

A forma como Gonçalo começa a contar o que vem a seguir¹¹⁷ (linhas 133-4) sugere a Lisiane que ele contará alguma fofoca e ela, em uma elocução contígua ao “causo” de Gonçalo, o orienta a não contar. Ao sugerir que Gonçalo não faça fofoca, Lisiane demonstra que esta não é uma prática esperada para o fazer em curso e o orienta para uma ação futura, não apresentar sua informação.¹¹⁸

Gonçalo, então, precisa lidar com sua incompetência para apresentar uma informação nova que não seja percebida como fofoca, toma o turno novamente (linhas 137-9), refaz o começo de seu relato e apresenta uma informação nova em relação ao que fora construído por Lisiane e o grupo para a produção textual. Celso, Dieimis e outro participante se alinham a Gonçalo (linhas 141, 142, 144), ratificando a informação fornecida por ele. Lisiane se alinha a eles ao buscar a localização das casas em discussão (linha 146), ao mesmo tempo em que e exhibe desconhecer essa informação.

Até então, as perguntas de Lisiane estavam focadas na recuperação de informações conhecidas. A partir da informação trazida por Gonçalo e ratificada por outros participantes, Lisiane inicia uma sequência (a partir da linha 146) de perguntas de dúvida genuína, ou seja, ela não conhece as respostas e busca saber mais sobre o assunto com os demais participantes. Nesse momento, os participantes ainda se orientam para as perguntas ou colocações de Lisiane, mas também produzem respostas em elocuições contíguas (linhas 148-9; 159-60), em sobreposição à fala dos colegas (linhas 173-4; 177-8; 193-6) e à de Lisiane (linhas 182-3; 186-7; 205-6), se auto-

¹¹⁷ Gonçalo, ao falar “eu não sei se o Celso já te contou”, produz algo muito próximo do que Goodwin (1990) observou como fazer fofoca, intriga, entre as meninas da *Maple Street (He-said-she-said)*.

¹¹⁸ Nesta sala de aula, em três momentos distintos foram observadas sanções à fofoca, na aula de Marise, na de Romênia e na aula de Lisiane (Diário de campo, 16 de julho de 2010).

selecionando após a pergunta ou alguma resposta de outro participante. Nessas elocuições contíguas e sobreposições, não há repetição de informação, como ocorria no primeiro momento, no qual os participantes, em coro, produziam a mesma resposta, mas a complementação de informações que contribuam com a localização exata das casas enxaimel lembradas por Gonçalo. Dessa forma, Gonçalo, Dieimis, Celso e outros participantes se auto-selecionam para responder perguntas de resposta desconhecida para Lisiane ou trazer informações que julguem necessárias para orientá-la. Com isso, Lisiane também se constitui e é constituída como não conhecedora, enquanto os meninos se constituem e são constituídos como conhecedores; eles sabem onde ainda há casas enxaimel na cidade.

Depois de tratarem das casas enxaimel apresentadas por Gonçalo, Roger (linha 208) toma o turno e informa que fizera a produção escrita de forma inadequada, Lisiane se dirige a ele e retoma um acerto firmado entre ambos desde o dia anterior, refazer o que estava errado conforme a orientação da mesma.

Nesse excerto podemos observar a orientação dos participantes para o que está adequado ou não para a atividade em foco. A mão levantada de Gonçalo por muitos minutos durante a reconstrução das informações exhibe a compreensão deste de que a contribuição dele, embora estivesse relacionada ao foco da aula, não fazia parte da reconstituição das informações conhecidas do grupo. Ele só tenta tomar o turno quando Lisiane e o grupo falam das casas enxaimel, assunto do qual ele vai tratar posteriormente. Por outro lado, ele não exhibe o que é esperado ao iniciar sua “história”, pois a forma como ele começou, conduziu Lisiane a pensar que se tratava de fofoca e orientá-lo a não contar.

Observamos também dois momentos distintos nessa conversa inicial sobre a produção escrita que será feita a seguir. Em um primeiro momento, em um longo IRA,

Lisiane conduz a retomada de informações trabalhadas com o grupo anteriormente, e os demais participantes, majoritariamente em coro, produzem as respostas, sinalizadas por Lisiane como adequadas na medida em que ela as repete e avança para a recuperação de outra informação. No segundo momento, a partir de uma informação trazida por Gonçalo, Lisiane continua a conduzir a proposição de perguntas, mas não produz a avaliação das respostas. Aqui suas perguntas são genuínas, ela não é *expert* no assunto, e, na sequencialidade da interação, os meninos são construídos como mais conhecedores.

5.6 Algumas considerações sobre o fazer avaliar nas aulas observadas

Neste capítulo, procurei descrever como os participantes se constituem e são constituídos como competentes por meio da observação do fazer avaliar na fala-em-interação institucional de sala de aula. No fazer sala de aula, a produção de avaliações aponta para a compreensão do que é esperado ou não para aquele fazer e, com isso, fecham e continuam sequências (e partes de atividades), orientam uma ação futura, produzem afiliação e alinhamentos que constituem a própria atividade em curso.

No fazer sala de aula com a professora da turma (ou no momento destinado a essa professora com a professora substituta), os participantes demonstram orientação para o cumprimento de metas institucionais como produzir itens (respostas, explicações, relatos de procedimentos) esperados e/ou aceitáveis pelo grupo, e constituem Lisiane como a participante que organiza a tomada de turnos, indica caminhos a seguir, conhece e é capaz de avaliar itens produzidos (o quê, quando e como). Enquanto Romênia, embora tenha o mandato institucional e, em um primeiro momento na aula, se constitua e seja constituída como a participante que organiza a tomada de turnos e avalia itens

produzidos, é coconstruída como não conhecedora, na medida em que não se constrói competente para fornecer uma informação aceitável pelo grupo. Portanto, neste grupo, ser competente está relacionado ao reconhecimento de todos os participantes de o quê, como e quando dizer ou fazer algo preferível ou aceitável para o grupo.

Conforme já visto, pela produção de avaliações, os participantes exibem uns para os outros quando as coisas vão bem ou vão mal, isto é, se o que está sendo construído no curso da interação está adequado ou não para o fazer em curso. Ao exibirem e reconhecerem o que é necessário fazer (ou não) para realizar a atividade em curso, os participantes demonstram entendimento das ações que são aceitáveis e preferíveis nesse contexto, no caso, a sala de aula. A exibição desse entendimento aponta para uma compreensão de quem é competente nesse fazer, ou seja, de quem, consegue coconstruir as ações na produção da realidade social mediante o uso de línguas de interação nas quais foram socializados, o que será discutido no capítulo que segue.

6 A CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA NO FAZER SALA DE AULA

Este trabalho buscou uma compreensão de competência no fazer sala de aula desde a perspectiva dos participantes, ou seja, buscou descrever como os participantes demonstram uns aos outros o entendimento do que é ser um participante competente por meio do fazer avaliar na fala-em-interação institucional de sala de aula. Conforme já visto, a compreensão de competência deste trabalho está fundamentada na compreensão etnometodológica, segundo a qual, um membro (competente), pelo domínio da linguagem natural, consegue produzir e reconhecer métodos para levar a cabo suas atividades cotidianas sem interferência. A partir disso, buscamos identificar e descrever como os participantes de um quarto ano do Ensino Fundamental se fazem e se reconhecem como participantes competentes do fazer sala de aula de alemão e com a professora da turma.

Com base nos dados analisados nos capítulos 4 e 5, pudemos observar que ao exibirem o que é aceitável ou não para os fazeres em curso (fazer jogo, fazer correção, fazer revisão, entre outros) e realizarem esses fazeres, os participantes exibem uns para os outros sua (in)competência e tornam relevante a (in)competência nos diferentes momentos interacionais dependendo do que é coconstruído sequencialmente.

A seguir, retomamos alguns pontos de como os participantes negociam competência em cada momento interacional analisado e retornamos às perguntas de

pesquisa propostas para este trabalho. Por fim, apresentamos algumas contribuições e discussões desta tese.

6.1 O trabalho de fazer ser competente: a exibição de competência para...

Neste trabalho, partimos de um entendimento de competência para fazer sala de aula que compreende uma realização intersubjetiva e contingente da ação humana mediante o uso de línguas de interação, português e ocasionalmente alemão na sala de aula observada, que podem ou não ter sido aquelas nas quais os participantes foram socializados em outro momento de suas vidas. A partir da análise de nove excertos de fala-em-interação institucional de sala de aula pudemos observar essa produção local e intersubjetiva na medida em que os participantes se engajam para realizar as atividades constitutivas da institucionalidade do contexto e as identidades nelas ressaltadas e demonstram reconhecer o que é aceitável ou não para o fazer em curso.

No excerto 1, *Levanta a mão e espera*, os participantes se orientam para produzir nomes de ruas do Bairro Bom Pastor, em Ivoti, que sejam cidades do Rio Grande do Sul. Para isso, eles precisam lidar com a organização da tomada de turnos e com a produção de itens aceitáveis para a atividade realizada. Nesse excerto, Lisiane é construída como a participante competente para selecionar o próximo falante e para indicar que o que foi produzido é aceitável. Portanto, os demais participantes precisam demonstrar orientação para essa seleção (e quando não o fazem, ratificam a orientação de Lisiane para solicitar sua vez de falar por meio da mão levantada), ou seja, tomar o turno no momento coconstruído como adequado e, nesse momento, produzir um item esperado e aceitável, três nomes de ruas que sejam municípios do Rio Grande do Sul, para que juntos realizem as atividades constituintes do fazer sala de aula.

No excerto 2, *E em português mesmo já que o alemão é meio difícil para mim*, os participantes se orientam para produzir letras e palavras em alemão para fazer/ganhar um jogo. Para isso, eles lidam com a organização da tomada de turnos e com a produção de itens aceitáveis. Nesse excerto, Marise se constitui e é constituída como a participante que organiza o jogo e, nessa organização, gerencia a tomada de turnos de um participante de cada grupo a cada rodada. A ela cabe também a atribuição de indicar se o que é produzido está adequado para o fazer e o de conhecedora das palavras buscadas pelos demais participantes. Assim, para fazer Jogo da Força no fazer sala de aula, os participantes se orientam para o momento de produzir o item aceitável, ou seja, uma letra em alemão ou a palavra buscada no jogo, também em alemão. Wagner, quando selecionado por Marise, não consegue cumprir o propósito de soletrar em alemão e produz um *account*, auto-avaliando seu conhecimento em alemão. A partir disso, outros participantes de outros grupos também podem tomar o turno sem a seleção prévia de Marise, a busca da letra de Wagner, em português ou em alemão, se torna mais importante.

Com isso, Wagner se constitui como competente para produzir o *account*, ele sabe o que é esperado dele, a produção da letra em alemão, e justifica sua incompetência para produzir o item adequado em alemão, utilizando os recursos linguísticos disponíveis. Quando os demais participantes se alinham à busca da letra proposta por Wagner, eles também demonstram reconhecer o que é esperado para a realização daquela tarefa.

No excerto 3, *Para de se achar, Leonardo*, os participantes, como no excerto 2, seguem demonstrando sua orientação para produzir letras e palavras em alemão para fazer/ganhar jogo. No entanto, nesse excerto, a orquestração da tomada de turnos por Marise não é verbalizada; ela ratifica a resposta como esperada e aceitável ao escrevê-la

no quadro e ao dar o ponto para o grupo de Leonardo. Apesar disso, o grupo demonstra orientação para a organização da tomada de turnos construída para o jogo na medida em que Diulian seleciona Leonardo diante do anúncio de que ele sabia a resposta, e este era o momento adequado para a produção de uma possível palavra para aquele grupo. Ao ratificar a resposta de Leonardo, este é construído como conhecedor do item buscado ou competente para produzir o item adequado e aceitável para ganhar o jogo. Apesar disso, a comemoração de Leonardo (com batidas na mesa, de uma mão na outra, e com gritos) faz com que os participantes de outro grupo coconstruam a incompetência de Leonardo para comemorar. Leonardo acertou e pode comemorar, mas não deve exagerar.

Com isso, no excerto 3, para o trabalho de fazer ser competente, os participantes precisam lidar com a organização da tomada de turnos, a produção de itens aceitáveis no momento adequado e a exibição de procedimentos também aceitáveis para esse fazer (o que dizer e como dizer, o que fazer e como fazer).

No excerto 4, *Não é de escola nenhuma*, os participantes se orientam para a correção de exercícios de orientação e localização de lugares na cidade de Ivoti. Nesse fazer eles precisam produzir uma informação aceitável. Romênia, que até então vinha organizando a atividade em curso e tinha a função de confirmar ou não as respostas produzidas, não consegue produzir uma informação aceitável, sendo construída pelos demais participantes como não competente para isso. Não basta ser a professora, é preciso demonstrar, na sequencialidade da interação, que as suas ações vão ao encontro do que é reconhecido como adequado, pelo grupo, para o fazer de um professor (em princípio o professor consegue produzir as respostas adequadas) na realização das atividades práticas do fazer sala de aula.

No excerto 5, *Ô, como é o dezenove*, há uma orientação para escrever por extenso os números em alemão no caderno. Para isso, os participantes trabalham

sozinhos em suas mesas e Marise circula entre eles oferecendo ajuda. Marcos faz um pedido de ajuda a Adão, constituindo-o como mais conhecedor, como mais capaz para produzir a ajuda para que Marcos possa continuar com o propósito de escrever os números em alemão. Adão produz a ajuda solicitada por Marcos e é ratificado por ele. Com isso, Adão também se constitui como mais conhecedor, capaz de produzir ajuda; ele produz o item adequado quando solicitado (neste caso ao completar a segunda parte de um par adjacente).

Em um segundo momento, Leonardo também faz uma solicitação de ajuda para Marise e não para Adão. Mesmo assim, Adão se orienta para o pedido e fornece a ajuda. Leonardo nega a oferta ao justificar que quer escrever a palavra solicitada. Adão insiste em fornecer ajuda e é ignorado por Leonardo. Leonardo não quer a ajuda de Adão, se quisesse teria feito como Marcos, e torna isso público na sequencialidade da interação. Nesse sentido, Adão não é ratificado como competente para responder a esse pedido de ajuda (escrever em alemão).

Dessa forma, no excerto 5, os participantes se exibem competentes para produzir o item adequado no momento adequado. Adão se mostrou competente ao produzir a ajuda quando solicitado. Quem pede ajuda, quer ajuda. Por outro lado, ele foi constituído como incompetente quando ofereceu e insistiu na ajuda. Ele poderia produzir o item solicitado, mas o momento não era adequado, e Leonardo construiu essa inadequação na sequencialidade da fala-em-interação.

Já no excerto 6, *Olha a malandragem*, os participantes exibem orientação para produzir avaliação sobre o procedimento de resolução de um exercício. Para isso, eles precisam exibir orientação para a organização da tomada de turnos e para a produção de avaliações aceitáveis para a realização da tarefa. Lisiane orchestra a atividade na medida em que seleciona Benício e Roger para relatarem seus procedimentos e coloca

em discussão o que foi feito por eles, projetando uma possível avaliação negativa desses procedimentos. Nesse momento, Lisiane se constitui e é constituída como competente para avaliar, e alguns participantes se afiliam a ela.

Na sequência, Aline toma o turno, pondera sobre o procedimento, e o avalia como aceitável, mas não preferível. Outros participantes se afiliam a ela, inclusive Lisiane que argumenta a favor de ‘formas alternativas’ quando a forma preferível não é a única possível para dar conta do que deve ser realizado. Dessa forma, Aline também se constitui e é constituída como competente para avaliar o procedimento dos meninos e propô-lo como aceitável.

Aline e outros participantes também se mostraram competentes para identificar uma flexibilidade da organização da tomada de turnos durante a discussão dos procedimentos. Assim, nesse excerto, nos momentos em que os participantes devem apresentar seus procedimentos, precisam levantar a mão e esperar a seleção de Lisiane. Já durante a discussão sobre a validade desses procedimentos, a tomada de turnos é livre e qualquer um pode se auto-selecionar para tomar o turno.

No excerto 7, *Parabéns, tu é muito bom nos números*, os participantes se orientam para produzir os números em alemão e fazer/ganhar o jogo dos Quatro Cantos. Para isso, eles precisam exibir competência para produzir uma resposta aceitável e esperada para ganhar o jogo (falar os números, em alemão, antes dos demais participantes). Na construção do jogo no fazer sala de aula, Marise organiza a realização do mesmo ao selecionar os participantes de acordo com a sua disposição espacial na sala, produzir um número em português, avaliar as respostas produzidas pelos jogadores em alemão (item produzido e quem é o primeiro participante a tomar o turno) para dar continuidade ao jogo (indicar quem entra ou sai e produzir um novo número em

português). Os demais participantes ratificam essa organização na medida em que entram e saem do jogo e se orientam para a produção de itens aceitáveis.

No fazer jogo dos Quatro Cantos, Adão se constitui do início ao fim do jogo como o participante vencedor, conforme observado na vinheta narrativa que antecede ao excerto. Ele entra na primeira rodada e elimina todos os demais participantes ao tomar o turno em primeiro lugar e produzir os itens aceitáveis, números em alemão. No entanto, ao analisarmos como ele se constrói sequencialmente vencedor, observamos que nem sempre ele produz o número no começo de seu turno. Em alguns momentos, Adão mostra-se competente para tomar, manter o turno e, somente após alguns segundos, produzir a resposta esperada.

Essa construção interacional de vencedor, ao produzir os números antes dos demais, parece contribuir para que ele seja dado como vencedor no final, mesmo sem produzir o item adequado. Ou seja, Adão produz um item antes do último ‘concorrente’, Marise o coloca como vencedor e, logo em seguida, ela produz uma iniciação de reparo, demonstrando ter percebido a inadequação da resposta de Adão, que corrige sua resposta e é novamente proclamado vencedor. Outros participantes também reconhecem Adão como vencedor e o parabenizam por isso.

No excerto 8, *Tem que deixar os colegas pensarem*, os participantes estão envolvidos na correção conjunta de um cálculo. Nessa correção conjunta, Lisiane propõe perguntas para o grande grupo e se constitui como a participante mais competente para avaliar as respostas produzidas.

No começo do excerto, Wagner, alinhado à atividade, produz algumas respostas, sem esperar pelos demais colegas. Quando ele produz uma resposta não adequada para o cálculo, Lisiane o orienta a agir diferentemente, pensar e deixar os outros pensarem.

Já no final do excerto, os participantes produzem suas respostas em coro ou quase ao mesmo tempo e Wagner exhibe competência para fazer o mesmo.

Portanto, nesse excerto, o trabalho de fazer ser competente também inclui orientação para a organização da tomada de turnos no momento esperado, na forma construída como adequada (em coro no grande grupo) e pela produção de itens aceitáveis¹¹⁹.

Por fim, no excerto 9, *Fofoca não*, há uma orientação para a revisão de informações conhecidas para a realização de uma produção textual. Para construir esse momento, os participantes precisam orientar-se para a orquestração de Lisiane, que por meio de perguntas de respostas conhecidas seleciona todo o grupo como próximo falante. Ela propõe perguntas gerais para todos os participantes. Além de produzirem respostas aceitáveis, a orientação para esse longo IRA pode ser observada também pela espera de Gonçalo para tomar o turno com o braço levantado.

Somente quando a revisão termina é que Lisiane seleciona Gonçalo, e este toma o turno. No entanto, Gonçalo parece não conseguir apresentar uma informação nova, pois a forma como ele começa a falar induz Lisiane a inferir que ele iria fazer uma fofoca. Gonçalo retoma o seu propósito, modificando a fala, e apresenta uma

¹¹⁹ Nesse excerto (e em outros deste trabalho como no 1 e no 9), no qual observamos que os participantes coconstruem a tomada de turnos todos de uma vez (em coro) ou um de cada vez conforme a seleção de um participante, a professora, pode ser relacionado a um momento de sala de aula tradicional (McHoul, 1978). Na sala de aula tradicional, o professor teria grande poder e seria o único orquestrador das ações sociais. Neste trabalho, entendemos que a sala de aula possa ser feita de momentos como esses e de outros momentos como observado nos excertos 4 e 5. Fazer sala de aula tradicional também pode ser necessário e importante em muitos momentos de coconstrução de conhecimento. Nesta aula (vinheta narrativa que antecede o excerto), com a correção de cálculos feitos em outro momento, Lisiane propõe uma correção simultânea no grupo na medida em que alguns participantes vão ao quadro e reproduzem o cálculo realizado. Diante de um problema apresentado por um dos participantes, Lisiane interrompe a correção, pega materiais de contagem (Material Dourado Montessori) e, com o grupo, conduz as etapas de raciocínio que poderiam ser esperadas para a resolução e verificação do cálculo. Seria inviável repetir todos os passos do cálculo de aluno em aluno. A sala de aula precisa desses momentos, como também precisa de outros nos quais os alunos tenham mais autonomia. O professor, a partir do projeto da escola e do seu próprio projeto pedagógico, precisa planejar atividades diversas que permitam o desenvolvimento do aluno como um todo (que saiba ouvir, falar, criticar, pensar, refletir...).

informação construída como desconhecida para Lisiane. Ao (re)fazer da maneira reconhecida como adequada, Gonçalo demonstra que não é fofoca.

Assim, nesse excerto, no momento da revisão, os participantes devem ser competentes para tomar o turno no momento adequado e produzir itens aceitáveis. Além disso, para ‘sair do roteiro’, como o faz Gonçalo ao apresentar uma informação nova, mas relacionada com o que fora revisado, os participantes também devem orientar-se para o momento adequado para tomar o turno e fazê-lo de forma também reconhecida como adequada e aceitável para a atividade em curso. No momento em que os participantes tratam de informação desconhecida, estes também devem orientar-se para o momento adequado de tomar o turno, diante das perguntas de Lisiane ou da resposta de alguns colegas, mas não há itens previamente conhecidos a serem avaliados por Lisiane. Lisiane não sabe a resposta; cabe, portanto, aos demais participantes produzirem respostas que reconheçam como adequadas para o tópico em discussão.

A partir desses excertos, ao analisarmos dados de fala-em-interação e buscarmos observar como os participantes realizam o trabalho de fazer ser competente, podemos afirmar que os participantes se constituem e são constituídos como competentes nesse fazer ao (a) exibirem orientação para a organização da tomada de turnos e (b) produzirem itens preferíveis ou aceitáveis (itens isolados, informações, avaliações) de uma forma esperada e no momento adequado.

Com isso, entendemos que a competência no fazer sala de aula compreende uma realização intersubjetiva e contingente da ação humana mediante o uso de línguas de interação que podem ou não ter sido aquelas nas quais os participantes foram socializados em outro momento de suas vidas (português e ocasionalmente alemão nesta sala de aula) ou de quaisquer recursos disponíveis e aceitáveis (levantar a mão, aumentar o volume de voz, falar na hora adequada) para realizar as atividades

constitutivas da institucionalidade do contexto e tornar relevantes as identidades nelas ressaltadas¹²⁰. Nesse fazer, os participantes competentes reconhecem o momento adequado de tomar o turno (quando falar, quando calar, quando ouvir) e produzem o que é esperado e aceitável na forma reconhecida como adequada (o quê e como).

Ao observarmos aulas de alemão e com a professora da turma, interessava-nos verificar se e como a(s) língua(s) de interação que circula(m) na comunidade eram utilizadas no fazer sala de aula para realizar as atividades demandadas desse fazer e se elas poderiam estar relacionadas à negociação de possíveis identidades sociais na construção de competência. A partir da análise dos excertos das duas aulas, pudemos observar que para ser competente os participantes precisam exibir orientação para o cumprimento de metas institucionais de sala de aula. Além disso, geralmente um participante se constitui e é constituído como competente para ‘puxar’ essa orientação para o cumprimento das metas por meio da organização da tomada de turnos e da indicação de que se o que foi (está sendo) produzido é reconhecido como preferido ou aceitável¹²¹. Por fim, os participantes exibem-se como competentes na medida em que produzem itens preferíveis e aceitáveis no momento adequado e de maneira esperada.

A(s) língua(s) de interação não constitui (constituem) a principal diferença na construção de competência entre as duas aulas, embora, nas interações do fazer sala de aula em alemão, os participantes demonstrem reconhecer que a língua preferível para a produção dos itens solicitados seja o alemão, como vimos no excerto 2 (*E em português mesmo já que o alemão é meio difícil para mim*). No entanto, os participantes interagem majoritariamente em português.

¹²⁰ Como visto anteriormente, este conceito foi inspirado em Fortes (2009).

¹²¹ Lembro que constituir-se e ser constituído como competente é uma realização conjunta e contingente, o que pode ter como resultado ser competente em um momento, mas não em outro, como aconteceu com Romênia (excerto 4), que até um momento da aula se constituiu como competente para organizar a atividade, a tomada de turnos e a avaliação de itens produzidos e, em outro momento, teve de lidar com sua incompetência, coconstruída pelos demais participantes, para produzir uma informação aceitável sobre um item produzido por outros participantes.

A diferença principal está em como são constituídos participantes nessas duas aulas. Nas aulas de alemão, Adão (excerto 5 – *Ô, como é o dezenove*) demonstra ter um conhecimento prévio da língua¹²² alemã e se constitui e é constituído como conhecedor dos números em alemão e competente para produzir a segunda parte de um par, produzir ajuda, quando solicitado. Leonardo é outro participante que se constitui como conhecedor do item solicitado em alemão, embora não se construa como competente para comemorar a vitória no jogo. Wagner (excerto 2), por outro lado, justifica sua incompetência para produzir as letras em alemão, ao mesmo tempo em que demonstra saber o que é preferível para a atividade em curso.

Portanto, a língua alemã aparece nos dados aqui analisados por meio da constituição de alguns participantes como mais conhecedores dos itens trabalhados em aula. Esses participantes tornam relevante sua identidade alemã na medida em que produzem as respostas adequadas para ganhar jogos e produzir ajuda aos colegas em diferentes situações.

Já nas aulas com a professora da turma, outros participantes como Wagner (excerto 8), Aline (excerto 6) e Gonçalo (excerto 9) também se constituem como conhecedores dos itens em foco.

6.2. Retorno às perguntas de pesquisa

Conforme já visto, este trabalho teve como objetivo buscar a compreensão de como se constitui e é constituído um participante competente no fazer sala de aula desde a perspectiva dos participantes, observando o fazer avaliar na fala-em-interação

¹²² Ver vinheta do momento interacional 5 no Anexo V deste trabalho.

institucional de sala de aula. Para isso foram propostas duas perguntas norteadoras e seus desdobramentos, conforme segue:

Como os participantes avaliam uns aos outros no fazer sala de aula de alemão e em aulas com a professora da turma?

- (a) como são construídas as sequências no fazer avaliar nas aulas de alemão e nas aulas com a professora da turma no grupo observado (observar o que é produzido e que, imediatamente ou com atraso, gera uma avaliação, e avaliações relacionadas à primeira);
- (b) que ações são realizadas pelo fazer avaliar no trabalho de fazer ser competente em sala de aula.

Na produção de avaliações, como os participantes se constroem e são construídos como competentes?

- (a) que participantes, por meio da produção de avaliações, exibem que algo está adequado ou não para o fazer ou têm esse ‘algo’ ressaltado pelos demais participantes;
- (b) em que os participantes devem exibir competência.

Para respondê-las, a seguir retomamos brevemente cada excerto.

No excerto 1, *Levanta a mão e espera*, há duas sequências distintas de avaliação. Na primeira, os participantes produzem um item, nome de uma cidade do bairro Bom Pastor, e com atraso¹²³, Lisiane não ratifica a resposta e os orienta para uma ação futura, conforme observamos abaixo:

¹²³ Os atrasos são de ‘0,8’ (linha 326), ‘0,2’ (linha 332), e ‘(.) micropausa’ (linha 338).



- 325 **Amália:** → Três Passos ((com a mão levantada))
 326 (0,8)
 327 **Lisiane:** → levanta a mão e espera ((Amália levanta a mão))
 328 (0,5) ((Lisiane olha para o lado da janela))

Outra sequência observada nesse excerto ocorre quando, diante da produção de um item, Lisiane repete o item e/ou produz um item avaliativo ‘muito bem’, como segue:

- 348 **Lisiane:** → Amália o grupo de vocês
 349 (0,4)
 350 **Amália:** → Três Pa:ssos= ((com a mão levantada))
 351 **Lisiane:** → =Três Passos
 352 (0,4)
 353 **Amália:** → Pelo:tas e Criciumal
 354 (0,2)



- 355 **Lisiane:** → Pelotas e Criciumal. muito bem

A repetição de itens (linhas 350-1) e a produção de itens avaliativos podem ocorrer imediatamente após a produção do item ou com atraso (linhas 353-5)¹²⁴. Assim, nesse excerto, diante de uma demanda (falar nomes de ruas que sejam municípios do Rio Grande do Sul no bairro Bom Pastor), há a produção de um item. Essa produção é avaliada por meio de uma orientação para ação (ignorando o item em si) quando o participante que produz o item não foi previamente selecionado por Lisiane. Quando o

¹²⁴ Ver também linhas 345-6 do excerto 1 no Anexo V deste trabalho.

falante selecionado por Lisiane produz um item (linhas 348 e 350), Lisiane avalia essa produção na medida em que repete os itens aceitáveis e produz expressões avaliativas positivas. Com isso, os participantes demonstram, uns para os outros, que Lisiane orquestra as atividades em curso e que, para fazer o que é solicitado precisam orientar-se para o quê e quando dizer.

No excerto 2, *E em português mesmo já que o alemão é meio difícil para mim*, novamente diante de uma demanda (falar uma letra em alemão para jogar o Jogo da Forca) e da seleção de Wagner por Marise, Wagner produz um item (linha 268). Após essa produção, em um intervalo de (1,3), Marise permanece olhando para Wagner sem escrever a letra no quadro (linha 269). Wagner produz novamente o item, em português, justificando sua resposta e produzindo uma auto-avaliação sobre seus conhecimentos de alemão, conforme o recorte do excerto que segue:

268	Wagner :	→	=El [ɛl]	
269			(1,3)	
270	Wagner :	→	é para ser o e= [e]	
271	Wagner	→	= em português eu não sei falar (muito bem	
272			alem[ão])	

No excerto 3, *Para de se achar, Leonardo*, Leonardo produz o item reconhecido como adequado por Marise e os demais participantes, e ele e seu grupo comemoram por alguns turnos de fala e com vários movimentos corporais. Na sequência, integrantes de outro grupo, Adriana e Gonçalo, avaliam a comemoração de Leonardo o orientando para uma ação futura, como observamos abaixo:

594	() :	→	=()	
595			(0,9) ((Leonardo bate na mesa))	

596 **Adriana:** → PA:ra Leon[A: R d o]
 597 **Gonçalo:** → [para de s]e achar [Leonardo]

Diante da batida de Leonardo na mesa (linha 595), sem atraso, Adriana logo o orienta para uma ação futura, seguida por Gonçalo que fala em sobreposição à fala de Adriana. Leonardo acertou a palavra e ganhou o jogo, mas Adriana e Gonçalo se engajam em uma disputa verbal com ele e, por meio de suas orientações, constroem a comemoração como inadequada.

No excerto 4, *Não é de escola nenhuma*, durante a correção dos exercícios e diante da resposta de um dos grupos, Romênia propõe que pensem na reestruturação do caminho proposto no exercício. No meio desse percurso ela pergunta sobre a propriedade da pracinha e insiste na informação de que pertenceria a uma determinada escola. No recorte de excerto abaixo, Romênia inicia a pergunta (linha 172), e Adão fala em sobreposição a ela demonstrando alinhamento à reflexão sobre o caminho que devem percorrer para chegar ao ponto buscado no exercício (linha 173). Na sequência, Romênia começa a completar sua pergunta (linha 174), e Adão demonstra responder a ela, ao negar a informação/pergunta em uma fala em sobreposição à de Romênia (linha 175). Após um instante (0,6), em coro, outros participantes também negam a informação sugerida por Romênia (linhas 177-8).

172 **Romênia** mas [a] pracinha=
 173 **Adão** [a]
 174 **Romênia** → =[a pracinha] é de que escola
 175 **Adão** → [(nã:::o:)]
 176 (0,6)
 177 **(Dieimis)** → [NENHUMA]
 178 **(Adriana)** → [neNHUma]

Romênia insiste na informação buscada por ela (linha 198), e os outros participantes, sem atraso, negam novamente a informação ao falar em coro (linhas 199-200):

- 198 **Romênia** → tá mas é da esco:la:= ((olha para seu caderno))
 199 **Adão** → =[não [é:]]
 200 **Washington** → =[não [é:]]

A busca de Romênia por uma informação supostamente conhecida no grupo e o alinhamento dos demais participantes à atividade ao negarem essa informação, com aumento de volume de voz, imediatamente ou em sobreposição à fala de Romênia, contribuem para a coconstrução de Romênia como incompetente para fornecer uma informação, que seria a resposta final do exercício corrigindo, até então, sob a coordenação dela.

No excerto 5, *Ô, como é o dezenove*, Marcos seleciona Adão para fornecer a segunda parte de um par adjacente (linha 020), Adão fornece a segunda parte do par (linhas 022 e 025) e, após uma micropausa, Marcos avalia a resposta de Adão por meio de um agradecimento (linha 027).



020 **Marcos:** → ô, como é o dezenove ((olha para Adão))
 021 (1,6)^l
 022 **Adão:** → °neunzehn°
 023 **Marcos:** → ãh?
 024 (0,6)
 025 **Adão:** → NEUNzehn
 026 (.)
 027 **Marcos:** → °obrigado°

Assim, Marcos e Adão coconstroem Adão como um participante competente para fornecer os números em alemão. Na sequência do excerto, Wagner seleciona Marise para perguntar sobre outro número (linhas 029-30), Adão olha em sua direção (linhas 031-2), e logo em seguida Leonardo faz a mesma pergunta para Marise (linha 033). Talvez já orientado para a pergunta de Wagner, Adão fala em sobreposição à pergunta de Leonardo, e fornece a segunda parte do par (linha 034). Nenhum dos

participantes exibe orientação para o turno de Adão, e ele repete sua resposta com aumento de volume de voz, selecionando Leonardo como interlocutor pelo direcionamento de olhar (linha 036). Com um pequeno atraso (1,0), Leonardo olha para Adão e nega a ajuda fornecida pelo colega a afirmar baixinho que ‘quer escrever’ (linha 038) e, na sequência, seleciona Marise novamente.

028		(1,7)	
029	Wagner:	ah como é o oito em alemão ((olha para a frente da sala))	
030			
031		(0,9) ((Adão muda o olhar e a postura corporal, do seu caderno para a direção de Wagner))	
032			
033	Leonardo:	→ SORA [como é o] oito?	
034	Adão:	→ [a: cht]	
035		(0,4)	
036	Adão:	→ ACHT ((olhando para Leonardo))	
037		(1,0)	
038	Leonardo:	→ (°quero escrever°) ((olhando para Adão))	
039		(3,1)	
040	Leonardo:	→ ô sora vem aqui um pouquinho	

Nos dois momentos do excerto, há dois pedidos de ajuda construídos diferentemente. Enquanto no primeiro Adão é selecionado para fornecer a ajuda solicitada, no segundo ele não é selecionado. E, embora ele forneça a ajuda em ambos os casos, somente no primeiro é ratificado como competente para fornecer ajuda sobre os números em alemão.

No excerto 6, *Olha a malandragem*, Lisiane seleciona o próximo falante para relatar como a dupla realizou o exercício proposto por ela e pede que eles repitam seus procedimentos (linha 046). Depois do relato, ao invocar a categoria de malandro, Lisiane propõe uma avaliação sobre o procedimento dos meninos, projetando uma possível avaliação negativa sobre o mesmo (linhas 052-4). Dieimis se afilia a ela por

meio de risos (linha 055). Outros participantes também demonstram afiliar-se a ela ao responderem negativamente (linhas 059-61). Na sequência, Aline toma o turno, pondera sobre o procedimento de Roger e Benício, avaliando-o como aceitável (linha 062).

046 **Lisiane:** repete então e escutem
 047 (0,9)
 048 **Roger:** → (o dez) o que a gente tinha certeza a gente botou
 049 → e daí, e daí o que a gente não tinha certeza a
 050 → gente media com a régua para ver qual ia dar
 051 (.)
 052 **Lisiane:** → olha a malandragem o que eles tinham certeza eles
 053 → colocaram onde eles não tinham certeza eles
 054 mediam=
 055 **(Dieimis):** → =haha
 056 (0,2)
 057 **Lisiane:** → será que isso deu certo?
 058 (.)
 059 (): → [nã[:o:]]
 060 (): → [nã[:o:]]
 061 (): → [acho]]que não=
 062 **Aline:** → =ô[: sora] pode até dar mas só que::

A partir da ponderação de Aline, os participantes coconstruem uma nova possibilidade de avaliação sobre os procedimentos de Roger e Benício, e também demonstram compreender que os dois também utilizaram a os procedimentos sugeridos por Lisiane, maneira preferível para fazer o solicitado (linhas 078-83).

078 **Lisiane:** → ah: eles disseram que não precisaram medir porque
 079 → sabiam onde é que era. e depois vocês foram de
 080 → novo ler
 081 (2,0) ((Benício olha para Lisiane e movimenta a
 082 cabeça de cima para baixo duas vezes))
 083 **Lisiane:** → então valeu viu



Assim, esse excerto é construído sequencialmente como uma longa avaliação sobre os procedimentos utilizados para a realização de um exercício. Lisiane propõe

uma avaliação inicial acerca dos procedimentos e convida os demais participantes para uma avaliação conjunta, levada a cabo por vários participantes.

No excerto 7, *Parabéns, tu é muito bom nos números*, Adão se constitui e é constituído sequencialmente como conhecedor dos números e competente para ganhar o jogo. Para isso, ele toma o turno antes dos demais (linhas 231, 237, 239) e produz respostas construídas como adequadas (linhas 233-4, 240-1), conforme o trecho do excerto abaixo:

229	Marise:	→	=onze (.)	
230				
231	Adão:	→	ÃH[::::]E:Lf	
232	Leonardo:		[ãh::]	
233			(0,9) ((Marise indica com a mão e Adão vai para o próximo canto))	
234				
235	Marise:	→	do:Zé (.)	
236				
237	Adão:	→	ãh:: [(z:)] [ts] ¹²⁵	
238	():		[doze]=	
239	Adão:	→	=>ZWEI<	
240		→	(0,6) ((Marise aponta com as mãos de um canto para outro))	
241		→		
242	Marise:	→	como tu falou? ((leva uma mão ao ouvido))	
243			(.)	
244	Adão:	→	ZWÖLf	

Durante o jogo, Marise avalia as respostas de Adão ao indicar com as mãos o caminho que ele deve andar de um canto a outro. No final, ela ratifica o acerto do *zwei* por esse mesmo movimento. No entanto, sequencialmente ela questiona a resposta de Adão (linha 242), ele a modifica (linha 244) e segue como “o vencedor desde o início” (linha 250). Outros participantes também demonstram reconhecer Adão como capaz de produzir os números em alemão e, conseqüentemente, ganhar o jogo por meio de cumprimentos e elogios aos seus conhecimentos.

¹²⁵ Na linha 237 Adão parece produzir o início da palavra que será finalizada na linha 239; como ele não completou a palavra nem falou uma sílaba inteira, na linha 237 optei por colocar a transcrição fonética [ts] do início do numeral *zwei* [tsvai] na linha abaixo, sem numeração. A resposta para *doze* seria *zwölf* [tsvølf].

Dessa forma, nesse excerto, a produção de Adão e a avaliação dessa produção são realizadas ao longo de todo o jogo, especialmente pelo movimento das mãos de Marise e pela continuação do jogo (proposta de um novo número). A vitória final, mesmo com uma resposta inadequada, reconhecida por Marise, e os cumprimentos e elogios de Wagner e Celso demonstram orientação para o que Adão realizou durante o jogo, tomar o turno sempre antes dos outros e falar uma resposta reconhecida como adequada.

No excerto 8, *Tem que deixar os colegas pensarem*, juntos, Lisiane e o grupo, coconstroem a correção de um cálculo. No começo do excerto, Lisiane propõe uma pergunta para o grande grupo, e Wagner, sozinho, produz uma resposta (linha 338). Após uma micropausa (linha 339), Lisiane confirma a resposta de Wagner, expandindo-a (linhas 340-2). No final de seu turno, Wagner fala em sobreposição a Lisiane (linha 343-4), apresentando uma proposta para o cálculo em foco¹²⁶. Também em sobreposição a Wagner, Lisiane o orienta a pensar e deixar os colegas pensarem (linhas 345-6):

- | | | | |
|-----|-----------------|--|--|
| 334 | Lisiane: | =como é que a gen[te] pode= | |
| 335 | (): | [é] | |
| 336 | (): | [é] | |
| 337 | Lisiane: | → =saber se a gente fez certo isso= | |
| 338 | Wagner: | → =agora tu faz a de mais | |
| 339 | | (.) | |
| 340 | Lisiane: | → fazendo a prova real né fazendo a conta inversa | |
| 341 | | → se ela é menos o que que eu vou ter que fazer de | |
| 342 | | → mais afinal [(a soma)] | |
| 343 | Wagner: | → [mil tre]zentos e- mil e trinta e | |
| 344 | | dois [mais] | |
| 345 | Lisiane: | → [ô :] Wagner pensa e espera os colegas | |
| 346 | | → pensarem= | |



¹²⁶ Na sequência a proposta de cálculo de Wagner também é construída como inadequada.

Mais adiante, no excerto, Lisiane continua a propor perguntas ao grande grupo, e os participantes, em coro, apresentam uma resposta ao solicitado, o que demonstra a orientação de Wagner e dos demais participantes para orquestração da correção proposta por Lisiane e para a orientação sugerida a Wagner. Quando as respostas vão ao encontro do que é esperado por Lisiane, ela as repete ou amplia e segue adiante com o cálculo (linha 404):

398 **Lisiane:** → nove mais três
 399 (0,4)
 400 (): → [do[ze]]
 401 (): → [do[ze]]
 402 (): → [doz]e
 403 (0,7)
 404 **Lisiane:** → posso colocar o doze aqui=



Quando os itens produzidos não vão ao encontro do esperado por Lisiane, ela repete a pergunta (linha 417):

412 **Lisiane:** → e um na dezena. sete mais cinco
 413 (.)
 414 (): → treze=
 415 **(Roger):** → =doze
 416 (0,5)
 417 **Lisiane:** → sete mais cinco=

Nesse excerto, em uma correção com revisão de conteúdos, há a ocorrência de uma interrogação inicial que, quando respondida adequadamente (item correto da forma adequada, em coro), um participante, Lisiane, repete ou amplia a resposta e segue adiante com a correção. Quando Lisiane as avalia como inadequadas, produz uma orientação para ação (linhas 345-6) ou retoma a pergunta feita (linha 417). Com isso, Lisiane se constitui e é constituída como a participante que coordena a correção na medida em que propõe perguntas e avalia as respostas, seguindo ou não adiante com o

cálculo. Os demais participantes se orientam para essa orquestração de Lisiane e se constituem como competentes para coconstruir o cálculo na medida em que produzem respostas adequadas nos momentos adequados ou compreendem a inadequação de suas respostas, na sequencialidade da interação, e modificam as mesmas.

No excerto 9, *Fofoca não*, os participantes se orientam para a revisão de respostas conhecidas no grande grupo. Semelhantemente ao que ocorre no excerto 8, recém retomado, Lisiane propõe perguntas para o grande grupo e os participantes as respondem em coro. Lisiane avalia essas respostas por meio da repetição e/ou ampliação das mesmas. Ainda no começo dessa revisão proposta por Lisiane, Gonçalo levanta a mão e não toma o turno. No final da revisão, Lisiane seleciona Gonçalo, conforme o trecho do excerto que segue:

- 128 **Lisiane:** =alguns já estão com ela em andamento outros não
 129 começaram então agora vocês vão ler vão se
 130 concentrar vão tentar lembrar do que tinham
 131 → pensado ontem para continuar, Gonçalo
- 
- 132 → (1,2) ((Gonçalo abaixa a mão))
 133 **Gonçalo:** → sora não sei se o Celso já te contou mas quando
 134 → nós estávamos passando=
 135 **Lisiane:** → =fofoca não
 136 (0,3)
 137 **Gonçalo:** → não não é quando nós estávamos indo lá para o
 138 → plug daí nós vimos uma casa enxaimel né ((olha na
 139 → direção de Celso))
 140 (0,3)
 141 **Celso:** → aha=
 142 (): → =ahã
 143 (0,6)
 144 **Dieimis:** → >sim eu também vi<
 145 (0,5)
 146 **Lisiane:** → o:nde? ((Lisiane olha para Dieimis))
- 

Gonçalo começa a contar sua história, mas a faz de maneira inadequada (linhas 133-4). Essa inadequação é construída pela fala contígua de Lisiane, que o orienta para

uma ação futura, não fazer fofoca (linha 135). Gonçalo exhibe compreender essa inadequação ao modificar sua fala e retomar seu propósito inicial de informar sobre as casas enxaimel que ainda existem no município de Ivoti. Nesse momento, Gonçalo e outros participantes se constroem como conhecedores dessas casas, e Lisiane faz perguntas sobre uma informação construída como desconhecida para ela.

Revistos os excertos, verificamos que no fazer sala de aula, nesta turma, as sequências de avaliação são construídas de acordo com as organizações descritas abaixo.

- a. Diante de uma demanda (pergunta ou solicitação de informação conhecida, excertos 1, 2, 7, 8, 9 ou não, excerto 5), um ou mais participantes produzem um item. Essa produção é avaliada pelo participante que propôs a demanda. As avaliações podem ser ratificadas pela repetição dos itens produzidos, por expressões como ‘muito bem’ e ‘obrigado’, e pelo avançar da atividade em curso. Já as avaliações construídas como inadequadas ocorrem por uma orientação para ação futura, pelo não avançar das atividades em curso, pela repetição da pergunta ou solicitação inicial.
- b. Sem produção de uma demanda específica, no curso de um fazer, um dos participantes produz algo, e um ou mais participantes constroem essa produção como inadequada na sequencialidade da interação, com a produção de sobreposições e falas contíguas (excerto 3).
- c. Diante de uma demanda, um participante produz um item (excerto 6) ou discute o item produzido (excerto 4) e a avaliação é coconstruída por vários participantes ao longo de alguns turnos na sequencialidade da fala-em-interação. Nessa coconstrução, os participantes podem ratificar ou não o item produzido, construindo-o como aceitável ou não aceitável.

A partir dessas sequências, observamos que o fazer avaliar está relacionado às atividades levadas a cabo pelos participantes. Com isso, nas aulas observadas os participantes fazem avaliações para buscar cumprir metas, encerrar e começar momentos interacionais e atividades, e coconstruir participantes como mais ou menos conhecedores (do conteúdo, da organização interacional, dos procedimentos para fazer as atividades). Dessa forma, os participantes exibem, uns para os outros, o que é reconhecido como adequado ou inadequado para a atividade em curso.

Como vimos, o uso das línguas alemã e portuguesa em si não se constituíram como relevantes para marcar diferenças entre fazer ser competente nas duas aulas observadas. No entanto, elas foram ressaltadas na medida em que alguns participantes se constituíram e foram constituídos diferentemente nas duas aulas, como Wagner nos excertos 2 e 8, Adão nos excertos 5 e 7, e Leonardo no excerto 3. Especialmente nas aulas de alemão, alguns meninos demonstram publicamente seus conhecimentos da língua ao fornecerem itens isolados em alemão conforme a demanda das atividades (para ganhar jogo, produzir ajuda). Assim, ao analisarmos como os participantes se constroem e são constituídos como competentes, podemos afirmar que:

- a. Em vários momentos, um participante, Marise ou Lisiane, se constitui e é constituído como aquele que organiza a tomada de turnos, orchestra a atividade em curso, propõe perguntas ou solicitações e avalia as respostas ou produções a elas relacionadas. Nisso, esse participante se constrói como mais conhecedor (dos itens solicitados, das regras para produzi-los, da organização da atividade em curso).
- b. Outra participante, Romênia (excerto 4), também se constrói, em alguns momentos, como a participante que organiza a tomada de turnos, propõe perguntas e avalia as produções a elas relacionadas. No entanto, diante de

uma informação não aceita pelos demais participantes, ela se constitui e é constituída como incompetente para produzir informações aceitáveis pelo grupo.

- c. Dessa forma, os demais participantes também produzem avaliações dependendo de como os participantes produzem seus fazeres na atividade em curso. No caso de Romênia, ela não conseguiu se sustentar, na sequencialidade da fala-em-interação, como uma participante capaz de produzir informações e avaliar as produções dos outros, e os demais participantes demonstraram isso para ela.
- d. Esses participantes também produziram avaliações na ausência de controle de um dos participantes que orchestra as atividades em curso. Enquanto Marise escreve no quadro, alheia às comemorações de Leonardo, Adriana e Gonçalo demonstram para ele que a comemoração estava inadequada (excerto3). Da mesma forma que Marcos e Leonardo avaliam a produção da ajuda de Adão diferentemente no excerto 5.
- e. No excerto 6, todos são convidados por Lisiane a avaliar os procedimentos usados por Benício e Roger para a resolução do exercício. Avaliar era constitutivo da própria atividade.

Assim, a partir do que os participantes construíram por meio da produção de avaliações no fazer sala de aula, observamos que fazer ser competente, nas duas aulas, inclui orientar-se para a realização das atividades constitutivas do contexto, orientando-se para a organização da tomada de turnos e para a produção de itens preferíveis ou aceitáveis de uma forma aceitável em um momento coconstruído como adequado.

7 O FAZER AVALIAR NA CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA EM SALA DE AULA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos compreender, desde a perspectiva dos participantes, o trabalho de fazer ser competente em sala de aula, observando o fazer avaliar na fala-em-interação institucional de sala de aula em um quarto ano do Ensino Fundamental com uma hora de alemão por semana. A partir da análise dos dados de fala-em-interação, entendemos competência como uma realização intersubjetiva e contingente da ação humana mediante o uso de línguas de interação (português e alemão neste trabalho) que podem ou não ter sido aquelas nas quais os participantes foram socializados em outro momento de suas vidas ou de quaisquer recursos disponíveis e aceitáveis para realização das atividades constitutivas da institucionalidade do contexto. Nesse fazer, os participantes competentes orientam-se para a organização da tomada de turnos para a realização da atividade e para a produção de itens preferíveis ou aceitáveis de uma forma aceitável em um momento coconstruído como adequado.

Dessa forma, apresentamos uma descrição de avaliação (*assessments*) no aqui e agora do contexto institucional de sala de aula (Lindström e Mondada, 2009), propondo que a avaliação também possa ser compreendida como um fazer de todos os participantes de um dado encontro social. Como vimos, os participantes coconstruíram avaliações na produção das atividades em curso, exibindo experiências compartilhadas e

posicionando-se uns em relação aos outros. Na produção dessas atividades, não apenas o professor, mas também os demais participantes, alunos, produzem avaliações ressaltando outras identidades possíveis nesse fazer.

Ao exibirem experiências compartilhadas, os participantes demonstraram suas expectativas sobre o que estava adequado ou não para o fazer em curso, coconstruindo seus interlocutores como competentes ou não em cada momento interacional. Com isso, relacionamos o fazer avaliar com a noção de competência para fazer aula.

Por fim, apontamos para uma noção etnometodológica de competência para fazer sala de aula em um quarto ano do Ensino Fundamental com uma hora de alemão por semana. A partir disso, descrevemos competência desde a perspectiva dos participantes, buscando observar como eles demonstraram uns para os outros, no curso das atividades desenvolvidas, o que é e como se constitui um participante competente. A competência é constituída a partir de uma construção conjunta dos participantes em cada momento interacional de um encontro social.

Essa compreensão de competência para fazer sala de aula implica em revermos nosso papel, nossas expectativas e metas para a formação, especialmente linguística, dos alunos em sala de aula, seja em língua materna ou em língua adicional. Para ser construído como um participante competente em sala de aula não basta saber o conteúdo, em seus mais variados entendimentos, mas se constituir e ser constituído como competente para produzir o preferível ou aceitável, no momento adequado e da forma aceitável. E essa negociação inclui professores e alunos, pois, como vimos no excerto 4 (*Não é de escola nenhuma*), não basta ter o mandato institucional de professor para ser reconhecido e construído como tal. A compreensão da construção local e contingente de competência também é importante para nós, professores, termos consciência do que ocorre em nossas salas de aula. Se por um lado precisamos nos

constituir como professores (e isso é esperado de nós em sala de aula¹²⁷), por outro temos de refletir sobre o que e quem é construído como competente em nossas aulas¹²⁸.

Além disso, não há uma única maneira para fazer o que deve ser feito. Se criamos uma expectativa de uma ‘língua perfeita’ para as aulas de línguas, talvez nos decepcionemos com uma aula de Alemão com pouco alemão, ou com procedimentos ‘diferentes’ (medir com a régua) para a construção da coesão e da coerência de um texto. Com isso, cabe a nós ampliarmos essas expectativas e procurarmos criar desafios, tarefas pedagógicas e formas de avaliar que possam contribuir para a ampliação do repertório linguístico, cultural e interacional dentro de metas possíveis e alcançáveis para as diferentes realidades de sala de aula.

A seguir, levantamos algumas questões com as quais uma pesquisa desta natureza, isto é, que busca a compreensão das ações realizadas pelo uso da linguagem em sala de aula, pode contribuir para as salas de aula que estão por aí e para os muitos e muitas Marises, Lisianes, Romêneas, Carinas, Leonardos, Adões, Wagner e Alines que buscam dar o seu melhor ou desafiar no seu melhor os fazeres diários de uma aula.

7.1 A competência para fazer sala de aula e as línguas que circulam na escola

No meu trabalho de mestrado imaginava, inicialmente, que as construções identitárias dos falantes de dialetos do alemão seriam constituídas fortemente pelo uso do alemão dialetal, que poderia ser um fator discriminatório nas aulas de alemão padrão. Nessa posição ingênua, fui surpreendida pelo raro uso da língua (adicional)

¹²⁷ Todos devem ter voz em sala de aula, mas não podemos deixar de reconhecer que estudamos para isso, e que a nossa função social é a de conduzir a coconstrução de conhecimentos com nossos alunos.

¹²⁸ Será que estamos contribuindo para a valorização de determinados perfis de alunos em detrimento de outros? Em que situações? Por quê?

propriamente dita, fosse ela dialetal ou padrão e, no fazer diário de sala de aula, esses participantes ressaltavam sua identidade de falantes de alemão ao demonstrarem conhecimento de itens específicos em alemão e serem constituídos como pontos de apoio para professores e alunos desenvolverem as atividades de aula.

Desta vez, portanto, já não havia uma expectativa ingênua de relacionar ‘somente língua’ ao fazer ser competente em sala de aula. No entanto, por estarmos olhando para crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental que talvez usem o alemão da comunidade em casa¹²⁹ e que ouvem bronca em alemão da funcionária da merenda na escola, poderíamos esperar que o trabalho de fazer ser competente nas duas aulas e especialmente na aula de alemão pudesse, entre outras coisas, incluir um maior uso linguístico do alemão, dialetal ou padrão, nas tarefas propostas em aula.

Como vimos, os dados deste trabalho mostram que o alemão aparece na sala de aula especialmente por meio de alguns meninos, Adão (excertos 5 e 7), Leonardo (excerto 3) e Germano¹³⁰ (vinheta narrativa do momento interacional 2) que conseguem produzir o que é solicitado, em alemão, para que eles ou seus colegas exibam o conhecimento do item em foco. No entanto, quase nunca foi a língua de interação no grande grupo em sala de aula¹³¹.

A exibição do conhecimento desses itens, produzidos nos momentos reconhecidos pelos participantes como adequados, foram relevantes para a construção

¹²⁹ Conforme relato de alguns participantes quando da aula na qual trataram da colonização alemã em Ivoti no dia 16 de julho de 2010.

¹³⁰ Na vinheta narrativa que antecede o excerto 2, observamos que Wagner acerta a palavra dita por Germano. Na próxima vez do grupo, excerto 2, Wagner resalta seu não conhecimento de alemão, embora demonstre reconhecer o que deve ser feito no jogo. Assim, o conhecimento de Germano contribuiu para o acerto do grupo (Wagner) na rodada anterior.

¹³¹ Também na vinheta narrativa do excerto 2, Adão grita para Germano “*Germano, hau dich nicht*”, e Germano não responde. Embora não tenhamos dados suficientes para analisar o que aconteceu aqui, poderíamos supor que Germano, ao não se orientar para o que foi dito por Adão, tornou evidente não querer lidar com o que foi proposto pelo colega (ele poderia ter questionado em português o que Adão queria dizer, se fosse o caso). Além disso, Germano também é coconstruído como “conhecedor” de alemão (além de fornecer a palavra para Wagner ele é reconhecido como “alemão” pelos colegas – ver item 3.2). Dessa forma, parece que a escola consegue apagar ou ignorar o alemão que circula entre os alunos e funcionários.

de competência nas aulas de alemão, e isso se mostra provavelmente muito positivo para esses meninos, se comparado com os meninos que precisam negociar traços de um letramento feminino em português, como evidenciou a pesquisa de Jung (2003, 2009).

No entanto, como professores de língua adicional, frequentemente voltados para desenvolver em nossos alunos as habilidades gramaticais e linguísticas para o uso comunicativo da língua, talvez questionássemos aulas de alemão com interações majoritariamente em português, especialmente em um contexto no qual a língua alemã é usada espontaneamente fora do roteiro de sala de aula. Se partíssemos de uma compreensão que privilegia “as boas habilidades linguísticas”, certamente não conseguiríamos ver construção de competência em língua adicional nos dados aqui analisados. No entanto, a opção teórico-metodológica deste trabalho, permitiu que buscássemos observar competência nesta sala de aula desde a perspectiva dos participantes, ou seja, a partir da busca da compreensão das ações realizadas pelos participantes da interação, procurar analisar o que, para os participantes, é construído como adequado ou não para o momento interacional. Se o uso do alemão, nas interações coordenadas por Marise, acontece apenas pela produção de itens isolados, esse é o uso de alemão adequado ou esperado para aquela sala de aula.

Por outro lado, o enfoque na produção e compreensão de itens linguísticos isolados demonstra a colocação em prática de um plano de ensino que vira as costas para a comunidade multilíngue na qual a escola está inserida¹³². Como vimos, a língua alemã apareceu timidamente em uso nos breves “xingamentos” dentro e fora de sala de aula, o que pode sugerir que ela circule mais na comunidade do que observado na escola. Além disso, as tarefas propostas nas aulas de alemão também não se relacionam aos conhecimentos linguísticos e culturais trazidos por alunos que ou falam ou tem

¹³² Apesar disso, reconhecemos que a inserção do ensino da língua alemã na escola e o reconhecimento desses alunos como competentes para a produção dos itens buscados constituem conquistas iniciais para a legitimação da língua e cultura locais.

contato com a língua e cultura alemãs do interior do Rio Grande do Sul, o que parece não propiciar a ampliação do repertório dos alunos, seja em português ou em alemão.

Esse distanciamento do alemão ou das características alemãs dessa comunidade na sala de aula também parece ser construído nas aulas com a professora da turma. No excerto 9, analisamos um momento interacional no qual os participantes recuperam informações históricas acerca da colonização alemã no município de Ivoti para a elaboração de um texto que abordasse a viagem de vinda de uma família alemã para Ivoti. No entanto, essa família não poderia ser a dos alunos, mas teria de ser criada por eles, embora muitos dos sobrenomes dos alunos tragam a marca de sua origem alemã. Por que não pedir que contassem as aventuras da viagem de vinda ao Brasil dos seus antepassados? Uma proposta que incluísse e reconhecesse o pertencimento de cada um à história do município poderia fazer mais sentido para os alunos e contribuir para a legitimação da língua e cultura da comunidade¹³³.

A partir disso, observamos que o alemão apresentado pela escola se constrói como algo distante da realidade dos alunos. O alemão da escola parece estar mais relacionado a uma língua estranha de um país distante, o alemão falado por Marise e pelas pessoas da Alemanha¹³⁴, e, talvez, pelos antepassados que povoaram Ivoti. A língua culta ensinada por meio da apresentação de itens isolados na escola não relaciona aspectos linguísticos e culturais da comunidade contemporânea da qual os alunos fazem parte. E, com isso, não parece contribuir para a ampliação de repertórios para que os alunos participem em diferentes práticas sociais. O português é a língua que predomina nas interações nas aulas de alemão e nas com a professora da turma, e, exceto pela

¹³³ Agradeço ao Prof. Dr. Cléo Vilson Altenhofen por ressaltar este ponto na discussão.

¹³⁴ Na aula do dia 9 de julho de 2010, enquanto o grupo fazia as atividades propostas por Marise, Gonçalo perguntou para a mesma se ela chorou quando a Alemanha perdeu (nos jogos da Copa do Mundo de Futebol), e Marise responde que não (Diário de Campo).

inclusão da disciplina Língua Alemã, a escola parece ignorar o contexto multilíngue no qual está inserida.

Neste caso, assumir a concepção de língua adicional (Schlatter e Garcez, 2009), na teoria e na prática, poderia trazer vantagens para o ensino de línguas nessa comunidade. Para isso, seria necessário assumir uma visão de linguagem que privilegiasse o seu uso social (Clark, 2000), e propor tarefas fundamentadas na ampliação de repertórios para a participação em diferentes práticas sociais a partir das experiências prévias dos alunos. Além disso, assim como o alemão é usado em interações externas ao controle de Marise, ele poderia ser mais usado em sala de aula para interações diversas entre os participantes¹³⁵. Isso poderia permitir a identificação dos alunos com uma língua nem tão estrangeira assim, o alemão, e contribuiria para os demais conhecimentos construídos na escola, conforme comentado anteriormente.

Neste trabalho, observamos que a competência no fazer sala de aula compreende uma realização intersubjetiva e contingente da ação humana mediante o uso de outra(s) língua(s) de interação ou de quaisquer recursos disponíveis e aceitáveis para realizar as atividades constitutivas da institucionalidade do contexto. Se por um lado os participantes podem ser constituídos como competentes com quaisquer recursos linguísticos disponíveis e aceitáveis, como o uso do português nas aulas de alemão, por outro lado, muito também poderia ser feito em alemão. Na turma aqui analisada, o conhecimento de alemão trazido de casa por alguns alunos poderia ser ampliado a partir de um planejamento pedagógico que acolhesse as contribuições, linguísticas e culturais, dos mesmos, mobilizando-as e ampliando-as. Para isso, talvez, as atividades não

¹³⁵ No entanto, talvez os professores tivessem que abrir mão da acurácia linguística para permitir participações espontâneas dos alunos. E isso é uma questão que tanto pode ser válida para aula de língua adicional como de língua materna, pois se partimos da participação do aluno a partir do repertório trazido por ele para a ampliação do mesmo, vamos nos deparar com muitos “erros” linguísticos que quase nunca serão corrigidos imediatamente. E isso deve ser tratado de forma tranquila pelo professor, pois se as atividades propostas fizerem sentido para o aluno será mais fácil apresentar e construir novos conhecimentos que propiciem a ampliação de novas práticas letradas.

poderiam englobar apenas itens linguísticos isolados, mas o uso da língua para realizar as demandas cotidianas (o que provavelmente já seja feito por muitos desses alunos em suas casas e na vizinhança).

7.2 Avaliação: o fazer avaliar como algo que pode acontecer a todo momento em um encontro social na escola

Como vimos na introdução deste trabalho, as práticas escolares estão fortemente imbricadas com a avaliação escolar e os momentos formais de avaliação na escola (testes, provas, conselhos de classe, processo de avaliação, notas e conceitos). Para nós, professores, em geral, é difícil pensar em avaliação sem associá-la a momentos e instrumentos formais de avaliação na escola, ou sem entendê-la como responsabilidade unicamente do professor.

Neste trabalho, sob outro ponto de vista, buscamos compreender a avaliação como algo coconstruído na contingência da interação, com o qual todos os participantes podem e, em alguns momentos, devem lidar para levar a cabo suas atividades cotidianas, o fazer avaliar. Por meio do fazer avaliar, os participantes exibem uns para os outros se o que está sendo construído na interação está adequado ou não para aquele fazer. E no fazer real de sala de aula nem sempre nós professores somos os únicos a fazer avaliar. Como vimos na análise dos dados, qualquer participante pode, a cada momento, produzir avaliações.

No excerto 4 (*Não é de escola nenhuma*), por exemplo, institucionalmente Romênia é a professora e, por isso, poderíamos ter a expectativa de que, além de orquestrar a realização das atividades propostas, ela seria construída como conhecedora, como competente para fornecer a resposta adequada. No entanto, isso não ocorre, e os

demais participantes a coconstroem como incompetente para produzir informações, desconhecedora das informações que está corrigindo.

Além disso, ao observamos como os participantes podem se constituir como competentes ou incompetentes em diferentes momentos dos fazeres de sala de aula, como Adão no excerto 5 (*Ô, como é o dezenove*), podemos refletir sobre o que construímos com nossos alunos no dia-a-dia da sala de aula. Dependendo de como construímos o fazer avaliar em sala de aula ou de como nos alinhamos e nos afiliamos aos diferentes participantes, podemos contribuir para estimular ou desestimular os participantes que sabem ou não como fazer o que é esperado deles. Se, por exemplo, estamos usando parâmetros diferentes para demonstrar que algo vai ou não bem para os diferentes participantes, podemos ratificar as diferenças e reforçar ou não o interesse desses participantes pelo que é feito em sala de aula.

Talvez um aluno que seja constantemente coconstruído como não conhecedor da organização da tomada de turnos, de como e o que dizer de forma aceitável, e para o qual não façamos nada para orientar para uma ação futura, venha a falhar também nos momentos formais de avaliação escolar. Por um lado, o próprio aluno pode se desestimular por não conseguir demonstrar que sabe ou que aprendeu como e o que fazer para se constituir competente no fazer sala de aula, o que poderá acarretar no afastamento desse aluno de qualquer proposta da escola. Por outro, o professor pode compreender que tal aluno não consegue acompanhar ou alcançar o proposto pela escola e pode não conseguir ver os pequenos progressos que o aluno faz na direção de tornar-se um participante competente na sala de aula.

No entanto, não podemos perder de vista que nós, como detentores do poder institucional de professores e como profissionais cientes do nosso papel, podemos construir fazeres diferentes que incluam o aluno que falhou e o tornem membro

(competente) daquele fazer. Isso poderia ser encaminhado com o acolhimento de qualquer contribuição dos alunos (mesmo as consideradas inadequadas pelo professor ou por outros participantes precisariam ser acolhidas e encaminhadas de modo a demonstrar para o aluno que a sua contribuição teria valor naquele fazer), com o encaminhamento de atividades que permitissem a participação de todos, não apenas dos mais falantes ou que demonstrassem maior conhecimento do que e como dizer/fazer, da coconstrução planejada e consciente de como se faz aula, do que se espera de cada um dos participantes, do que se pretende alcançar naquele fazer. Portanto, estar atentos para como construímos nossos fazeres em sala de aula pode nos ajudar a não corroborarmos com produções de avaliações negativas que estigmatizem aqueles participantes que não gozem de prestígio entre os pares ou que ainda não estejam totalmente familiarizados aos fazeres de sala de aula.

7.3 Participação e aprendizagem: se ser competente é saber a hora de falar e de escutar, saber o que e como falar, que alunos (cidadãos) estamos formando e que escola nós queremos?

A partir dos excertos analisados, observamos que algumas das tarefas propostas se configuram como produção de informação conhecida. Isso pode ter contribuído para que nessas interações, nos momentos de retomada de conhecimento prévio, as professoras orquestrassem mais a tomada de turnos e avaliassem, em vários momentos interacionais, a produção dos demais participantes. Os vários momentos de retomada de informação conhecida ou correção de exercícios podem estar associados ao dia da semana em que eu frequentava a escola, uma sexta-feira, quando não é muito propício para a apresentação de conteúdos novos em virtude do cansaço da semana e da chegada

da pausa do final de semana. No entanto, nas aulas com a professora da turma também foram observados momentos de introdução de conteúdo novo como na aula do dia 30 de abril (Vinheta narrativa do momento interacional 1 e excerto 1). Com relação às aulas de alemão, o único encontro semanal ocorria na sexta-feira, quando Marise e o grupo tinham de dar conta de conteúdos novos e conhecidos.

De qualquer maneira, retomar uma informação conhecida no grande grupo pode ser necessário nos momentos de correção das atividades propostas (excertos 4 e 6), de verificação de dúvidas (excerto 8) e de levantamento de informações a serem usadas em um fazer posterior (excerto 9), pois se torna a maneira mais prática de verificar se todos compartilham do que fora previamente construído. Como vimos, em vários momentos desses excertos, as professoras controlam a alocação de turnos e exibem aprovação ou não do que é feito. Além disso, os demais participantes geralmente se afiliam a essa produção de avaliações. Portanto, parece que somente o professor orchestra as ações dos participantes e cabe só a ele gerenciar o que será ou não coconstruído.

Embora esses momentos sejam válidos e necessários, as aulas não devem ser planejadas de forma a contemplar somente momentos de repetição de informações, com total controle do professor. Se quisermos fornecer instrumentos para que nossos alunos se tornem reflexivos e autônomos, precisamos propor unidades e atividades que contemplem o desenvolvimento de diferentes habilidades; saber ouvir é tão importante quanto saber falar, saber aceitar, refletir, criticar, propor novas alternativas.

Nesse sentido, também há momentos em que os participantes avaliam seus pares (excerto 3 – *Para de se achar, Leonardo* – e 5 – *Ô, como é o dezenove*) sem a interferência desse professor, ou em que a professora é avaliada pela turma como não competente em cumprir o papel que seria esperado dela, fornecer uma informação aceitável e avaliar as respostas dos alunos (excerto 4 – *Não é de escola nenhuma*). Essa

configuração demonstra que há outras estruturas de participação além da sequência IRA nesta sala de aula, semelhante a outras aulas discutidas por Rampton (2006)¹³⁶. Isso, no entanto, não parece ser um problema para esses participantes. A nova ordem comunicativa analisada por Rampton, segundo a qual os alunos assumem funções que antes eram exclusivamente do professor, parece, inclusive, fazer parte do planejamento pedagógico de algumas aulas como acontece em algumas atividades propostas por Lisiane.

Nos excertos 6 (*Olha a malandragem*) e 9 (*Fofoca não*), por exemplo, todos são convidados a participar e a coconstruir conhecimento, e os alunos aproveitam esse espaço. Aline se constitui e é constituída como competente para avaliar e tornar aceitável o procedimento de resolução dos exercícios usados por Benício e Roger. Da mesma forma, Gonçalo, ao apresentar uma informação construída como nova, se constrói como mais conhecedor. Lisiane, em um primeiro momento, se constitui como não conhecedora da informação trazida por Gonçalo.

A análise dos dados aponta, ainda, que mesmo nos momentos em que há a coconstrução de um participante reconhecido e construído como orquestrador da tomada de turnos (excertos 2, *E em português mesmo já que o alemão é meio difícil para mim*, e 6 – *Olha a malandragem*), os participantes competentes identificam a estrutura de tomada de turnos preferível. Essa estrutura pode ser modificada no curso da atividade. Assim, nos excertos 2 e 6, por exemplo, Marise e Lisiane, respectivamente, selecionam o próximo falante para produzir um item e somente este falante toma o turno. No entanto, mediante um problema, no excerto 2, e da proposta de avaliação conjunta, no excerto 6, os demais participantes se auto-selecionam para tomar o turno e buscar a letra de Wagner ou avaliar os procedimentos de Benício e Roger.

¹³⁶ Ver também Freitas (2006), Rosa (2008) e Amaral e Frank (2009).

Portanto, essa nova ordem comunicativa também parece estar em jogo para a construção da competência no fazer sala de aula. No entanto, como vimos, ela não parece ser um problema para os participantes. Como professores precisamos refletir se em nossas práticas há lugar para esses novos arranjos interacionais, ou seja, como lidamos com o aparente caos que pode gerar a nossa perda de poder e se sabemos aproveitar esses novos arranjos para promover a construção conjunta de conhecimentos em sala de aula. Se o professor não abre espaço para a nova ordem comunicativa, talvez ele não consiga levar a cabo as tarefas para fazer aula. Por outro lado, se ele coconstruir com o grupo diferentes arranjos comunicativos e conseguir aproveitá-los para engajar todos os participantes na construção de conhecimento, como o faz Lisiane no excerto 6, no qual a própria tarefa proposta e levada a cabo pelos participantes atribui a todos o papel de avaliar os procedimentos empregados por Benício e Roger para a resolução do exercícios, pode conjuntamente construir oportunidades para que os alunos aprendam a participar de diferentes situações interacionais e saibam quando e como produzir o que é adequado não somente na escola, mas nas diferentes demandas da vida cotidiana. Com isso, parece que se o professor souber lidar com essa nova ordem, ao propor atividades que exijam o protagonismo dos alunos e conseguir compartilhar poder, ele poderá ter aliados na coconstrução do fazer sala de aula e provavelmente contribuirá para a formação de cidadãos autônomos e corresponsáveis nos fazeres escolares.

7.4 Compreensão de competência em sala de aula e contribuições para investigações futuras

Neste trabalho procuramos compreender como os participantes de um quarto ano do Ensino Fundamental se constituem e são constituídos como competentes no fazer

aula de alemão e aulas com a professora da turma, observando o fazer avaliar na fala-em-interação institucional de sala de aula. Para isso, nos baseamos no entendimento etnometodológico de competência, segundo o qual competência compreende a noção de membro (competente) que, pelo domínio da linguagem natural, consegue levar a cabo as atividades cotidianas sem interferência.

A partir da análise de nove excertos (quatro das aulas de Alemão e cinco das aulas com a professora da turma), observamos que se constituir e ser constituído como um participante competente consiste em uma realização intersubjetiva e contingente da ação humana mediante o uso de língua de interação, nas quais os participantes podem ou não ter sido socializados em outro momento de suas vidas ou de quaisquer recursos disponíveis e aceitáveis para realização das atividades constitutivas da institucionalidade do contexto. Nisso, os participantes competentes se orientam para a organização da tomada de turnos e para a produção de itens preferíveis ou aceitáveis (o quê, quando e como produzir).

A partir dessa compreensão de competência, como vimos, nós professores podemos rever nosso papel, expectativas e metas para a sala de aula e, em especial para a aula de línguas. Além disso, podemos refletir sobre como o fazer avaliar pode ser realizado por qualquer participante na realização das demandas de sala de aula, e não se constitui um fazer exclusivo do professor (que para ser reconhecido como tal também precisa trabalhar interacionalmente para isso).

Com isso, podemos refletir sobre o que pode ser feito a partir dessa pesquisa. Sobre o fazer avaliar, pesquisas futuras poderiam observar outros contextos institucionais, conforme apontam Lindström e Mondada (2009), para descrever como os participantes constroem esse fazer e quais suas implicações para as atividades realizadas, e suas relações com outras pesquisas sobre a produção de avaliações. Além

disso, estudo semelhante poderia ser desenvolvido em outras aulas de língua, com participantes mais velhos ou mais jovens e em outros contextos multilíngues, por exemplo, nos quais poderia ser observado outra construção para o fazer avaliar em sala de aula¹³⁷. Por fim, poder-se-ia aprofundar a discussão acerca das implicações do fazer avaliar cotidiano de sala de aula para as avaliações formais escolares como testes, avaliação de participação em aula e outros.

A compreensão da competência como uma realização intersubjetiva e contingente da ação humana mediante o uso dos recursos disponíveis poderia contribuir para a formação de professores (de língua) na medida em que nos convida a questionarmos saberes únicos ou relações pré-estabelecidas de identidade e poder. Com isso, pensar em como formar professores aptos a lidar com essa ‘instabilidade’ e dispostos a pensar e colocar em prática expectativas e metas alcançáveis poderia orientar novas pesquisas sobre a coconstrução conjunta do fazer interacional de sala de aula.

Pensando, especificamente, no professor de língua (adicional) preocupado em ampliar o repertório de seus alunos para desafiá-los e ajudá-los a agir no mundo, poderiam ser construídas unidades didáticas que auxiliassem os professores a compreender como prepara uma aula de língua (adicional) que tivesse o seu uso social como meta. Além disso, poder-se-ia refletir sobre o ensino de alemão para falantes de variedades do alemão, também com vistas a propor unidades didáticas que aproveitassem esse conhecimento prévio da língua e, com isso, buscassem colocar em prática a ampliação do repertório linguístico e cultural, já mencionados neste trabalho, além da valorização da língua e cultura locais.

¹³⁷ Com adultos, outras questões podem estar em jogo, por exemplo.

Também poderíamos ampliar a compreensão de competência para outras salas de aula em outros contextos sociais para discutirmos que escola estamos fazendo, e que escolas queremos fazer para formarmos pessoas (competentes) para a nossa sociedade, cada vez mais em movimento, em que as fronteiras nacionais e as das redes de comunicação cibernéticas constituem um mundo de fluxos, e esse movimento também constitui, embora ainda muito velado, conformou mostrou este trabalho, o fazer sala de aula.

Por fim, podemos pensar em trabalhos que descrevam contextos multilíngues dentro e fora da escola, como alguns apontados neste trabalho (Jung, 2003, 2005; Breunig, 2005, 2007), e discutam políticas linguísticas nesses contextos. Como vimos, a introdução do ensino do alemão em escolas de municípios que se reconhecem como de imigração alemã constitui um primeiro passo para a legitimação da língua e cultura locais, mas ainda há muito a ser feito. Ainda é forte a crença do Brasil como um país monolíngue, e essa é uma boa solução para a escola (Altenhofen, 2004). Portanto, precisamos pensar em trabalhos que discutam os diferentes contextos (de imigração, de fronteira e outros) e políticas linguísticas implantadas ou possíveis para a legitimação de línguas e culturas de grupos minoritários para que estes também possam ter voz na escola e na sociedade.

REFERÊNCIAS

ABELED, M. L. O. L. *Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula*. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Tese (Doutorado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

AFONSO, A. L. Sociologia da avaliação: problemas de delimitação de um campo teórico-conceptual e de investigação. In: _____. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez Editora, p. 13-51. 2000.

ALDERSON, J. C.; WALL. D. Does Washback Exist? *Applied Linguistics*, Oxford University Press, v. 14, n. 2, p. 115-29. 1993.

ALMEIDA, A. N. *Construindo contextos: a produção de identidades masculinas na fala-em-interação*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

_____. *A construção de masculinidades na fala-em-interação em cenários escolares*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Tese (Doutorado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ALTENHOFEN, C. V. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no sul do Brasil. *Revista Internacional de Linguística Iberoamericana (RILI) II*, v. 2, n. 1(3), p. 83-93. 2004

ALTENHOFEN, V. T.; SCHLATTER, M. Ensino e avaliação de rendimento em alemão como língua estrangeira para falantes de dialeto. *Revista Contingentia*, v. 2, p. 101-20, nov. 2007

AMARAL, D.; FRANK, I. Novos Arranjos. *Educação*. São Paulo, v. 2, p. 56-9, 2009.

AMMON, U., LÖWER, U. *Schwäbisch; Dialekt / hochsprache, kontrastiv, Sprachheft für den Deutschunterricht*. Düsseldorf: Schwam. 1977.

AMMON, U., KNOOP, U., RADTKE, I. (Hrsg.). *Grundlagen einer dialektororientierten Sprachdidaktik; theoretische und empirische beiträge zu einem vernachlässigten Schulproblem*. Basel: Beltz, 1978.

BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M; GAGNÉ, G.; STUBBS, M. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002. p. 13-84.

BAUMVOL, L. K. *O trabalho interacional para reconfiguração de atividades pedagógicas instrucionais na sala de aula de inglês como língua adicional*. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

BORN, J.; DICKGIEßER, S. *Deutschsprachige Minderheiten. Ein Überblick über den Stand der Forschung für 27 Länder*. Mannheim, Institut für Deutsche Sprache im Auftrag des auswärtigen Amtes, p. 55-65. 1989.

BREUNIG, C. G. *A alternância de código como pedagogia culturalmente sensível nos eventos de letramento em um contexto bilíngue*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

_____. "Eu tenho que falar alemão, senão eles choram!" Bilinguismo como pedagogia culturalmente sensível. *Calidoscópico*, v.5, n.1, p. 31-44, jan.-abr. 2007.

BULLA, G. *A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

BULLA, G. S.; UFLACKER, C. M. *De que aula estamos falando? De que professor e aluno? Negociação de pertencimento e aula de língua adicional*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL LINGUAGEM E INTERAÇÃO, 2, 2010, São Leopoldo. Apresentação de trabalho.

CLARK, H. O uso da linguagem. In: *Cadernos de tradução*, Porto Alegre, n. 9, p. 49-71, jan.-mar. 2000.

DOLL, J. Avaliação na pós-modernidade. In: Paiva, M. G. G. e BRUGALLI, M. (orgs). *Avaliação: novas tendências, novos paradigmas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. A noção de competência: necessidade ou moda pedagógica? In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DREW, P.; HERITAGE, J. Analyzing talk at work: an introduction. In: DREW, P.; HERITAGE, J. *Talk at Work*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

ERICKSON, F. What makes school ethnography 'Ethnographic'? In: *Anthropology & Education Quarterly*, v. 15, p. 51-66. 1984.

_____. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. In: *Anthropology & Education Quarterly*, v. 18, n. 4, p. 335-56. 1987.

_____. Ethnographic microanalysis of interaction. In: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; Preissle, J. (orgs.). In: *The handbook of qualitative research in education*. New York: Academic Press, p. 201-25. 1992.

_____. Ethnographic microanalysis. In: MCKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H. (orgs.). In: *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 283-306. 1996.

FIRTH, A. The discursive accomplishment of normality: on 'lingua franca' English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics*, v. 26, n. 2, p. 237-59. 1996.

_____. Doing not being a foreign language learner: English as a lingua franca in the workplace and (some) implications for SLA. *International Review of Applied Linguistics*, Special Issue, edited by Junko Mori and Numa Markee, v.47, n. 1, p. 127-56. 2009.

FIRTH, A.; WAGNER, J. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, v. 81, n.3, p. 285-300. 1997.

_____. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, v. 91, n. 5, p. 757-72. 2007.

FORTES, M. S. *Uma compreensão etnometodológica do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Tese (Doutorado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

FREITAS, A. L. P. (2006). With a little help from my friend: *um estudo sobre o reparo levado a cabo pelo terceiro na sala de aula de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre, PPG-Let, UFRGS.

GAGO, P. C. Questões de transcrição em análise da conversa. In: *Veredas*, v.6, n. 2, p. 89-113, jul.-dez. 2002.

GARCEZ, P. M. Formas institucionais de fala-em-interação e conversa cotidiana: Elementos para a distinção a partir da atividade de argumentar. *Palavra*, n. 8, p. 54-73. 2002a.

_____. Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: MOITA LOPES, L. P. e BASTOS, L. C. (Orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, p. 83-95. 2002b.

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

GARFINKEL, H. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1967.

GARFINKEL, H.; SACKS, H. On formal structures of practical actions. In: McKINNEY, J. C.; TIRYAKIAN, E. A. (Eds.). *Theoretical Sociology*. New York: Appleton Century Crofts, 1970.

GASS, S. M.; SELINKER, L. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

GOODWIN, C.; GOODWIN, M. H. Assessments and the construction of context. In: DURANTI, A.; GOODWIN, C. *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge University Press, p. 147-89. 1992.

GUMPERZ, J. e COOK-GUMPERZ, J. Introduction: language and the communication of social identity. In: GUMPERZ, J. (org.). *Language and social identity*. New York: Cambridge, 1982.

GUMPERZ, J. J. Interacional Sociolinguistics: A Personal Perspective. In: SCHIFFRIN, D.; TANNEN, D.; HAMILTON, H. E. *The handbook of discourse analysis*. Oxford: Blackwell Publishers, 2001.

HALL, J. K. Differential teacher attention to student utterances: the construction of different opportunities for learning in the IRF. *Linguistics and Education*. v. 9, n. 3, p. 287-311. 1998.

HAVE, P. *ten Doing conversation analysis*. Londres: Sage, 1999.

HERITAGE, J. *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge, England: Polity Press, 1984.

_____. Conversation Analysis and Institutional Talk: Analyzing Distinctive Turn-Taking Systems. In: CMEJRKOVÁ, S. et al. (eds). *Proceedings of the 6th International*

Congress of IADA (International Association for Dialog Analysis), Tübingen: Niemeyer, p. 3-17. 1998.

_____. 'Oh-prefaced responses to assessments: a method of modifying agreement/disagreement'. In: FORD, C.; FOX, B.; THOMPSON, S. (eds), *The Language of Turn and Sequence*. New York: Oxford University Press, 2002.

HERITAGE, J.; RAYMOND, G. The Terms of Agreement: Indexing Epistemic Authority and Subordination in Talk-in-Interaction. *Social Psychology Quarterly*, v. 68, n. 1, p. 15-38. 2005

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B., HOLMES, J. (Org.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.

JUNG, N. M. *Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

_____. *A (re)produção de identidades sociais na comunidade e na escola*. Ponta Grossa: Editora UEPG. 2009.

KREUTZ, L. Língua de referência na escola teuto-brasileira. In: DA CUNHA, J. L.; GÄRTNER, A. (orgs). *Imigração alemã no Rio Grande do Sul: história, linguagem e educação*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2003.

LINDSTRÖM, A.; HEINEMANN, T. Good-Enough: Low-Grade Assessments in Caregiving Situations. *Research on Language and Social Interaction*, v. 42, n. 4, p. 309-28. 2009.

LINDSTRÖM, A.; MONDADA, L. Assessments in Social Interaction: Introduction to the Special Issue. *Research on Language and Social Interaction*, v. 42, n. 4, p. 299-308. 2009

LODER, L. L. Noções fundamentais: A organização do reparo. In: LODER, L.; JUNG, N. (Orgs.). *Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Porto Alegre: Mercado de Letras, p. 127-61. 2008.

LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Orgs.). *Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Porto Alegre: Mercado de Letras, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 147-212.

MAILER, V. C. de O. Por uma política para o alemão em Blumenau. In: V Brazilianischer Deutschlehrerkongress e II Deutschlehrerkongress des Mercosul, 2003, São Leopoldo. *Anais*. São Leopoldo, p. 113-20. 2003.

MCDERMOTT, R. P.; GOSPODINOFF, K. Social contexts for ethnic borders and school failure. In: TRUEBA, H. T.; GUTHRIE, G. O.; AU, K. H. (eds.). *Culture and bilingual classroom*. Rowley, MA: Newbury House, 1981.

MCHOUL, A. W. The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, v.7, n. 2, p. 183-213. 1978.

MCNAMARA, T. F. 'Interaction' in second language performance assessment: Whose performance? *Applied Linguistics*, v. 18, n. 4. Oxford University Press. 1997. (Downloaded de applied.oxfordjournals.org)

MEHAN, H. The structure of classroom discourse. In: DIJK, T. van (org.). *Handbook of discourse analysis*. Londres: Academic Press, p. 119-31 (Vol. 3). 1985.

MELO, P. S. de. *A tomada de turnos e o controle social na fala-em-interação de sala de aula: práticas diferenciadas organizam diferentes instituições escolares*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Monografia (Conclusão do curso de Licenciatura em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

MONDADA, L. Participants' online analysis and multi-modal practices: Projecting the end of the turn and the closing of the sequence. *Discourse Studies*, v. 8, n. 1, p. 111-29. 2006.

_____. The Embodied and Negotiated Productions of Assessments in Instructed Actions. *Research on Language and Social Interaction*, v. 42, n. 4, p. 329-61. 2009.

ODGEN, R. Phonetics and social action in agreements and disagreements. *Journal of Pragmatics*, v. 38, p. 1752-55. 2006.

OCHS, E. Transcription as theory. In: OCHS, E. e SCHIEFFELIN, B. (Orgs). *Developmental pragmatics*. Nova York, Academic Press, p. 43-72. 1979. (Downloaded de <http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/ochs/articles/ochs1979.pdf>)

PEKAREK DOEHLER, S. Mediation Revisited: The Interactive Organization of Mediation in Learning Environments. *Mind, Culture and Activity*, 9 (1) , p. 22-42. 2002.

_____. Conversation Analysis and Second Language Acquisition: CA-SLA. In: WAGNER, J. e MORTENSEN, K. Volume on Conversation Analysis. In: Chappelle, C. A. (org.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics Oxford: Wiley-Blackwell*. 2010.

POCHON-BERGER, E. "Doing" a task in the L2 classroom: from task instruction to talk in interactions. *ForumSprache (2)*, p. 27-40. 2009.

POMERANTZ, A. Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In: ATKINSON, A. M. e HERITAGE, J. *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

RAMPTON, B. *Language in Late Modernity; Interaction in an Urban School*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

ROSA, A. P. *É o professor quem diz quando se fala? A tomada de turnos de fala em atividades diferentes de uma turma de 1ª série em educação bilíngue*. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

SACKS, H. Lecture 6 – The MIR Membership Categorization Device In: SACKS, H. *Lectures on conversation: Volumes I and II*. Oxford: Basil Blackwell, 1992.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, v. 50, p. 696-735. 1974.

_____. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. *Veredas*, v.7, n. 12, p. 1-67, 2003 [1974].

SALIMEN, P. *A atividade pedagógica de encenar em grupos em sala de aula de língua estrangeira: pedidos de ajuda, ofertas de ajuda e aprendizagem*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

SCARAMUCCI, M. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, v. 36, p. 11-22, julho-dezembro. 2000.

SCHEGLOFF, E. A. Whose Text? Whose Context?, *Discourse & Society*, 8:2, p. 165-87. 1997.

_____. ‘Schegloff’s Texts’ as ‘Billig’s Data’: A Critical Reply, *Discourse & Society*, 10:4, p. 558-72. 1999.

_____. Interaction: The infrastructure for social institutions, the natural ecological niche for language, and the arena in which culture is enacted. In N. J. Enfield and S. C. Levinson (Eds.), *Roots of Human Sociality: Culture, cognition and interaction*. London: Berg. p. 70-96. 2006.

_____. *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis, Volume 1*. Cambridge : Cambridge University Press, 2007a.

_____. A tutorial on membership categorization. *Journal of Pragmatics*, v. 39, p. 462-82. 2007b.

_____. Categories in action: person-reference and membership categorization. *Discourse Studies*, v. 9; p. 433-61. 2007c.

SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G; SACKS, H.; The preference for self- correction in the organization of repair in conversation. *Language*, v. 53, p. 361-82. 1977.

SCHEGLOFF, E. A. et al. Conversation Analysis and Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistic*, v. 22, p. 3-31. 2002.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. *Referencias Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SCHLATTER, M., GARCEZ P. M.; SCARAMUCCI, M.V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. *Letras de Hoje*, v. 39, n. 3, p. 345-78. 2004

SCHLATTER, M. et al. *Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo*. In: In: NASCIMENTO, V. F. do; NAUJORKS, J. da C.; REBELLO, L. S.; SILVA, D. S.. (Org.). *A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva*. Porto Alegre: Coperse, UFRGS. 2005.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Tese (Doutorado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

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

SINCLAIR, J.; COULTHARD, M. *Towards an analysis of discourse – The English used by teacher and pupils*. Londres: Oxford University Press, 1975.

STIVERS, T. Stance, alignment and affiliation during storytelling: when nodding is a token of affiliation. *Research on Language and Social Interacion*, v. 41, n. 1, p. 31-57. 2008.

UFLACKER, C. M.. *As identidades negociadas na aula de alemão em ações que envolvem falantes de dialeto*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

WAGNER, J. Foreign language acquisition through interaction: A critical review of research on conversational adjustments. *Journal of Pragmatics*, v. 23, n. 8, p. 215–35. 1996.

ANEXO I

Convenções de Transcrição¹³⁸

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação intermediária
-	(hífen)	marca de corte abrupto
:	(dois pontos)	prolongamento do som
palavra	(sublinhado)	ênfase em som
PALAVRA	(maiúsculas)	som em volume alto
^o palavra ^o	(sinais de graus)	som em volume baixo do que os do entorno
^{oo} palavra ^{oo}	(sinais de graus duplos)	som em volume destacadamente mais baixo do que os do entorno
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
hh	(série de h's)	aspiração audível
.hh	(h's precedidos de ponto)	inspiração audível
[]	(colchetes)	fala simultânea ou sobreposta
=	(sinais de igual)	elocuições contíguas
(0,3)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	micropausa, até 2/10 de segundo

¹³⁸ Adaptado de Atkinson e Heritage (1984, p. ix-xvi) , Loder e Jung (2008, p. 168), Mondada (2006) e Bulla (2007).

()	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pôde ser transcrito
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
((movimentando a mão))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não vocal
	flechas	direcionamento de olhar
	elipses	movimento corporal

ANEXO II



TERMO DE CONSENTIMENTO EM PARTICIPAR DE PESQUISA

Prezada Equipe Diretiva e Coordenação Pedagógica,

Através deste documento, solicita-se a participação de sua Escola em um projeto de pesquisa que prevê geração de dados audiovisuais, registro de notas de campo e entrevistas. Os dados gerados servirão para um projeto de pesquisa de doutorado vinculado ao Programa do Pós-Graduação em Letras, área de Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Este documento garante que a identidade dos participantes será mantida em anonimato. Indique, para cada item abaixo, o seu consentimento de uso dos dados gerados em áudio e vídeo, utilizando sua rubrica. Somente os dados permitidos serão utilizados.

	Autorizo	Autorizo com restrições (explicitar)	Não autorizo
As gravações serão estudadas pelo pesquisador envolvido no projeto.			
As gravações podem ser mostradas a pessoas envolvidas em outros projetos de pesquisa.			
As gravações podem ser usadas em publicações científicas.			
As gravações podem ser usadas por outros pesquisadores.			
As gravações podem ser mostradas em salas de aula, para fins de estudo*.			
As gravações podem ser mostradas em apresentações públicas*.			
A transcrição escrita da interação pode ser mantida em arquivo à disposição de outros pesquisadores.			
A transcrição poderá ser multimodal, desde que os rostos e as roupas dos participantes não sejam identificáveis.			

***Somente com a presença da pesquisadora.**

Todas as informações sobre a Escola e os participantes serão mantidas confidenciais através do uso de pseudônimos. Além disso, os dados não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixe nos termos da pesquisa.

Responsável pela pesquisa: Cristina Marques Uflacker – Doutoranda PPGL-UFRGS

Responsável pela Escola: _____

Assinatura: _____

Data: _____

ANEXO III

**TERMO DE CONSENTIMENTO EM PARTICIPAR DE PESQUISA**

Prezado(a) Professor (a),

Através deste documento, solicita-se sua participação em um projeto de pesquisa que prevê geração de dados audiovisuais, registro de notas de campo e entrevistas. Os dados gerados servirão para um projeto de pesquisa de doutorado vinculado ao Programa do Pós-Graduação em Letras, área de Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Este documento garante que sua identidade, bem como a dos outros participantes da pesquisa, será mantida em anonimato mediante uso de pseudônimos. Os dados serão disponibilizados somente para propósitos de pesquisa acadêmica conforme projeto e normas de transcrição e apresentação aprovadas pela direção da escola.

Agradeço sua colaboração.

Cristina Marques Uflacker – Doutoranda em Estudos da Linguagem

Declaro-me suficientemente informado(a) e autorizo a geração de dados audiovisuais de minhas aulas durante os períodos letivos de 2009 e 2010, para fins de pesquisa, nos termos acima.

Participante: _____

Assinatura: _____

Data: _____

ANEXO IV



TERMO DE CONSENTIMENTO EM PARTICIPAR DE PESQUISA.

RESPONSÁVEL PELO ALUNO

Prezado(a) Sr(a) Responsável pelo aluno(a) _____,

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS e estou realizando uma pesquisa sobre fala-em-interação em sala de aula bilíngue, sob orientação da Profa. Dra. Margarete Schlatter e, para isso, preciso filmar algumas aulas na sala em que seu filho/sua filha é aluno/a.

Solicito sua autorização para a realização das filmagens em suas aulas. A coordenação da escola e as professoras da turma estão de acordo com a realização da pesquisa. As gravações serão usadas somente para os fins de pesquisa científica pela autora do projeto, e a pesquisa será divulgada apenas em publicações ou apresentações acadêmicas.

Este documento garante que as identidades dos participantes da pesquisa serão mantidas em anonimato. Todas as informações sobre seu filho/sua filha serão mantidas confidenciais através do uso de pseudônimos. Além disso, os dados não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixe nos termos da pesquisa.

A sua autorização é muito importante, pois você estará contribuindo para a produção de conhecimento. Agradeço desde já por sua atenção.

Atenciosamente,

Cristina Marques Uflacker – Doutoranda do PPGL-UFRGS

LI A DESCRIÇÃO ACIMA E DOU O MEU CONSENTIMENTO PARA A GRAVAÇÃO EM VÍDEO DA SALA DE AULA NOS PERÍODOS LETIVOS DE 2009 E 2010, BEM COMO AUTORIZO O USO DOS REGISTROS PARA PESQUISA CONFORME INDICADO ACIMA.

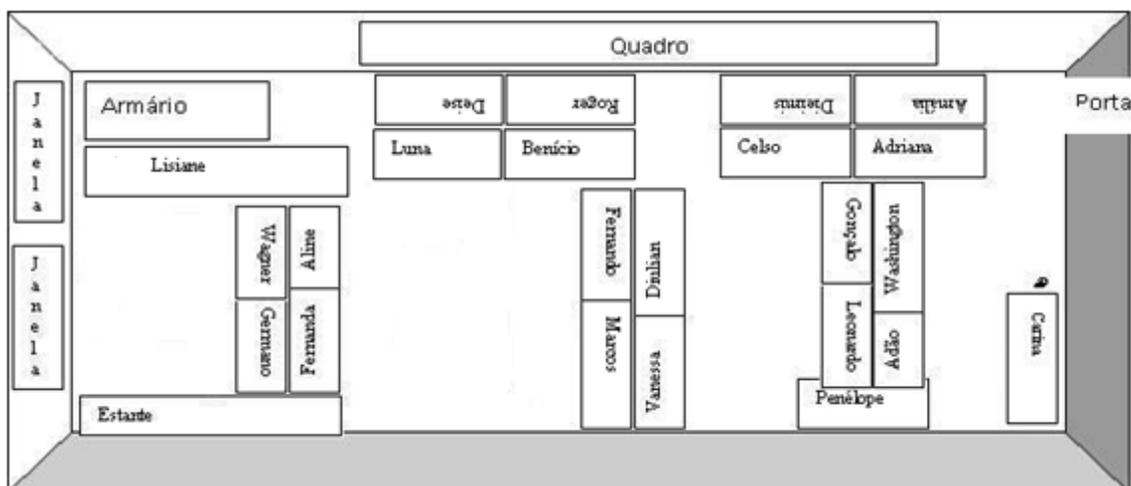
Responsável: _____

Assinatura: _____

Data: _____

ANEXO V

Momento interacional 1 (aula: 01:01:38)



(📹: filmadora)

Sexta-feira, trinta de abril de 2010.

Nesta aula, depois de trabalhar com as noções de direita e esquerda em uma caminhada pelos corredores e pátio da escola, Lisiane organiza os participantes em grupos. Depois ela distribui um mapa das ruas e bairros próximos à escola, pede que cole o mapa sobre uma cartolina, e diz que não precisam brigar para colar um mapa. Ela circula entre os grupos, ajuda a colar ou questiona o porquê da demora da colagem. Os integrantes dos grupos conversam entre si. Enquanto alguns se esforçam para colar o mapa no centro da cartolina, outros passam a cola, dão sugestões ou observam a colagem. Depois de aproximadamente sete minutos, Lisiane solicita a atenção conjunta de todos. As conversas nos grupos são interrompidas e os participantes voltam seus corpos e olhares para Lisiane. Juntos, Lisiane e o grupo estabelecem sua localização geográfica no bairro e combinam a posição em que os mapas devem ficar sobre as mesas. A seguir, Lisiane pede que observem o nome das ruas para conversarem sobre o mapa. Dito isso, os grupos voltam a conversar entre si, enquanto Lisiane circula entre eles e os observa. Em torno de um minuto depois, Lisiane solicita a atenção de todos novamente. Cessam algumas conversas. Leonardo e seu grupo seguem olhando para o mapa e conversando, e os participantes dos grupos da frente falam “xiiii”. Todos silenciam. Lisiane pergunta “A maioria das ruas desses

três bairros são nomes de quê?”. Alguns respondem “pessoas”, outros, “cidades”. Lisiane acata ambas as respostas e diz que a maioria é de nomes de cidades. Nesse meio tempo, alguns integrantes dos grupos voltam a conversar entre si, apontando para os mapas sobre suas mesas. Lisiane, então, questiona quais cidades aparecem no bairro Bom Pastor. Assim que ela acaba de perguntar, Adão e Leonardo falam o nome de duas cidades. Depois disso, Amália, Adriana, Celso, Dieimis e Leonardo falam diferentes nomes de ruas do mapa simultaneamente. Outros não respondem. Lisiane vai ao grupo do fundo (Fernando, Marcos, Vanessa e Diulian) e pergunta o que encontraram. Da frente da sala, Amália diz, em volume de voz aumentado, o nome de outra cidade. Lisiane volta para perto do quadro e pede que cada grupo fale três cidades que sejam nomes de ruas do Bairro Bom Pastor. Imediatamente, Marcos e Wagner levantam suas mãos. Os demais conversam com seus colegas de grupo. Amália e Celso também levantam a mão e seguem conversando no seu grupo. Lisiane aponta para o grupo da frente (Dieimis, Amália, Celso e Adriana), e Dieimis fornece uma resposta “Feliz”, que é seguida da ênfase de Lisiane “no bairro Bom Pastor”; Dieimis, então, volta a olhar para o mapa e conversa com Amália. Nos demais grupos, alguns participantes conversam em voz baixa. Fernanda levanta a mão e olha para Lisiane. A segunda resposta do grupo da frente vem de Celso que propõe um nome de rua (Popular), e Lisiane olha para ele e fala “Popular não é cidade”. Lisiane olha para o grupo e aguarda, enquanto isso Dieimis e Amália levantam a mão, se empurram e não dizem nada. Lisiane repete a orientação do que deve ser buscado. Logo em seguida, Amália propõe o nome de uma cidade. Lisiane fala para ela levantar a mão e esperar; Amália se cala. Lisiane seleciona o grupo de perto da janela (Wagner, Aline, Germano e Fernanda).

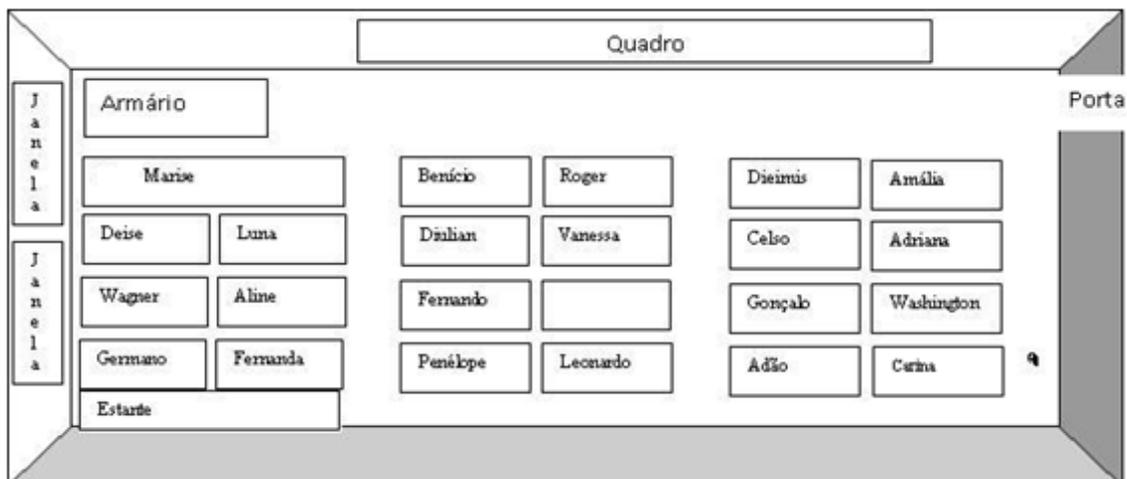
Levanta a mão e espera – Excerto 1 – 20100430094829(4): 12:50-13:27



- 325 **Amália:** → Três Passos ((com a mão levantada))
 326 (0,8)
 327 **Lisiane:** → levanta a mão e espera ((Amália levanta a mão))
 328 (0,5) ((Lisiane olha para o lado da janela))

- 329 a[q u i]=
 330 (Wagner): [°Caxias°]= ((Wagner abaixa a mão))
 331 Adão: → =Erechi:m
 332 (0,2) 
- 333 Lisiane: → <LEVANTA A MÃO E ESPERA> ((Adão e Leonardo
 334 levantam a mão))
 335 (1,4) ((Lisiane aponta para o grupo da janela))
 336 Wagner: °Quama° Camaquã Pelo[tas Erech]im
 337 (Dieimis): → [PELO: TAS]
 338 (.)
 339 Lisiane: → <levanta a mão e espera>= ((olhando na direção do
 340 grupo de Dieimis))
 341 (): =°xi:°
 342 (0,8)
 343 Lisiane: → Camaquã Pelotas e= ((aponta para o grupo de
 344 Wagner))
- 345 Wagner: → =Erechim=
 346 Lisiane: → =muito bem 
 347 (1,4)
 348 Lisiane: → Amália o grupo de vocês
 349 (0,4)
- 350 Amália: → Três Pa:ssos= ((com a mão levantada))
 351 Lisiane: → =Três Passos 
 352 (0,4)
 353 Amália: → Pelo:tas e Criciumal
 354 (0,2) 
-    
- 355 Lisiane: → Pelotas e Criciumal. muito bem
 356 (1,3)  
- 357 Lisiane: → próximo grupo que estiver pronto levanta a mão
 358 (0,6) ((Lisiane aponta para Leonardo))
 359 Leonardo: → Camaquã ((Adão e Leonardo abaixam a mão))
 360 (0,3)
- 361 Lisiane: → Cama[qu[ã:]]
 362 (Wagner): [°qu[ã:°]]
 363 Adão: → [Cam]pina das Missões
 364 (.)
 365 Lisiane: → Campina 

Momento interacional 2 (Alemão: 55:56)



(📹: filmadora)

Sexta-feira, sete de maio de 2010.

No começo da manhã, Marise propõe a revisão do alfabeto no grande grupo. Ela escreve e aponta para a letra 'a' no quadro e Dieimis soletra seguido de outros participantes. Sem falar nada, Marise escreve a letra 'b' e pergunta ao grupo como se fala, eles respondem de uma só vez. A seguir, ela escreve a letra 'c', pergunta novamente ao grande grupo, e eles respondem "[se]". Marise responde "não, [tse:]". Assim, Marise e o grupo constroem todo o alfabeto em alemão. Depois da revisão, Marise coloca um CD no aparelho de som e convida a todos para cantar com ela uma música sobre o alfabeto. Quando a música começa, uns cantam, outros dançam. Terminada a música, Marise revisa novamente o alfabeto no grande grupo e anuncia a realização de um jogo. Germano comenta "Ah, não!". Benício propõe que façam o jogo dos quatro cantos, o que é negado por Marise, que caminha na frente da sala, indicando as fileiras que serão dos grupos 1 (Gruppe eins), grupo 2 (Gruppe zwei) e grupo 3 (Gruppe drei)¹³⁹. Enquanto Marise indica quem fará parte do Gruppe eins, Adão grita para Germano: "Germano, hau dich nicht¹⁴⁰!". Germano não responde nada e Adão repete "Germano, hau dich nicht". Germano olha na direção de Marise,

¹³⁹ A referência aos grupos está em alemão porque foi assim que Marise os nomeou enquanto os organizava. Somente a menção aos grupos ocorre em alemão, as demais falas para organização desses grupos são em português.

¹⁴⁰ Em alemão dialetal, a expressão poderia ser traduzida literalmente por "Germano, não te bata"; aqui poderia ser interpretada como "Germano, não te mata" (agradeço à Neiva Jung pela ajuda na tradução).

que segue indicando os integrantes dos demais grupos. Vários participantes conversam entre si, Wagner comenta com aumento no volume de voz “Nós vamos detonar”. Marise pede silêncio e todos se calam. Começa o jogo. Após uma primeira rodada, o Gruppe eins, de Wagner e Germano (Wagner fala a palavra ditada por Germano), acerta a expressão buscada, Guten Morgen, e ganha um ponto. Marise escreve os espaços da nova palavra a ser buscada e solicita que o Gruppe zwei comece a rodada. Depois que os demais grupos falam as letras, Marise seleciona um participante do Gruppe eins para falar a próxima letra.

E em português mesmo já que o alemão é meio difícil para mim - Excerto 2 -

20100507065642(7): 19:27-20:00

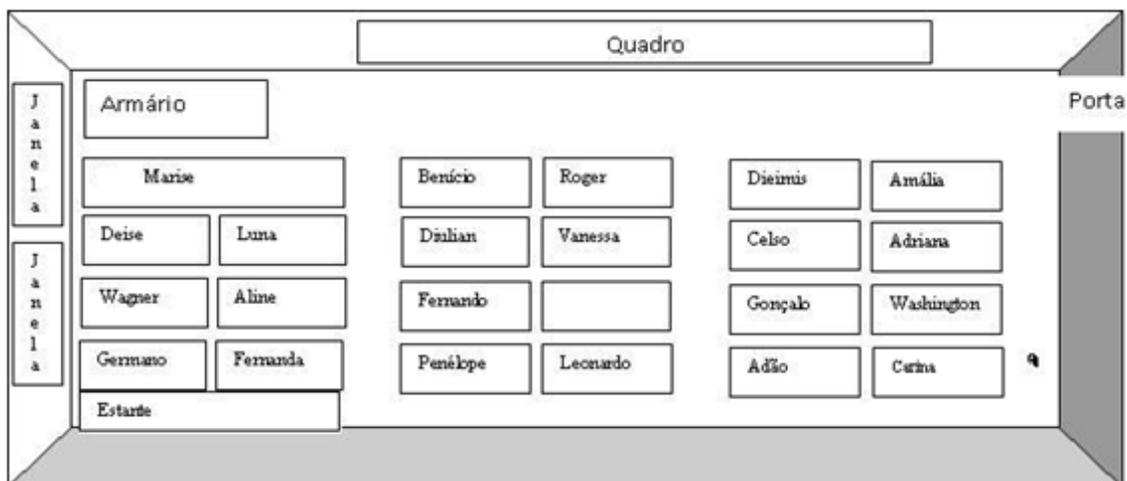
- | | | | | |
|-----|-----------------|---|--|---|
| 260 | Marise: | → | o Wagner não foi ainda= |  |
| 261 | () | | =(um)= | |
| 262 | Wagner: | | =äh fui |  |
| 263 | | | (0,3) | |
| 264 | () | | não [(foi)] | |
| 265 | Benício: | | [(a] minha da novela) | |
| 266 | | | (0,5) | |
| 267 | () | | haha= | |
| 268 | Wagner: | → | =el |  |
| | | | [ɛl] ¹⁴¹ |  |
| 269 | | | (1,3) | |
| 270 | Wagner: | → | é para ser o e= | |
| | | | [e] | |
| 271 | Wagner | → | = em português eu não sei falar (muito bem | |
| 272 | | | alem[ão]) | |
| 273 | Marise: | → | [e ?] | |
| | | | [e] | |
| 274 | | | (0,4) | |
| 275 | Diulian: | → | e[l] | |
| | | | [ɛl] | |
| 276 | Wagner: | → | [e1] | |
| | | | [ɛl] | |
| 277 | | | (0,2) | |
| 278 | Wagner: | → | e | |
| | | | [e] | |
| 279 | | | (0,4) | |
| 280 | Marise: | → | e[::]? | |
| | | | [e] | |
| 281 | (): | → | [el]i= | |
| | | | [ɛli] | |
| 282 | Wagner: | → | =é e em alemão | |

¹⁴¹Nas convenções de transcrição do sistema Jefferson, os colchetes indicam o começo e o fim de uma fala simultânea, o que é seguido neste trabalho. Neste excerto, no entanto, como os falantes tornam relevante a pronúncia das letras, além do sistema de transcrição proposto por Jefferson, decidimos apresentar a transcrição fonética dos sons ressaltados pelos falantes uma linha abaixo do turno produzido pelo falante entre colchetes, sem numeração e com fonte diferente.

- 283 [e]
(0,2)
- 284 **Marise:** → e em alemão é e=
[e] [e]
- 285 **Fernanda:** → =e
[e]
- 286 (.)
- 287 **Wagner:** → e
[e]
- 288 (0,8)
- 289 **(Marise):** → e[::]?
[e]
- 290 **Fernanda:** → [é](que isso) [aí]
- 291 **Wagner:** → [é] e em português mesmo já que=
[e] [e]
- 292 **Wagner** → =o alemão é meio difícil para mim
- 293 (0,2)
- 294 **Marise:** → =mas o e é igual em alemão e em português [e]
[e] [e]
- 295 **Wagner:** → [é]
- 296 → ((Wagner movimenta os ombros para cima e para
297 baixo))
- 298 (1,3)((Wagner se volta para a rua))
- 299 **Adão:** SO[:ra]
- 300 **Marise:** [ago]:ra [é a vez] da:=
- 301 **Diulian:** [é a vez]
- 302 **Diulian:** =vai Vanessa
- 303 (0,2)
- 304 **Diulian:** fala vem cá ((eleva o tronco para frente na
305 direção dos colegas da primeira fila))
- 306 (0,5) ((Marise olha na direção de Diulian))
- 307 **Diulian:** espera ô Aline vem ajudar Leonardo também=



Momento interacional 3 (Alemão: 55:56)



(📹: filmadora)

Sexta-feira, sete de maio de 2010.

Prossegue a segunda rodada de letras para que se encontre a segunda palavra proposta para o jogo da forca. Os acertos de letras são comemorados pelo grupo por meio de gritinhos e levantamento de braços, e lamentados, por meio da partícula “ah”, pelos integrantes dos demais grupos. Ao passo que os erros são lamentados por quem erra, são e comemorados pelos demais. Depois de duas rodadas nas quais cada grupo deu duas sugestões, Marise pergunta para cada um deles se já sabem a palavra em jogo. Ela passa pelos três grupos e, como ninguém fala a resposta, Marise os orienta a continuar a sugestão de letras. Marise caminha em direção ao Gruppe eins e alguém sugere a letra ‘d’. Marise caminha até o quadro e completa um dos espaços com a letra “d”. Nesse momento, Leonardo, Benício, Diulian e Fernando já estão fora de seus lugares e em pé. Eles serão os próximos a falar, Gruppe zwei. Há um instante de silêncio; de repente, Leonardo levanta a mão e fala com volume de voz aumentado “Eu já sei, sora”.

(Vinheta excerto 3)

Imediatamente Diulian aponta para o colega e Leonardo fala a palavra buscada no jogo. Enquanto Marise completa a palavra no quadro e começa a escrever os espaços da próxima palavra a ser buscada no jogo, os meninos, em pé, falam alto e

gesticulam comemorando a vitória. Leonardo, Benício e Fernando pulam e falam alto. Logo em seguida, Diulian caminha para a frente da sala, Fernando volta seu corpo para frente e fica de pé apoiado em sua cadeira. Leonardo segue comemorando na medida em que bate uma mão na outra e grita expressões de comemoração. Ao lado de Leonardo, Penélope observa a movimentação dos meninos e sorri. Adão, que também teria dito que sabia a palavra, permanece imóvel, com a cabeça apoiada nas mãos e olhando para a frente da sala. Em silêncio, Fernando levanta os braços em comemoração, enquanto Leonardo se senta na cadeira arrastando-a para frente, levanta os braços e os leva à mesa batendo sobre a mesma, o que gera um ruído. Logo após a batida na mesa, Adriana fala para Leonardo parar de se achar. Gonçalo também fala para ele parar de se achar. Leonardo, por sua vez, retruca o que é dito pelos colegas ao afirmar que ele “não poderia ser achar por não estar perdido”. Enquanto isso, os integrantes do grupo 1 conversam baixinho com seus pares. Penélope se acomoda em sua cadeira e se mantém olhando para a frente da sala. Depois Leonardo se cala e mexe em suas coisas, na mochila e no espaço sob a mesa. Vários falam ao mesmo tempo. Cadeiras são arrastadas. O grupo de Adriana conversa entre si. Diulian pula e caminha da frente ao fundo da sala e fala alto a resposta de Leonardo que deu vitória ao grupo “wunderbar”. Marise acaba de escrever os espaços da nova palavra no quadro e se vira para a turma. Vanessa levanta a mão. Adão dá batidinhas na mesa e cantarola afirmando saber a nova palavra. Marise olha para Adão e diz para ele jogar o chiclete no lixo. Recomeça uma nova rodada do jogo da força.

Para de se achar, Leonardo – Excerto 3 – 20100507065642(8): 24:20-25:00

571	(Wagner):	a gente	
572		(.)	
573	Leonardo:	→ >EU JÁ SEI sora<=	
574	Adão:	→ =EU SEI=	
575	Diulian:	→ =>FALA< ((aponta para Leonardo))	
576		(0,2)	
577	Leonardo:	→ WUNDERBAR	
578		(.)	
579	Marise:	→ ah:[:] ((marca o ponto no quadro),	
580	Diulian:	→ [EH] [E:] [H::]=	
581	Benício:	→ [E:] [H::]=	
582	Fernando:	→ [E:] [H::]=	
583	Leonardo:	→ [EH] ((bate na mesa))	
584	(Diulian)	→ =[eh:]	
585	Leonardo:	→ =[uhu]=	
586	(Marise):	→ =° que é wunderbar° ((Benício bate na mesa))	
587		(.)	
588	Leonardo:	→ UH::	
589		(.)	
590	(Dieimis):	(e [também [ia]])	
591	():	[([)][()]	
592	Leonardo:	→ [JA] [ha:]= ((bate uma mão na	
593		→ outra))	
594	():	→ =()	
595		→ (0,9) ((Leonardo bate na mesa))	
596	Adriana:	→ PA:ra Leon[A: R d o]	
597	Gonçalo:	→ [para de s]e achar [Leonardo]	
598	Benício:	→ [aquela]	
599		vez eu (i[a])	
600	()	→ [(q)uê?]=	
601	Benício	→ =[(falar)]	
602	Leonardo:	→ =[eu não t]ô me achando eu não tô per[dido]	
603	(Adriana):	→ [PA:]	
604		→ [ra]	
605	(Gonçalo):	→ [(pa]ra) Leonarda	
606		(0,2)	
607	Leonardo:	→ eu não tô perd[ido]	
608	(Gonçalo):	→ [(é)] Leonarda	
609		(0,2)	
610	Adão:	(°parecia°)	
611		(0,2)	
612	():	(wunder[ba[:r]])	
613	(Dieimis):	→ [(b[em)]	
614	Leonardo:	→ [°eu] não to perdido eu não to me	
615		→ ach[a n]do°=	
616	():	→ [(oba)]	
617	(Diulian):	→ =é wunderba:r mesmo=	
618	(Benício):	→ =Ô: SOra[(e se fosse)]=	
619	()	→ [()]=	

620 (Adriana): =(nós também íamos [ser chamados])=
 621 Diulian: [W U N d e r]=
 622 (Adriana): =(também[ia ser sorte]ada depois da aula de
 623 Diulian: [ô: w un de r]
 624 (Adriana) esporte=
 625 (): =(o Leonardo tinha que ter) chu[tado]=
 626 Diulian: [()]=
 627 ((aponta na direção de Adriana e Gonçalo))
 628 Adão: =EU FAL[EI]
 629 (Gonçalo): [(tá)] mas eu ia [(falar)]
 630 Leonardo: [(mas)] vocês
 631 também [(vocês iam)]
 632 Adão: [JÁ SEI] eu sei [sora a palavra]
 633 Marise: [xi: : : : :]
 634 Adão [teu chicle]=
 635 (Germano): [eu se:i]=
 636 Marise =[no lixo]
 637 () =[meu deus]
 638 (.)
 639 (Germano): eu sei a palavra

Para de se achar, Leonardo – Excerto 3a – 20100507065642(8): 24:20-25:00

571 (Wagner): a gente
 572 (.)
 573 Leonardo: → >EU JÁ SEI sora<=
 574 Adão: =EU SEI=
 575 Diulian: → =>FALA< ((aponta para Leonardo))
 576 (0,2)
 577 Leonardo: → WUNderBAR
 578 (.)
 579 Marise: → ah:[:] ((marca o ponto no quadro))
 580 Diulian: → [EH] [E:] [H::]=
 581 Benício: → [E:] [H::]=
 582 Fernando: → [E:] [H::]=
 583 Leonardo: → [EH] ((bate na mesa))
 584 (Diulian) → =[eh:]
 585 Leonardo: → =[uhu]=
 586 (Marise): =°o que é wunderbar° ((Benício bate na mesa))
 587 (.)
 588 Leonardo: → UH::
 589 (.)
 590 (Dieimis): (e [também [ia]]
 591 (): [([)] [()]
 592 Leonardo: → [JA] [ha:] = ((bate uma mão na
 593 outra)
 594 (): =()
 595 → (0,9) ((Leonardo bate na mesa))
 596 Adriana: → PA:ra Leon[A: R d o]
 597 Gonçalo: → [para de s]e achar [Leonardo]
 598 Benício: [aquela]
 599 vez eu (i[a])
 600 () [(q]uê?)=
 601 Benício =[(falar)]
 602 Leonardo: → =[eu não t]ô me achando eu não tô per[dido]
 603 (Adriana): → [PA:]
 604 → [ra]
 605 (Gonçalo): → [(pa]ra) Leonarda
 606 (0,2)
 607 Leonardo: → eu não tô perd[Ido]

Marise escreve no quadro a letra dita pelo grupo anterior e todos olham para a frente da sala.

Leonardo, Benício, Fernando e Diulian já estão de pé; Adão eleva o tronco da mesa.

Marise dá o ponto para o grupo de Leonardo e os meninos, em pé, pulam e gesticulam comemorando. Aline os observa e sorri para eles. Leonardo bate na mesa. Adão permanece sério em seu lugar e olha na direção de Marise. Leonardo e Benício gritam e batem na mesa de Leonardo.

Benício pula. Diulian movimentam os braços e grita. Penélope olha para Leonardo e sorri.

Leonardo senta arrastando sua cadeira.

Penélope e Fernando sentam em seus lugares.

Aline, Fernanda e Germano conversam baixinho em seus lugares.

Algumas cadeiras são arrastadas no chão da sala.

Wagner caminha perto da janela. Cadeiras são

608 (Gonçalo): → [(é)] Leonarda
609 (0,2)
610 Adão: (°parecia °)
611 (0,2)
612 (): (wunder[ba[:r])
613 (Dieimis): [(b[em])
614 Leonardo: → [°eu] não to perdido eu não to me
615 → ach[a n]do°=
616 (): [(oba)]
617 (Diulian): =é wunderba:r mesmo=
618 (Benício): =Ô: SOra[(e se fosse)]=
619 (): [()]=
620 (Adriana): =(nós também íamos [ser chamados)]=
621 Diulian: [W U N d e r]=
622 (Adriana): =(também[ia ser sorte]ada depois da aula de
623 Diulian: [ô: w u n d e r]
624 (Adriana): esporte=
625 (): =(o Leonardo devia ter) chu[tado]=
626 Diulian: [()]=
627 ((aponta na direção de Adriana e Gonçalo))
628 Adão: =EU FAL[EI]
629 (Gonçalo): [(tá)] mas eu ia [(falar)]
630 Leonardo: [(mas)] vocês
631 também [(vocês iam)]
632 Adão: [JÁ SEI] eu sei [sora a palavra]
633 Marise: [xi: : : : :]
634 Adão [teu chicle]=
635 (Germano): [eu se:i]=
636 Marise =[no lixo]
637 (): =[meu deus]
638 (.)
639 (Germano) eu sei a palavra

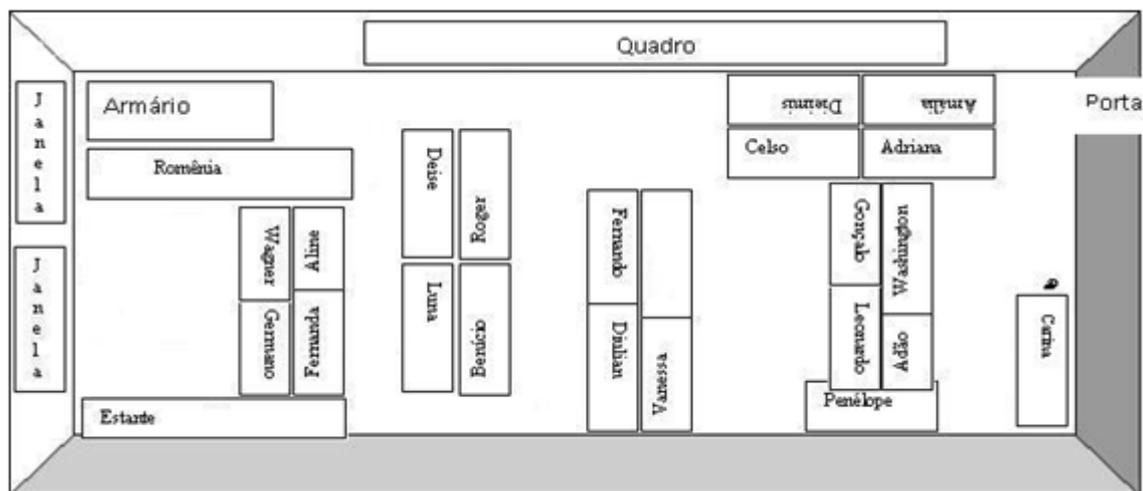
arrastadas enquanto vários
pequenos grupos conversam
entre si.

Diulian caminha em direção ao
seu grupo, pula, levanta um
dos braços e fala alto.

Aline segue conversando com
Fernanda e Germano.
Ouve-se um barulho de alguém
batendo em uma mesa.

Marise acaba de escrever no
quadro os espaços para a
próxima palavra do jogo e se
vira para o grupo. Adão dá
pequenas batidas na mesa.
Vanessa levanta a mão. Aline
se vira para a frente e também
levanta a mão.

Momento interacional 4 (aula 28:49 + 35:51)



(📹: filmadora)

Sexta-feira, sete de maio de 2010.

Na volta da Educação Física, Romênia entra na sala, comenta que ela será a professora do dia e organiza a hora do lanche. Depois ela libera o grupo para o recreio e todos saem da sala. Na volta do recreio, Romênia solicita que o grupo se organize para trabalhar com os mesmos colegas com os quais tinham começado o trabalho com o mapa da cidade. Ela pede que Gonçalo vá à biblioteca e pegue um mapa político do Rio Grande do Sul ou do Brasil. Imediatamente Adão se manifesta dizendo que ele é o ajudante do dia e não Gonçalo. Wagner também reivindica seu posto de ajudante, dizendo que são dois ajudantes, ele e Adão. Romênia novamente solicita a Gonçalo que vá, dizendo que outra professora quer conversar com ele. Depois disso, Romênia pega os mapas trabalhados nas aulas anteriores, chama um dos nomes escritos nos mesmos e os entrega para os respectivos grupos. Então, ela distribui uma folhinha para cada participante e, no grande grupo, lê as orientações que devem ser seguidas para localizar alguns pontos nos mapas entregues aos grupos. O exercício a ser realizado consiste em seguir a descrição fornecida de um caminho a ser feito a pé e tentar encontrar o ponto de chegada. Feita a explicação inicial, os participantes trabalham e discutem os caminhos com seus grupos. Romênia circula entre eles e observa o que é realizado. Depois de um tempo, Romênia solicita a atenção conjunta de todos e explica como será feita a correção do exercício realizado. Um integrante de cada grupo irá ler a orientação e apenas os integrantes do grupo devem responder. Então ela seleciona o grupo

de perto da janela (Wagner, Aline, Germano e Fernanda) e solicita que eles leiam a primeira orientação. Wagner começa e ler. Romênia o interrompe e aguarda que todos façam silêncio e escutem o colega. Ao final da leitura, todos respondem e Romênia lembra que apenas o grupo de Wagner poderia ter respondido. Na sequência, Romênia seleciona outro grupo (Luna, Deise, Benício e Roger). Benício lê a orientação e, novamente, todos respondem. Romênia os lembra, mais uma vez, que somente o grupo de Benício poderia ter respondido. Em seguida, ela seleciona o próximo grupo (Dieimis, Celso, Amália e Adriana), e Dieimis lê a orientação do caminho; antes que alguém responda, Romênia lembra que o grupo que leu deve responder. Produzida a resposta, Romênia solicita que os outros participantes também forneçam suas respostas. A seguir, ela enumera os grupos e seleciona o grupo quatro (Adão, Washington, Leonardo, Gonçalo e Penélope). Adão lê a orientação, e outros colegas de outros grupos apresentam suas respostas. Romênia repete que o grupo deve dar a resposta e solicita que o grupo de Adão fale o que encontrou. Adão e Leonardo respondem “Rua Nova Petrópolis, Corsan”. Romênia pergunta se outro grupo encontrou uma resposta diferente e seleciona o grupo um (Wagner, Aline, Germano e Fernanda), que fala “pracinha” como resposta. Ela seleciona outro grupo, o três (Dieimis, Celso, Amália e Adriana), que fornece uma resposta não aceita por ela. Então Romênia lê novamente a pergunta “aonde você chegou, ela não quer saber a rua” e começa a refazer o caminho com o grupo.

Não é de escola nenhuma – Excerto 4 – 20100507100608(3): 15:15-16:15 (parte 2)

152	Romênia	se a gente olha [para a esque:rda]	
153	Adão	[não é para cima]	
154		(0,3)	
155	Romênia	olha olha aqui vamos	 Leonardo: (aí amanhã a gente) Leonardo: (ela não sabe onde é)
156		fazer de conta que eu	
157		estou naquela rua, eu	
158		olho que é aquela rua	
159		de lá=	
160	Amália	=[DIEIMIS senta aGOra]	
161	Romênia	[a gente faz todo o]	
162		roteiro	
163		(0,2)	
164	Adriana	SEN[TA] AGORA=	
165	Romênia	[né]	
166	(Benício)	=(é vai sentar)	
167		(0,3)	

- 168 () leva [ele ali vamos]
 169 Romênia [eu olho para a esquer]da no fim da rua o
 170 que que eu vejo
 171 (.)
 172 Romênia mas [a] pracinha=
 173 Adão [a]
 174 Romênia → =[a pracinha] é de que escola
 175 Adão → [(nã:::o:)]
 176 (0,6)
 177 (Dieimis) → [NENHUMA]
 178 (Adriana) → [neNHUma]
 179 (0,5)
 180 Romênia → SIM a[quela] pracinha=
 181 () [(o campo)]
 182 Romênia → =é [da escola[de uma]]=
 183 Adão → [não é de [nenhu:ma]]
 184 Amália → [NÃ: O ::]
 185 Romênia → =[escola]
 186 Leonardo → [NÃ:::O::] É DE [NENHUMA ESCOLA]=
 187 Adão → [NÃO É (não é)]
 188 Leonardo → =(a pracinha munici[pal])
 189 (Adriana) → [é da] PREFEITU:RA
 190 (Amália) → [é da] PREFEITU:RA
 191 (0,2)
 192 Romênia → °o quê?°= ((olha para o grupo de Dieimis))
 193 (Amália) → =[é da prefeitura]
 194 (Adriana) → =[é da prefeitura]
 195 (Washington) → =[é da prefeitura]
 196 () → =[é da prefeiTU:]RA:
 197 (.)
 198 Romênia → tá mas é da esco:la:= ((olha para seu caderno))
 199 Adão → =[não [é:]]
 200 Washington → =[não [é:]]
 201 Romênia → [de] edu[cação infantil]
 202 Leonardo → [NÃ:O: É:: ne]nhu:ma=
 203 Romênia → =é da escola Cantinho [da Ale]gria¹⁴²=
 204 Dieimis [>Leonardo<]



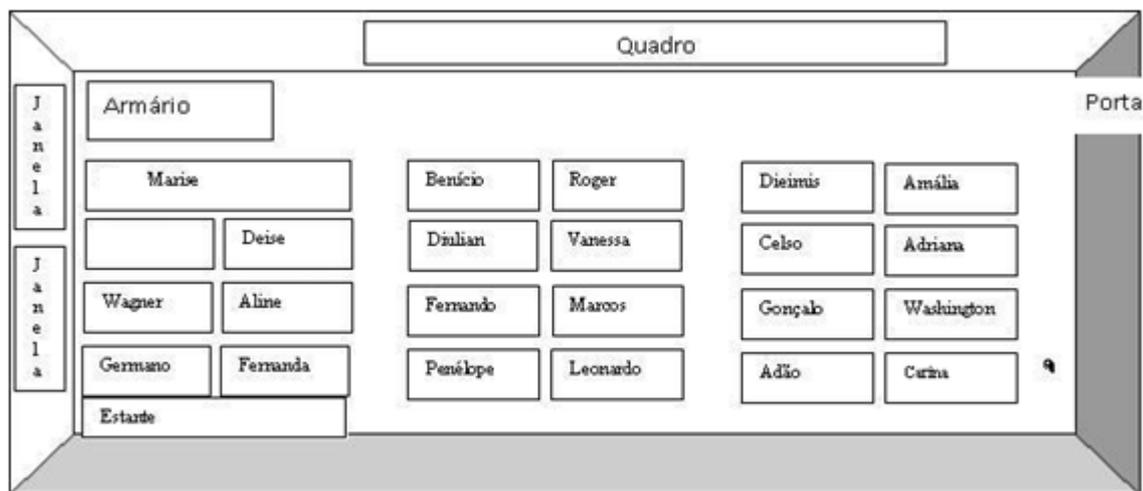
- 205 Adriana → =[nã:o[:]] [((movimenta um dos dedos e olha para
 206 Romênia))]
 207 Amália → =[NÃO [É]]
 208 Washington → =[nã:o[:]]
 209 () → [NÃ]O É::=
 210 Adão → =[a esco]
 211 Amália → =[a esco]la Cantinho da Alegr[ia é essa aqui]
 212 Adão → [ela é (longe)]=
 213 Adão → =é lá nos ca[fundó]
 214 Leonardo → [É LÁ] [SORA]
 215 Romênia → [nã:o]
 216 (0,4)
 217 (Amália) [so:ra:]
 218 Romênia [saindo] do posto de saúde do bairro Bom Pastor=



¹⁴² Pseudônimo.

219	Romênia	=[(calma)]		
220	Amália	[então]		
221		(0,6)		
222	Romênia	calma do [Bairro Bom Pastor=		
223	(Dieimis)	[(deixa eu ver)]		
224	Romênia	→ =vamos fazer [o roteiro eu vou fazer com vocês]=		
225	Leonardo	→ [a: i: meu Deus do céu]		
226	Romênia	=tá		

Momento interacional 5 (Alemão: 42:30)



(📹: filmadora)

Sexta-feira, vinte e um de maio de 2010.

Marise distribui fichinhas coloridas com numerais, aleatoriamente, e diz o que será feito: os detentores de fichas de mesma cor, quando solicitados, devem se manifestar, falando o numeral em alemão, em ordem crescente. “Pode começar quem tem o eins”, fala Marise. Germano levanta a mão com a ficha e fala alto “eins” (um). Imediatamente Fernanda levanta a mão e fala “zwei” (dois). Os participantes seguem dizendo seus números espontaneamente ou ajudados pelos colegas mais próximos. E assim passam pelos números de fichinha preta e amarela até o zwölf (doze). Finalizada a atividade com as fichas, Marise anuncia que irão aprender os números de treze a vinte. Ela se vira para o quadro e começa a escrever, enquanto a turma a acompanha com os olhos. Adão não só a acompanha pela postura do corpo e pelo olhar, mas também afirma que já sabe os números e começa contar: “dreizehn (treze), vierzehn (quatorze), fünfzehn (quinze), sechzehn (desesseis)”. No sechzehn, Leonardo, Aline, Fernando, Marcos e Diulian voltam seus corpos e olhares para Adão e o acompanham até o neunzehn (dezenove). Adão acaba a contagem e Marise fala “Muito bem”. Marise se volta para a turma e indica, no grande grupo, como se fala o treze e o quatorze em alemão. Para completar o quinze, Marise solicita o auxílio de Deise, que é ajudada pela própria Marise e pelos colegas mais próximos. Quando Marise está acabando de escrever fünfzehn no quadro, Adriana fala alto pedindo para ser a próxima a falar. Adão também pede para falar e levanta a mão, outras pessoas também se manifestam verbalmente

pedindo para dizer o dezesseis em alemão. Adão pede novamente e fala o numeral “sechzehn”. Marise olha para a turma e pede que peguem os cadernos, copiem o que está no quadro e completem os números que faltam. Enquanto eles escrevem nos cadernos, Marise circula entre as mesas, olha os cadernos, conversa com alguns em suas mesas. Os demais conversam entre si, riem, mexem em suas mochilas e acomodam suas cadeiras aproximando ou afastando-as da mesa. Marcos, Fernando, Leonardo e Roger escrevem em seus cadernos olhando a cada momento para o quadro. Celso, Adriana e Adão conversam entre si. Os dois primeiros perguntam para Adão como se fala o vinte e ele responde “zwanzig”. Os dois repetem com Adão, “zwanzig”, e sorriem. Adão escreve em seu caderno. A turma segue trabalhando, uns escrevem em seus cadernos, outros conversam entre si com os colegas mais próximos ou se dirigem à Marise para solicitar alguma ajuda.

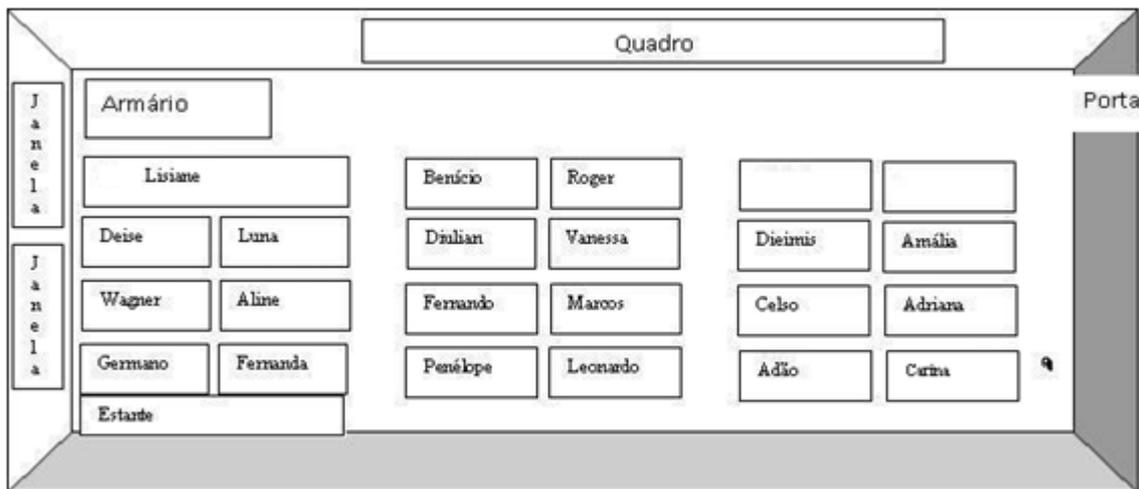
Ô, como é o dezenove – Excerto 5 – 20100521065905(5): 09:52-10:38

			
020	Marcos:	→	ô, como é o dezenove ((olha para Adão))
021			(1,6)
022	Adão:	→	°neunzehn°
023	Marcos:	→	ãh?
024			(0,6)
025	Adão:	→	NEUNzehn
026			(.)
027	Marcos:	→	°obrigado°
028			(1,7)
029	Wagner:		ah como é o oito em alemão ((olha para a frente da sala))
030			

- 031 (0,9) ((Adão muda o olhar e a postura corporal, do
 032 seu caderno para a direção de Wagner))
- 033 **Leonardo:** → SORA [como é o] oito?
 034 **Adão:** → [a: cht] 
- 035 (0,4)
- 036 **Adão:** → ACHT ((olhando para Leonardo))
 037 (1,0)
- 038 **Leonardo:** → °quero escrever° ((olhando para Adão)) 
- 039 (3,1)
- 040 **Leonardo:** → ô sora vem aqui um pouquinho
 041 (2,2)
- 042 **Adão:** → °[acho que é a], h, s°¹⁴³ 
- 043 **Leonardo:** → [professora]
 044 (0,7)
- 045 **Leonardo:** sora ((olha para o caderno com a mão na cabeça))
 046 (3,5)
- 047 **Leonardo:** ô sorinha surdi[nha]
 048 **(Amália):** [ô s]ora 
- 049 (1,3)
- 050 **Dieimis:** (olha o Washington [aqui)]
 051 **Leonardo:** [(como é)]
 052 (1,0)
- 053 **Aline:** sora (dá licença)=
 054 **Fernando:** =quê? ((vira para trás e olha para Leonardo))
 055 (0,4)
- 056 **Leonardo:** °a sorinha surdinha não está escutando° ((Marise
 057 se aproxima de Leonardo))
 058 (1,0)
- 059 **Leonardo:** → °sora como é que se escreve oito° ((Marise fica ao
 060 lado da mesa de Leonardo))

¹⁴³ Adão soletra em português: [a], [aga], [Ësi].

Momento interacional 6 (Aula: 01:23:11)



(📹: filmadora)

Sexta-feira, vinte e oito de maio de 2010.

Terminada a correção dos exercícios da aula anterior, Lisiane pega umas folhas, olha para Diulian, que se levanta, vai até ela, pega as folhas e as distribui para os colegas. Diulian é o ajudante do dia. Depois que todos receberam uma folha, Lisiane pergunta se alguém no grupo quer explicar o que devem fazer no exercício da folha entregue. Roger, Fernando, Vanessa e Wagner levantam a mão. Lisiane olha para Roger e ele responde. A seguir ela nomeia Vanessa que também fala sobre o exercício. Então Lisiane diz “Tem uns desafios aqui e eu quero que vocês pensem isso com a dupla que está do lado de vocês porque (...) primeiro vocês vão colocar como vocês acham que é, a dupla vai discutir e ver como acha que é, vai chegar num acordo, não vai sair colando enquanto não tiver certeza do lugar de cada um”. O exercício a ser feito consiste em completar as lacunas de uma pequena história cujas palavras ou expressões foram retiradas de seus lugares originais. Para a realização do mesmo, as duplas são orientadas a trabalhar juntas e discutir quais são as melhores alternativas e por quê. De acordo com Lisiane, “não devem chutar, eu acho que é assim”, mas saber por que colocaram cada item em seu lugar. Depois de vinte e quatro minutos, Lisiane chama todos os participantes para que juntos corrijam o exercício. Lisiane seleciona Roger, um dos que estava com a mão levantada para falar sua resposta, e, com o grupo, conversa sobre os procedimentos de Roger e Benício para a resolução do exercício.

Olha a malandragem – Excerto 6 – 20100528092522(4): 00:47:56-00:50:07

021 **Lisiane:** cada um vai ler u: uma frase e- e vai dizer como é
 022 que: imaginou que seria assim por que que pensaram
 023 que seria assim
 024 (1,0)
 025 **Lisiane:** ã:h: eu ouvi aqui uns comentários
 026 (3,7) ((Lisiane arruma algumas mesas na frente da
 027 sala))
 028 **Lisiane:** primeira coisa, o que que vocês, que critérios
 029 vocês usaram, o que que vocês, como é que vocês
 030 pensaram em fazer esse exercício
 031 (0,7)
 032 **Lisiane:** como é que vocês imagina:ram que tipo de:: de
 033 pensamento ou não foi só em pensamento, como é que
 034 vocês fizeram isso
 035 (0,3) ((Benício, Roger e Celso levantam a mão))
 036 **Lisiane:** → aqui
 037 (0,4)
 038 **Roger:** → ô sora eu e o Benício tinha certeza e nós
 039 → botávamos daí onde não tinha certeza a gente media
 040 → com a régua daí para ver se cabia
 041 (0,7)
 042 **Lisiane:** vocês viram o que eles fizeram?=
 043 (.)
 044 (): °ahã°
 045 (1,5)
 046 **Lisiane:** repete então e escutem
 047 (0,9)
 048 **Roger:** → (o dez) o que a gente tinha certeza a gente botou
 049 → e daí, e daí o que a gente não tinha certeza a
 050 → gente media com a régua para ver qual ia dar
 051 (.)
 052 **Lisiane:** → olha a malandragem o que eles tinham certeza eles
 053 → colocaram onde eles não tinham certeza eles
 054 mediam=
 055 **(Dieimis):** → =haha
 056 (0,2)
 057 **Lisiane:** → será que isso deu certo?
 058 (.)
 059 (): → [nã[:o:]]
 060 (): → [nã[:o:]]
 061 (): → [acho]]que não=
 062 **Aline:** → =ô[: sora] pode até dar mas só que::
 063 **Dieimis:** → [>não porque<]
 064 (.)



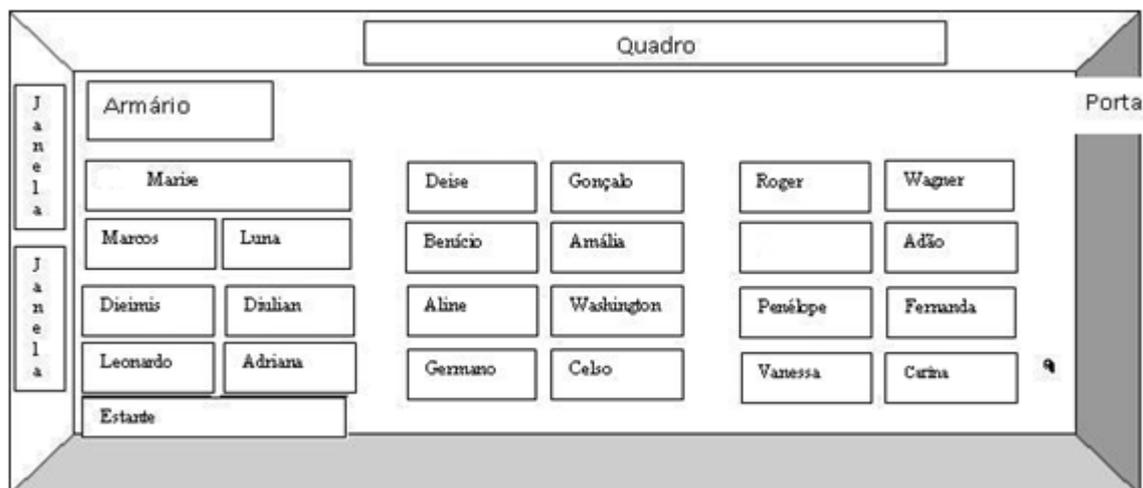
- 065 **Aline:** → ([] depois]
- 066 **Dieimis:** → [o cento e um não] ia caber
- 067 (0,4)
- 068 **Marcos:** → é sora e tem umas partes que são iguais daí
- 069 (0,4)
- 070 **Marcos:** [(sabe igual)]
- 071 **Lisiane:** → [ah tem uns]tem uns que tem o mesmo tamanho né=
- 072 **Marcos:** → =é= ((movimenta a cabeça de cima para baixo))
- 073 **Lisiane:** → =e aí o que vocês fizeram
- 074 (0,7)
- 075 **Benício:** → °nós não precisamos medir porque aí nós já
- 076 sabíamos°
- 077 (0,3)
- 078 **Lisiane:** → ah: eles disseram que não precisaram medir porque
- 079 → sabiam onde é que era. e depois vocês foram de
- 080 → novo ler
- 081 (1,0) ((Benício olha para Lisiane e movimenta a
- 082 cabeça de cima para baixo duas vezes))
- 083 **Lisiane:** → então valeu viu



- 084 (1,3)
- 085 **Lisiane:** → tem que ter cabeça né. é um jeito. aí que eu digo
- 086 → se a gente não acha de um jeito tem que achar de
- 087 → outro jeito tem que- resol- o que tem que fazer é
- 088 → resolver se não consegue resolver de um jeito
- 089 (1,3)
- 090 **Lisiane:** → [vai de outro não sabe fazer as contas]
- 091 **Diulian:** [(né) hehe]((olha na
- 092 direção de Benício e Roger e movimenta os braços
- 093 abrindo as mãos nas laterais))
- 094 **Lisiane:** → vai fazendo de um por um
- 095 (0,8)
- 096 (): ãh
- 097 (0,8)
- 098 **Lisiane:** → é um é um jeito medir porque dá para perceber que
- 099 → eu cortei vocês viram eu fazendo ontem eu recortei
- 100 → e tirei dali exatamente era o espaço. né
- 101 (1,0) ((olha na direção de Amália))
- 102 **Lisiane:** Amália
- 103 **Amália:** eu e o Dieimis pensamos assim



Momento interacional 7 (Alemão: 52:31)



(📹: filmadora)

Sexta-feira, dia quatro de junho de 2010.

O relógio acima do quadro marca sete horas e trinta e cinco minutos. Marise está parada na frente da sala e anuncia a realização do jogo dos quatro cantos. Muitos falam alto “eehh”. Enquanto fala, Penélope levanta os braços como que comemorando uma vitória. Roger para de conversar com Wagner e também levanta os braços. Marise vai às mesas de Luna e Marcos, conversa com eles e volta para a frente da sala, junto ao quadro. “Prestem atenção”, fala Marise, indicando os quatro primeiros a participar do jogo de acordo com o lugar em que estão sentados na sala: Wagner, Adão, Penélope e Roger. Roger se recusa a participar e Marise chama Fernanda, que se levanta e completa o canto vago. Muitos conversam em voz alta entre si. Marise pede silêncio, “xiii”. As conversas diminuem. Marise explica: “Eu vou falar o número e vocês falam em alemão”. Todos silenciam. Marise olha para cima, olha para o grupo e fala “dez”. Depois de um breve momento de silêncio, Adão fala “Ah, zehn”. Com a mão, Marise indica que Adão ande para o lugar de Fernanda. Fernanda franze a testa, bate com os braços na lateral e volta para seu lugar. O jogo continua¹⁴⁴.

¹⁴⁴ Conforme já mencionado anteriormente, o jogo dos quatro cantos funciona da seguinte maneira: a cada rodada quatro pessoas se colocam uma em cada canto da sala, Marise fala o item em foco (os números neste dia) e quem responder primeiro, elimina o próximo participante seguindo o sentido horário. A pessoa eliminada deve sair do jogo. A rodada de perguntas segue até que fique somente um jogador. Quando este fica sozinho, outros três participantes são nomeados por Marise para entrarem no jogo, preenchendo os três cantos vagos.

Parabéns, tu é muito bom nos números – Excerto 7 – 2 0100604065714(4): 08:42-09:30

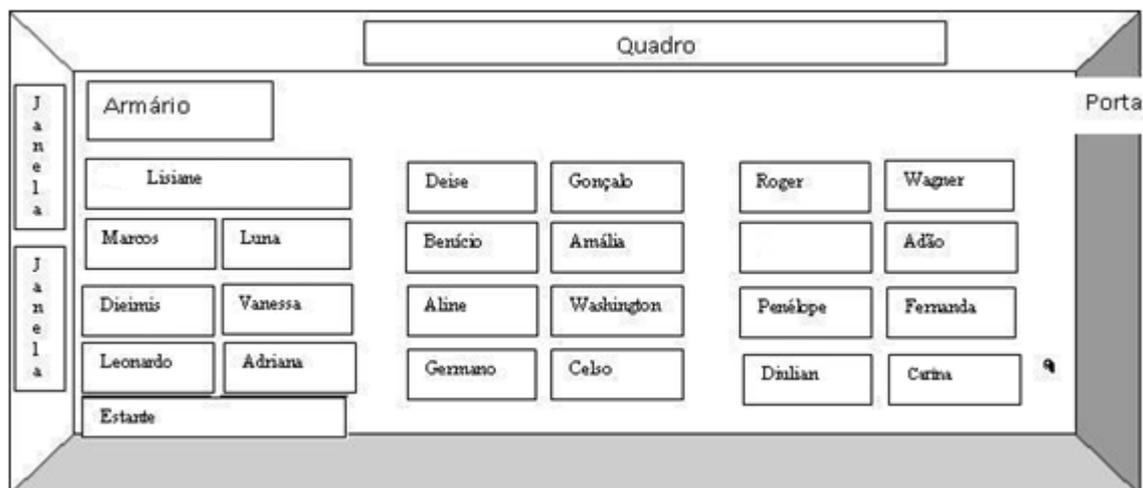
193	(Fernanda):	ô sora o Adão também fa[lou]	
194	Marise:	[xi:]	
195		(0,2)	
196	Marise:	qu[i nz e]	
197	(Adão):	[eu sei] (ÃH::) [FÛNFZEhn]	
198	Leonardo:	[FÛNFZEhn]	
199		(0,3)	
200	(Washington):	°o Le[onar]° ((Marise sorri))	
201	Benício:	[O LE]ONARDO, O LEONARDO=((Washington e	
202		Benício apontam para Leonardo))=	
203	():	=Ô SOR[a]	
204	Marise:	[TO]dô mUNdo vai anda[r]	
205	Diulian:	[(f)Eito]	
206		(0,2)	
207	Leonardo:	(ãh:ã)= ((bate uma mão na outra e anda para	
208		outro canto))	
209	():	=AI Esse aí não É o (Leon[ardo])	
210	():	[(no]vo	
211		Adão)=	
212	():	=(não sei)	
213		(.)	
214	Marise:	quatorze	
215		(0,2)	
216	Diulian:	(QUAtor)	
217		(.)	
218	Adão:	→ VIER[zehn]	
219	Leonardo:	[fünf]ZE[hn]	
220	Diulian:	[ze]hn	
221		(0,5) ((Marise aponta para Adão))	
222	Marise:	→ ele fa[lou pr]imeiro=	
223	Benício:	[fünfze] ((Adão vai para o lugar de	
224		Diulian que volta para seu lugar))	
225	Adão:	→ =EU falei=((aponta para Diulian))	
226	Diulian:	=o Leonardo é aqui ó já morri:=	
227	Marise:	=ãh[: :]	
228	Diulian:	[()]cemiTÉrio=	
229	Marise:	→ =onze	
230		(.)	
231	Adão:	→ ÃH[::::]E:Lf	
232	Leonardo:	[ãh::]	
233		(0,9) ((Marise indica com a mão e Adão vai para	
234		o próximo canto))	
235	Marise:	→ do:ze	
236		(.)	
237	Adão:	→ ãh:: [(z:)]	

- [ts]¹⁴⁵
[doze]=
- 238 (): [doze]=
- 239 Adão: → =>ZWEI<
- 240 → (0,6) ((Marise aponta com as mãos de um canto
- 241 → para outro))
- 242 Marise: → como tu falou? ((leva uma mão ao ouvido))
- 243 (.)
- 244 Adão: → ZWÖLf
- 245 (.)
- 246 Marise: → ah::ah[(pensei que tinha entendi)do zwei]
- 247 Wagner: [S O : R A : :A : : : : : :]=
- 248 (): =()
- 249 → (0,4)
- 250 Marise: → ADÃO foi o vencedor desde o início
- 251 (): ()=
- 252 Benício: =(Ô SORA tu vai)=
- 253 Wagner: → =parabéns, parabéns tu é muito [bom nos]=
- 254 () → [MEREce um]=
- 255 Wagner → =[números] ((Wagner aperta a mão de Adão))
- 256 (): → =[prêmio] sora ((Celso aperta a mão de Adão))



¹⁴⁵ Na linha 237 Adão parece produzir o início da palavra que será finalizada na linha 239; como ele não completou a palavra nem falou uma sílaba inteira, na linha 237 optei por colocar a transcrição fonética [ts] do início do numeral zwei [tsvai] na linha abaixo, sem numeração. A resposta para doze seria zwölf [tsvølf].

Momento interacional 8 (Aula: 01:23:44)



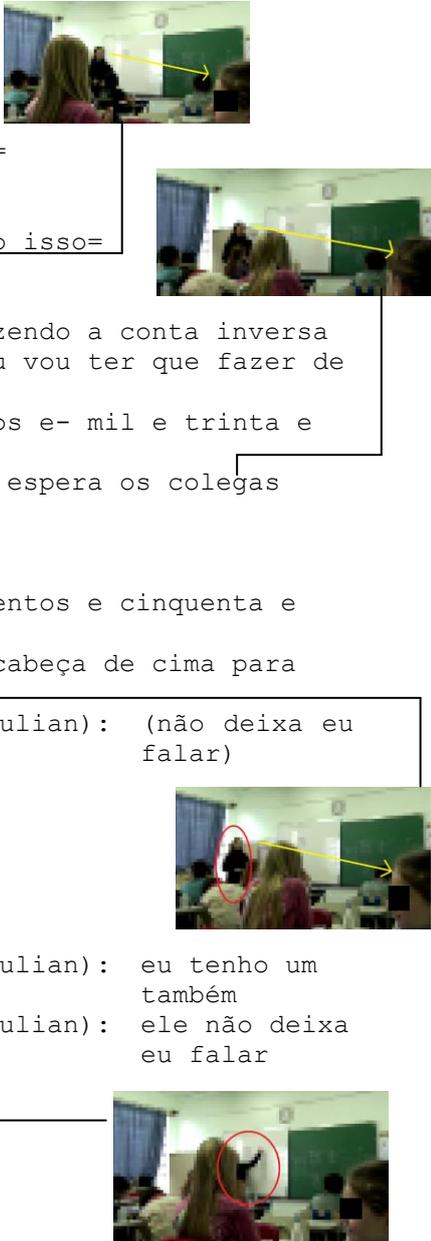
(📹: filmadora)

Sexta-feira, quatro de junho de 2010.

O relógio marca dez horas e três minutos. Recém chegados do recreio, os participantes já estão sentados em seus lugares. Nos primeiros momentos da aula, Lisiane pede que Penélope, a ajudante do dia, entregue duas folhas, uma com um aviso sobre a festa junina que acontecerá em breve e outra com a prestação de contas de um evento recém ocorrido na escola “Coxa e sobrecoxa”. Depois disso, ela recupera com o grupo o que ficara pendente para correção na aula anterior e começa a corrigir. Entre os itens a serem corrigidos há alguns cálculos. Para essa correção, Lisiane seleciona Aline, Germano e Celso para irem ao quadro e colocarem a resolução das contas a serem verificadas. Enquanto eles fazem a conta, Lisiane também chama Deise para ir ao quadro. Depois que todos saem do quadro, Lisiane vai até lá e, em voz alta e com a solicitação da participação de todos, corrige conta por conta, escrevendo “certinhos” no quadro ao lado de cada conta. Germano e Celso realizam operações contrárias às solicitadas pelo exercício proposto. Lisiane não as corrige, manda que os meninos voltem ao quadro para fazer a operação correta e recomenda que prestem atenção no que fazem. Corrigido o primeiro grupo de cálculos, Lisiane chama Gonçalo e Benício para fazerem o restante das contas. Depois de um curto espaço de tempo, Benício volta para seu lugar. Gonçalo permanece no quadro fazendo a conta: escreve alguns números, apaga outros, olha para o caderno e volta a escrever. Lisiane observa Gonçalo, vai ao quadro, escreve a conta de Gonçalo e diz: “Deu Gonçalo, vamos te ajudar aí, pode te

sentar”. Gonçalo permanece no quadro por mais alguns instantes e se senta. Lisiane propõe que façam o cálculo com o material de contagem (cubos, barras, placas e cubão – Material Dourado Montessori). Ela pega o material na caixa e pergunta passo a passo para o grupo o que deve ser feito para o desenvolvimento das etapas do cálculo com o apoio do material de contagem. Terminado o cálculo, Lisiane pergunta como conferir se o mesmo está correto.

Tem que deixar os colegas pensarem – Excerto 8– 20100604092503(3): 44:30-46:20

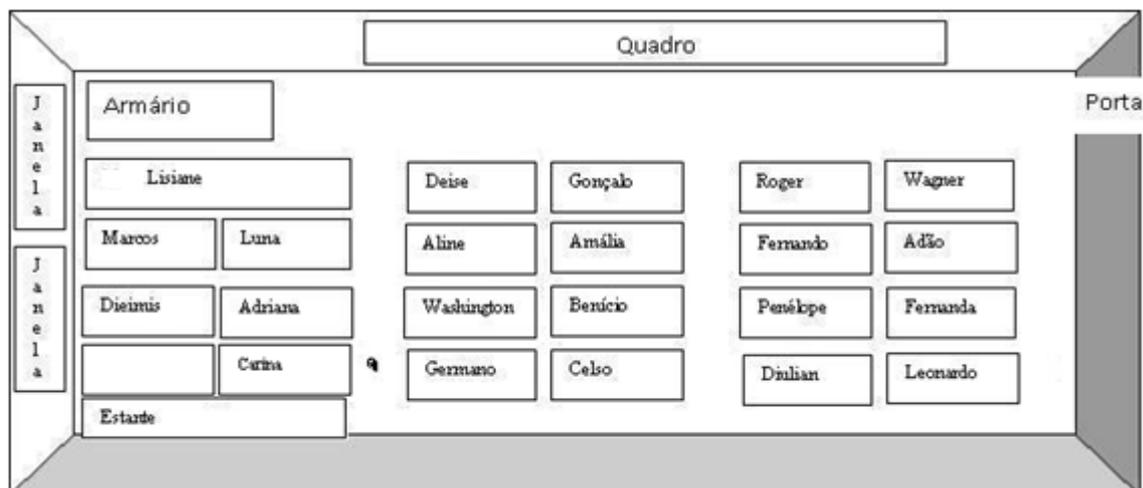
- 327 **Lisiane:** está certo isso todas as trocas b[em certas]
 328 (): [si : : m]
 329 (.)
 330 **(Diulian):** é [a 'f' sora]
 331 **Lisiane:** [como é que eu vou]
 332 (.)
 333 **(Wagner):** sim=
 334 **Lisiane:** =como é que a gen[te] pode=
 335 (): [é]
 336 (): [é]
 337 **Lisiane:** → =saber se a gente fez certo isso=
 338 **Wagner:** → =agora tu faz a de mais
 339 (.)
 340 **Lisiane:** → fazendo a prova real né fazendo a conta inversa
 341 → se ela é menos o que que eu vou ter que fazer de
 342 → mais afinal [(a soma)]
 343 **Wagner:** → [mil tre]zentos e- mil e trinta e
 344 dois [mais]
 345 **Lisiane:** → [ô :] Wagner pensa e espera os colegas
 346 → pensarem=
 347 **(Aline):** → =tre[ze:ntos] e=
 348 **(Wagner):** → [(mais)]
 349 **(Aline):** → =setenta e nove mais seiscentos e cinquenta e
 350 nove
 351 (.) ((Lisiane movimenta a cabeça de cima para
 352 baixo))
 353 **Lisiane:** → °é:° para eu fazer a
 354 prova então assim Ó
 355 **Lisiane:** → (0,7) ((Lisiane olhá
 356 para Wagner))
 357 **Lisiane** → tem que deixar os
 358 colegas pensarem né
 359 → Wagner e também
 360 → pensar um pouco
 361 (1,2)
 362 **Lisiane:** → é seiscentos e
 363 → cinquenta e três
 364 (0,9)
 365 **Wagner:** → o resultado
 366 (.)
 367 **Lisiane:** → m[ais]
 368 **Wagner:** → [mais] du[ze]
- (Diulian): (não deixa eu falar)
- (Diulian): eu tenho um também
 (Diulian): ele não deixa eu falar
- 

- 369 **Lisiane:** → [Wag]ner deixa os colegas pensarem um
370 → pouquinho
371 (1,9)
372 **Lisiane:** → tu também tem que pensar um pouquinho
373 (0,3)
374 **Wagner:** → °ahã°
375 (1,0)
376 **Lisiane:** o resulta:do
377 (0,8) ((Lisiane aponta para os itens da conta no
378 quadro))
379 (): (essa)=
380 **Lisiane:** =mais aquela parte da subtra[cão né]
381 **(Diulian):** [°espera aí] espera
382 aí°
383 (2,3)
384 **Lisiane:** → se a conta estiver certa que número eu vou
385 encontrar
386 (0,9)
387 (): → [mil e trinta e [dois]]
388 (): → [mil e trinta e [dois]]
389 (): → [mil e trinta e [dois]]
390 (): → [mil e trinta e [dois]]
391 (): → [°mil] [e trinta e dois °]
392 **Lisiane:** → [então vamos ver se está]
393 certo
394 (1,0)
395 **Lisiane:** unidade dezena centena e unidade de milhar
396 ((Lisiane escreve no quadro enquanto fala))
397 (1,9)
398 **Lisiane:** → nove mais três
399 (0,4)
400 (): → [do[ze]]
401 (): → [do[ze]]
402 (): → [doz]e
403 (0,7)
404 **Lisiane:** → posso colocar o doze aqui=
405 (): → =[nã::o]=
406 (): → =[nã::o]=
407 (): → =[nã::o]=
408 **Lisiane:** → =não né
409 (0,6) ((Lisiane escreve no quadro))
410 **Lisiane:** dois ali
411 (0,9)
412 **Lisiane:** → e um na dezena. sete mais cinco
413 (.)
414 (): → treze=
415 **(Roger):** → =doze
416 (0,5)
417 **Lisiane:** → sete mais cinco=
418 **Wagner:** → =[DO[ze]]
419 (): → =[do[ze]]
420 (): → [qui] nze=
421 **Lisiane:** → doze mais um
422 (.)
423 (): → [treze]
424 (): → [treze]
425 (): → [treze]
426 (2,8) ((Lisiane escreve no quadro))
427 **Lisiane:** → seis mais três [mais u]:m=



428 (): → [no: ve]
 429 (): → =de[z]
 430 (): → [d]e[z]
 431 Lisiane: → [se]is mais três nove mais um
 432 (0,4)
 433 (): → [dez]
 434 (): → [dez]
 435 (): → [dez]
 436 (.)
 437 Lisiane: mil e [trinta] e=
 438 (): → [certo]
 439 Lisiane: =dois=
 440 (): =°e[:h: °]
 441 Lisiane: [então]=
 442 (Diulian): → =TÁ CERTO
 443 (0,3)
 444 (): sora deixa [(eu)]
 445 (Diulian): [(tá]cer[to]
 446 Lisiane: [ãh] agora sim Leonardo a
 447 tua pergunta foi se a 'e' estava certa

Momento interacional 9 (Aula: 01:19:49)



(📹: filmadora)

Sexta-feira, dezesseis de julho de 2010.

Depois do recreio, todos estão em seus lugares. Vários participantes conversam entre si. Lisiane permanece imóvel ao lado de sua mesa, na frente da sala, e olha fixamente para os que ainda falam. Gonçalo olha para os colegas e fala “Ô Leonardo, para de conversar”. Imediatamente Lisiane se volta para Gonçalo e diz “Gonçalo, a professora sou eu, por favor”. Ninguém mais fala. Ouvem-se poucos ruídos de movimentação nas cadeiras e de organização do material sobre a mesa. Lisiane diz “Vamos acalmando” e continua a olhar fixamente para a turma. Lisiane fala para Leonardo pegar a casinha¹⁴⁶ dele, depois Diulian e Fernanda. Aos poucos ela fala com cada um ou com as duplas e verifica se já estão prontos ou se precisam pegar a casinha. Cada qual, na sua vez, levanta, vai à estante no final da sala e pega sua casinha. Enquanto os últimos buscam suas casinhas, Lisiane entrega umas folhas

¹⁴⁶ Casa em estilo enxaimel de papel construída por cada participante em um momento anterior.

para Amália e Aline, que as distribuem conforme o nome escrito nas mesmas. No final da entrega das folhas, Lisiane conversa com o grupo para verificar o trabalho que fora começado na aula anterior.

Fofoca não – Excerto 9 – 20100716092438(1): 03:50-06:34

056 **Lisiane:** vocês vão inventar um texto de qualquer pessoa de
 057 qualquer família
 058 (.)
 059 **Adriana:** [nã[:: o]]
 060 (): [nã[:: o]]
 061 (): [nã[:: o]]
 062 (): [da no]=
 063 **Gonçalo:** =de uma família [()]
 064 **Lisiane:** [essa] pessoa faz parte de uma
 065 famí:lia
 066 (.)
 067 (): ale[mã]
 068 **Wagner:** [ale]mã [que veio] para cá
 069 **Lisiane:** [alemã]
 070 (.)
 071 **Lisiane:** que veio da Alemanha
 072 (0,4)
 073 **Wagner:** para pa[:ra]
 074 **Lisiane:** [para] morar onde?
 075 (0,3)
 076 (): no Bra[sil]
 077 **Wagner:** [no Bra]sil
 078 (): [no Bra]sil
 079 (.)
 080 **Lisiane:** no Brasil e em que lugar do Brasil=
 081 (): =[Ivoti]
 082 (): =[Ivoti]
 083 (): =[Ivoti]
 084 (): =[Ivoti]
 085 (.)
 086 **Lisiane:** em Ivoti no Rio Grande do Sul no Vale dos Sinos
 087 em Ivoti
 088 → (1,2) ((Gonçalo levanta a mão))
 089 **Lisiane:** chega:ram aqui essa família durante essa via:gem
 090 (1,1) ((Lisiane olha para o lado da porta))
 091 **Wagner:** (ti[veram] muitas dificulda:]des
 092 **Lisiane:** [muitas coisas podem ter aconteci:]do
 093 (.)



- 094 **Lisiane:** [(°isso°)]
- 095 **Wagner:** [(diga] eu tinha)
- 096 (0,4)
- 
- 097 **Lisiane:** então assim cada um vai fazer o seu texto eles
- 098 chegaram em Ivoti e eles foram morar numa >casa<
- 099 → (0,2) ((Gonçalo levanta a mão))
- 100 (): [enxai[mel]]
- 
- 101 **Amália:** [enxai[mel]]
- 102 (): [enxai[mel]]
- 103 (): [enxai[mel]]
- 104 **Lisiane:** [enxai]mel=
- 105 **Gonçalo:** → ô [prpfe]
- 106 **Lisiane:** [que é] exatamente a casa que vocês construíram
- 107 (0,3)
- 108 **Lisiane:** [essa família é a de] vocês=
- 109 [()]
- 110 **Diulian:** =pode-
- 111 (2,2)
- 112 **Lisiane:** hein, é obrigada a ser a de vocês? com o nome
- 113 de [vo]cês=
- 114 (): [nã]
- 115 (): =[nã:o]=
- 116 (): =[nã:o]=
- 117 **Lisiane:** =nã:o é uma história, Benício
- 118 (0,8)
- 119 **Lisiane:** é uma história uma fantasia mistura:da co:m
- 120 (.)
- 121 (): realida[de]
- 122 **Lisiane:** [a] história rea::l né com os
- 123 acontecimentos da história de Ivoti
- 124 → (1,3) ((Gonçalo continua com o braço erguido))
- 125 **Lisiane:** entenderam?
- 126 (.)
- 127 (): °ahã°=
- 128 **Lisiane:** =alguns já estão com ela em andamento outros não
- 129 começaram então agora vocês vão ler vão se
- 130 concentrar vão tentar lembrar do que tinham
- 131 → pensado ontem para continuar, Gonçalo
- 
- 132 → (1,2) ((Gonçalo abaixa a mão))
- 133 **Gonçalo:** → sora não sei se o Celso já te contou mas quando
- 134 → nós estávamos passando=
- 135 **Lisiane:** → =fofoca não
- 136 (0,3)

- 137 **Gonçalo:** → não não é quando nós estávamos indo lá para o
 138 → plug¹⁴⁷ daí, nós vimos uma casa enxaimel né ((olha
 139 → na direção de Celso))
- 140 (0,3) 
- 141 **Celso:** → aha=
 142 (): → =ahã
 143 (0,6)
- 144 **Dieimis:** → >sim eu também vi<
 145 (0,5)
- 146 **Lisiane:** → o:nde? ((Lisiane olha para Dieimis))
 147 (.)
- 148 **Gonçalo:** → lá: perto do: na: rua=((Lisiane olha para ele))
 149 **Dieimis:** =>do posto<
 150 (0,7) ((Lisiane olha para Dieimis))
- 151 **Gonçalo:** na rua (m[eio])
 152 **Dieimis:** [(não)] não 
- 153 (0,3)
 154 **Gonçalo:** (bem) vazia assim
 155 (0,6)
 156 (): (do meio)
 157 (0,3)
 158 (): ()=
- 
- 159 **Gonçalo:** =(°de pedra°) rua de pedra=
 160 **(Celso):** =numa stop shop tem uma descida ((Lisiane olha
 161 para Celso))
 162 (0,5)
- 162 **Lisiane:** uma descida do travessão lá?
 163 (.)
- 164 **Gonçalo:** é:=
 165 (): =sim 
 166 (): =sim
 167 (.)
 168 (): é isso aí=
 169 **Lisiane:** =aí vocês sobem e vêm para o plug?
 170 (.)
 171 **(Celso):** não daí tu desce lá naquela [naque]
 172 **Lisiane:** [na es]quina=
 173 **(Celso):** =desc[i:]da
 174 **Gonçalo:** [é]
 175 (0,2)

¹⁴⁷ O PLUG (Programa Lazer Unindo Gerações) é um programa social do município de Ivoti que oferece cursos para pessoas de todas as idades; várias crianças desta turma frequentam os cursos do PLUG diariamente no contraturno da aula.



- 176 (Celso): é=
 177 Dieimis: =>AH eu sei [onde é que fi]ca sora<=
 178 (Celso): [()]
 179 Dieimis: =é aqui fica perto do plug é só vir reto na rua
 180 do plug assim tu vai ver
 181 (0,2)
 182 Lisiane: (fica [em] direção ao centro né]
 183 Gonçalo: [aha uma casa amarela] né [amare]la
 184 [(sim)]
 185 (0,4)
 186 Lisiane: ah[a]
 187 Dieimis: [é] amarela muito bonita também tem outra
 188 branca
 189 (0,3)
 190 Lisiane: i:sso é bem na esquina né
 191 (.)
 192 (): é:[:]
 193 Dieimis: [si][m]
 194 Gonçalo: [si][m]
 195 (): [a]hã (°eu já [vi°])
 196 Diulian: [ô] Aline nós vimos em
 197 outro lugar também uma casa né enxaimel
 198 (1,1) ((Lisiane olha para ele e movimenta a
 199 cabeça de cima para baixo, duas vezes))
 200 Diulian: lá nos fundos
 201 (0,7)
 202 Lisiane: é isso aí
 203 (1,5)
 204 Lisiane: um dia a gente faz uma caminhada lá vamos lá
 205 observar essas casas né [não é tão longe]=
 206 Dieimis: [eu vou ir]
 207 Lisiane =né=
 208 Roger: → =ô profe ô profe mas eu [(fiz dos campo)]nesses
 209 Amália: [()]
 210 (0,2)
 211 Lisiane: → tá então tu fugiu do que nós combinamos e tu
 212 desde ontem sabe que isso aconteceu e vai
 213 recomeçar ((caminha na direção de Roger))

