

MARCELA DE FREITAS RIBEIRO LOPES

**A FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA CONTEMPORÂNEA NO
ENSINO MÉDIO: O TRABALHO DE FAZER AULA E FAZER
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA**

PORTO ALEGRE

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM NO CONTEXTO SOCIAL

**A FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA CONTEMPORÂNEA NO
ENSINO MÉDIO: O TRABALHO DE FAZER AULA E FAZER
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA**

MARCELA DE FREITAS RIBEIRO LOPES

ORIENTADOR: PROF. PEDRO DE MORAES GARCEZ, Ph.D.

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

Porto Alegre, março de 2015

CIP - Catalogação na Publicação

de Freitas Ribeiro Lopes, Marcela
A FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA CONTEMPORÂNEA
NO ENSINO MÉDIO: O TRABALHO DE FAZER AULA E FAZER
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA / Marcela de
Freitas Ribeiro Lopes. -- 2015.
197 f.

Orientador: Pedro de Moraes Garcez.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-
Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. fala-em-interação. 2. sala de aula. 3.
aprendizagem. I. de Moraes Garcez, Pedro, orient.
II. Título.

Dedico esta tese a Eloísa Ribeiro,
minha avó, por ter sido uma
professora que gostava dos alunos
mais agitados na sala de aula.

AGRADECIMENTOS

Minha mais sincera gratidão:

A todos os alunos que tive, por me incentivarem a buscar conhecimento em relação ao aprender e ao ensinar.

Aos participantes da pesquisa, os alunos da Turma 10 e o professor Julio, por me proporcionarem momentos exuberantes de aprendizado.

A Pedro Garcez, meu orientador, pelas horas de trabalho dispensadas comigo em reuniões instigantes que contribuíram para a minha formação como pesquisadora e como autora.

À banca examinadora, Luciene Simões, Inez Lucena e Neiva Jung, pela leitura atenta e pelas contribuições essenciais.

Às instituições UFRGS e UNICENTRO, por me darem a oportunidade de ter desenvolvido esta pesquisa.

Aos colegas do Departamento de Letras de Irati da UNICENTRO, pela concessão do afastamento das minhas atividades na instituição, e, em especial, a Luciane Trennephol pela parceria.

Aos professores da UFRGS pelos ensinamentos.

A Mônica Nariño do NELE/UFRGS, a *teacher* Márcia Cabañero e aos amigos do inglês, por me motivarem a continuar aprendendo a língua inglesa e a persistir nas leituras *in English*.

Aos integrantes do grupo de pesquisa ISE, pelas discussões sobre fala-em-interação de sala de aula e sobre aprendizagem. A Ingrid Frank, Andréia Kanitz, Fabíola Stein, Paola Salimen, Alexandre Almeida, Melissa Fortes, Cristina Uflaker, Lia Schulz, Neiva Jung, Isadora Laguna, Laura Baiocco, Hugo Retamar e Thomás Dorigon, por contribuírem na análise conjunta dos dados da minha tese e por toda a construção de conhecimento durante os quatro anos de doutorado.

Aos amigos de Porto Alegre, por estarem sempre comigo. A Andréia Kanitz, pela amizade consolidada, desde a minha recepção em Porto Alegre, e pelo exemplo de seriedade que me motivou a trabalhar com afinco. A Andrea Mangabeira, pelas discordâncias enriquecedoras e pelo carinho sem fim. A Leticia Ghiggi, pela parceria fiel e por compartilhar comigo a paixão pelo saber e pelas instituições públicas. A Ingrid Frank, pelo alento em momentos de desespero e por saber como provocar uma boa risada

sempre. A Hugo Retamar, pelo apoio na importante tarefa de análise de dados da minha pesquisa e pela interlocução verdadeira. A Andrews Abreu, pelas conversas filosóficas sobre a vida. A Ariane, pelas conversas tranquilizadoras no fim de tarde. À minha família gaúcha, em especial Sandra e Paulo Wollmann, por me adotarem e cuidarem de mim no Rio Grande do Sul. A Laura Baumvol, por me ouvir. A Fabíola Stein, pelo entusiasmo de investigadora e professora de Língua Espanhola. A Paola Salimen, por estar sempre disposta a ajudar. A Lia Schulz, pela inspiração em pesquisar a participação de alunos na sala de aula. A Cristina Uflaker, por uma tarde de discussão que me abriu os olhos. A Isadora Laguna e Laura Baiocco, por compartilharem momentos de iniciação à pesquisa comigo. A Maira Bernardi e André Coelho, pela amizade construída em pouco tempo. A Gê Prestes, Rafael Dias e Aline Aguiar, pelas conversas boas. E aos amigos da Turucutá – batucada coletiva independente –, principalmente Amadeu Medina, Fabiana Corrêa, Giuliano Galvani, Artur Klassmann, André Henriques, Leticia Ghiggi, Rafael Valadão, Cláudio Oss, Angela Novello, Maurício Dorneles e Vini Silva, pelos sábados de música e alegria.

Aos amigos que acompanharam de longe a minha trajetória, pelo apoio absoluto. A Raphael Romano, por acreditar em mim desde antes do início até depois do fim. A Kátia Santos, pelo carinho sincero e acolhedor. A Danielle Canesso, Luciane Corso, Alayde Digiovanni e André Specht, que sempre torceram por mim. A Davi Gonçalves, pelo afeto que me deu força no final desta jornada.

À minha mãe e ao meu pai, Angélica de Freitas e Edison Lopes, pelo ombro sempre à disposição e por sempre se orgulharem de mim. Às minhas irmãs, Fernanda e Paula Lopes, pelo apoio constante. Aos meus sobrinhos, Rafaela e Renato Medeiros, pela compreensão em relação a ausência da tia. A Eloísa Ribeiro, minha avó, por ser meu exemplo de professora e por sempre narrar exuberâncias na sala de aula com empolgação. A Regina Ribeiro e Renata Ribeiro, por terem lido alguns capítulos desta tese, dando sugestões. A Mariluce Miraz, Vera Miraz, Priscila Miraz, Fabiana Miraz, Gabriel Miraz, Márcio Medeiros, Andreia Messias e Paulo Silva, por me ouvirem falar da minha pesquisa. À minha família inteira, por comemorar as minhas conquistas, por fazer parte da minha vida e porque sim.

RESUMO

Neste estudo, analiso a fala-em-interação de sala de aula contemporânea de uma turma de ensino médio, de uma escola pública brasileira nas aulas de Língua Espanhola. Argumento que há uma nova ordem comunicativa nesse contexto, que é composta por participações não canônicas de alunos que afirmam sua condição juvenil. A proposição de estudar tal participação de alunos, adjetivada como exuberante por Rampton (2006), nasce do interesse de relacionar tal exuberância com o que normativamente esperamos de fala-em-interação de sala de aula de Língua Espanhola: uma pauta acadêmica e aprendizagem de língua espanhola. Com base na Análise da Conversa Etnometodológica e com a descrição de cunho etnográfico do cenário específico examinado, olhando detidamente para as ações dos participantes, esta pesquisa contribui com o desvendamento do alegado caos da escola. Em vez de mostrar impossibilidades ocasionadas pela contemporaneidade, apresento, da perspectiva dos próprios participantes da interação, como eles lidam um com o outro para produzir ação conjunta na fala-em-interação de sala de aula contemporânea. Os dados foram gerados de março a outubro de 2012 e consistem em diário de campo e 11 horas de gravações audiovisuais de aulas de Língua Espanhola na Turma 10, ministradas pelo professor Julio. Para a análise, foram segmentadas ocorrências de aluno disciplinando aluno, aluno corrigindo o professor, aluno desafiando o professor e aluno cantando na sala de aula. A análise dos dados mostrou que os participantes compartilham trabalhos interacionais de: 1) fazer aula animada, negociando o trabalho de fazer riso e o trabalho de manter a pauta; 2) gerenciar a interação; e 3) se mostrar conhecedor da língua espanhola. Os participantes se engajam em compartilhar os trabalhos interacionais, usando a língua espanhola e se orientando para a manutenção da pauta da aula, o que constitui para eles fazer aula de Língua Espanhola. Além disso, a análise dos dados identificou oportunidades e evidências do trabalho de fazer aprendizagem. Os participantes da Turma 10 estão engajados e estão participando (se autosseleccionando com exuberância), demonstrando que há oportunidades para a realização do trabalho de fazer aprendizagem na nova ordem comunicativa. Do mesmo modo, foram descritas evidências do trabalho de fazer aprendizagem: orientação para um conhecimento socialmente compartilhado e exibição de competência no uso da língua espanhola. Os participantes da Turma 10 estavam orientados para um objeto de aprendizagem – língua espanhola – e estavam engajados em torno desse objeto, produzindo ações, tais como disciplinar aluno, corrigir o professor, desafiar o professor e cantar. Nesses momentos, os alunos realizavam trabalhos interacionais de fazer aula e fazer aprendizagem ao mesmo tempo. Com isso, no conjunto das contribuições, avanço na sistematização de uma perspectiva teórico-metodológica acerca da relação entre organização de fala-em-interação de sala de aula e aprendizagem.

Palavras-chave: fala-em-interação; sala de aula; aprendizagem.

ABSTRACT

This thesis analyses talk-in-interaction in Spanish classes as it occurs within a contemporary classroom of a high school group in a Brazilian state school. I maintain that there seems to be a new communicative order in such context, enveloped by students whose non-canonical participation evinces their condition as youngsters. The proposition to study students' partaking – deemed “exuberant” by Rampton (2006) – emerges from my interest in interweaving such exuberance with what is normatively expected concerning talk-in-interaction in Spanish classrooms: academic guidelines and Spanish learning. Relying on the framework provided by Ethnomethodological Conversation Analysis and through ethnographic descriptions regarding the specific scenery wherein the investigation materialises – putting the participants' actions in the spotlight – this research problematises the notion that the school environment operates in a supposedly chaotic fashion. Rather than focusing on drawbacks, caveats, and/or impossibilities triggered by contemporary issues, I discuss – from the perspective of the interaction' participants themselves – how effectively they deal with one another as to produce a conjoint action within the contemporary classroom talk-in-interaction environment. Data were collected in 2012, from March to October, and consist in a field diary and 11 hours of group 10 Spanish classes' audiovisual recordings, taught by teacher Julio. For the analysis, the utterances which have been segmented regard those of the disciplined student, student correcting teacher, student challenging teacher, and student singing inside the classroom. Data analysis has revealed that participants share interactional works whereby they might: 1) amuse those in the classroom, negotiating the task of causing laughter and keeping up with the guidelines; 2) manage the interaction; and 3) display how knowledgeable they are about the Spanish language. Participants engage in sharing the interactional work, deploying the Spanish language and managing one another for the interaction not to dodge the class' guidelines – which, for them, configures the Spanish class. Moreover, data analysis has also spotted concrete opportunities and evidences of working for learning making. Participants from group 10 are engaged and taking part (self-selecting themselves exuberantly) in the processes, which highlight the existence of a locus for the development of working for learning making in the new communicative order. Likewise, evidences of working for learning making have been described: students' orienting towards the development of a socially shared knowledge and the exhibition of competence regarding the usage of Spanish language. Participants from group 10 have been guided in the direction of a single object to be learnt – the Spanish language – and, as a result, have engaged in the milieu of such object, setting forth actions such as student disciplining, teacher correcting, teacher challenging, and singing. Hence the surfacing of instances whence students brought about interactional works for the class and the learning making at the very same time. Thereby, within this panoply of contributions, I endeavour to lay the groundwork for a theoretical-methodological perspective on the correlation established between the organisation of talk-in-interaction within the classroom and the learning process.

Keywords: Talk-in-interaction; classroom; learning.

“Yo sé español, pero me faço de loca.”

Violeta, aluna do ensino médio da Turma 10

(Diário de campo do dia 13/09/2012)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. A ESCOLA CONTEMPORÂNEA: O QUE ESTÁ ACONTECENDO AQUI? 16	
1.1 A crise da escola	16
1.2 A escola contemporânea: uma conquista histórica	23
1.2.1 A função da escola	24
1.2.2 Os modos de ser dos alunos na escola contemporânea	26
1.3 A contribuição dos estudos interacionais: o que está acontecendo aqui?	31
2. O OLHAR SITUADO: A ORGANIZAÇÃO, A PARTICIPAÇÃO E A APRENDIZAGEM NA FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA	35
2.1 A organização da fala-em-interação de sala de aula	35
2.1.1 A fala-em-interação de sala de aula	35
2.1.2 A participação na fala-em-interação de sala de aula	44
2.1.3 A nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula	49
2.2 A aprendizagem como ação social	64
2.2.1 O trabalho de fazer aprendizagem: construção conjunta de conhecimento e participação	64
2.2.2 Oportunidade de aprendizagem e evidência de aprendizagem	70
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	78
3.1 O enfoque teórico-metodológico	78
3.2 A escola e os participantes da pesquisa	81
3.3 Geração de dados, segmentação, transcrição e procedimentos de análise	84
4. O TRABALHO DE FAZER AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA NA NOVA ORDEM COMUNICATIVA DA FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA DA TURMA 10	95
4.1 Alunos e professor compartilham o trabalho de fazer aula animada, negociando o trabalho de fazer riso e o trabalho de manter a pauta	96
4.2 Alunos e professor compartilham o trabalho de gerenciar a fala-em-interação .	119
4.3 Alunos e professor compartilham o trabalho de se mostrar conhecedores da língua espanhola	125
5. O TRABALHO DE FAZER APRENDIZAGEM NA NOVA ORDEM COMUNICATIVA DA FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA DA TURMA 10	134
5.1 Oportunidades de aprendizagem	134

5.2 Evidências de aprendizagem.....	141
5.2.1 Orientação para um conhecimento socialmente compartilhado.....	142
5.2.2 Exibição de competência no uso da língua espanhola	151
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
6.1 Respondendo às perguntas de pesquisa: os trabalhos interacionais de fazer aula e fazer aprendizagem	163
6.2 A nova ordem comunicativa: implicações teóricas e contribuições para a prática educacional	167
REFERÊNCIAS	172
ANEXO I: CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO JEFFERSON.....	182
ANEXO II: SEGMENTOS	183

INTRODUÇÃO

Neste estudo, analiso a fala-em-interação de sala de aula de uma escola pública brasileira, acompanhando participações exuberantes de alunos desafiadores, em uma turma de ensino médio nas aulas de Língua Espanhola¹, para descrever os trabalhos interacionais de fazer aula e fazer aprendizagem. Tal interesse surgiu da minha experiência como formadora de professores de Língua Espanhola. Os professores em formação demonstravam, durante as aulas no curso de Letras/Espanhol, certa preocupação com “enfrentar”, em suas práticas de estágio, os alunos “indisciplinados” do ensino médio da escola pública. Chamou-me a atenção a associação que faziam de tal contexto – ensino médio – com desordem, caos e descomprometimento com a aprendizagem. Do mesmo modo, chamaram-me a atenção os relatos sobre a dificuldade de se relacionarem com os alunos “de hoje em dia” e de se legitimarem como professores.

Com esses primeiros questionamentos, iniciei minha pesquisa de mestrado (LOPES, 2009) sobre negociação de identidade de professor na fala-em-interação de sala de aula de Língua Espanhola durante a prática de três estagiárias em ensino médio de escola pública. Nesse estudo foi descrito que, apesar de as estagiárias conseguirem orquestrar a fala-em-interação de sala de aula e serem ratificadas pelos alunos, houve momentos de conflitos em que os alunos colocavam em cheque suas identidades de professora. Após essa pesquisa, a inquietação por analisar mais detidamente tais conflitos, em que alunos desafiam o professor, se acentuou. Meu interesse quando ingressei no doutorado era, então, investigar a interação entre alunos e professor do ensino médio da escola pública, agora visando à compreensão da participação desses alunos desafiadores. A vontade de entender o que acontece na fala-em-interação de sala de aula contemporânea, com tais participações dos alunos, significa para mim construir conhecimentos que possam assegurar uma melhor formação inicial e continuada e, portanto, um melhor desempenho dos profissionais nas redes públicas de ensino.

Importava também para mim que a tese tratasse de um contexto relativamente novo – aulas de Língua Espanhola no ensino médio da escola pública. Com a Lei n.º 11.161 (05/08/2005), a oferta do ensino de Língua Espanhola é obrigatória nas escolas públicas de ensino médio. Antes da lei de oferta, dificilmente havia aulas de Língua

¹ Quando digo Língua Espanhola, com iniciais maiúsculas, me refiro à disciplina. Quando digo língua espanhola, com iniciais minúsculas, me refiro à língua em si.

Espanhola na escola pública. Sendo assim, essa inclusão da disciplina significou cinco anos de implantação que requeria contratação de professores formados e inserção de estagiários das universidades nas escolas. Agora em 2015, depois de 10 anos da lei de oferta, o contexto ainda novo me motiva a olhar situadamente a fala-em-interação de sala de aula de Língua Espanhola, onde professor e alunos de ensino médio estão imersos no contexto complexo da contemporaneidade para verificar, também, como os participantes lidam com o objeto de aprendizagem – língua espanhola.

O desafio estava posto: alunos e professor compartilham o trabalho interacional de fazer aula de Língua Espanhola e fazer aprendizagem de língua espanhola na fala-em-interação de sala de aula contemporânea? A proposição de estudar a participação exuberante dos alunos na fala-em-interação de sala de aula contemporânea de Língua Espanhola no ensino médio de escola pública, adjetivada assim (RAMPTON, 2006) por sua característica vigorosa e performática, nasce do interesse de identificar se tal exuberância está associada ao caos do ensino ou se está associada ao que normativamente esperamos de fala-em-interação de sala de aula de Língua Espanhola: aula e aprendizagem de língua espanhola. Com a descrição de cunho etnográfico do contexto específico a ser examinado, olhando detidamente para as ações dos participantes, esta pesquisa contribui com o desvendamento do alegado caos e da aparente crise do ensino médio, relacionados com o que se aponta como comportamento indisciplinado dos alunos, dando privilégio à busca por entendimento de boas práticas de aprendizagem situadas na nova ordem comunicativa. Ou seja, em vez de mostrar desserviços (KELLER, 2004; entre outros) e impossibilidades ocasionadas pela contemporaneidade (retratadas, por exemplo, no documentário *Pro dia nascer feliz*, 2005), apresento boas práticas na sala de aula atual, como um possível “como fazer hoje em dia”, tão esperado por professores, que buscam melhoras pedagógicas, e estagiários, que iniciam na profissão. Busco compreender, da perspectiva dos próprios participantes da interação, como eles lidam um com o outro para produzir ação conjunta na fala-em-interação de sala de aula. Assim, a presente pesquisa colabora para a efetivação praxeológica de boas práticas na complexa sala de aula atual do ensino médio.

Para a condução deste estudo, tomando como referencial teórico a Análise da Conversa Etnometodológica (doravante ACE) e os estudos de fala-em-interação de sala de aula, levei em consideração que a organização da fala-em-interação da sala de aula contemporânea, apesar de diferente da organização tradicional, não deve ser descrita como desordenada. A fala-em-interação de sala de aula tradicional é aquela em que há

limitação institucional sobre a alocação de turnos, e a fala-em-interação de sala de aula contemporânea é aquela em que os alunos se autosselecionam para participar de maneira não canônica, exuberantemente². Sendo assim, a fala-em-interação de sala de aula contemporânea tem uma organização que rompe com a ordem tradicional por ser mais democrática. Existe, então, uma nova ordem comunicativa³ (RAMPTON, 2006), na qual há participação ativa. Sobre essa nova ordem, é mais exato falar de uma nova maneira de como as aulas funcionam contemporaneamente – o trabalho de fazer aula de Língua Espanhola –, em vez de falar em caos. Também, fazendo jus à análise interacional da perspectiva da ACE, conduzi os estudos desta pesquisa entendendo aprendizagem como ação social (ABELED, 2008; SALIMEN, 2009; LANGE, 2010; FRANK, 2011; GARCEZ; KANITZ; FRANK, 2012; SAHLSTRÖM, 2011; WARING, 2008; 2009; STAHL, 2009; entre outros). Assim, busquei analisar a construção conjunta dos participantes para produzir aprendizagem na nova ordem comunicativa, em vez de analisar o conhecimento cognitivo dos participantes por meio de análise longitudinal. Ou seja, o trabalho de fazer aprendizagem é demonstrado interacionalmente no aqui-e-agora da fala-em-interação de sala de aula da nova ordem comunicativa. É no aqui-e-agora da sala de aula contemporânea, com participações exuberantes de alunos e tolerância do professor, que os trabalhos interacionais de fazer aula e fazer aprendizagem são produzidos conjuntamente pelos atores sociais – alunos e professor – realizadores de ações.

Em termos teóricos, mediante a análise da fala-em-interação de sala de aula, este estudo colabora com o conjunto de exames meticulosos da fala-em-interação social, com foco na sala de aula, que já vêm compondo o Grupo de Pesquisa Interação Social e Etnografia⁴ (doravante ISE). O referido grupo tem concentrado esforços na análise de eventos de fala-em-interação de sala de aula, focando sua organização, principalmente em relação à aprendizagem. É certo que já existe um conjunto de trabalhos do grupo que formam um observatório de boa prática escolar e boa prática docente, como, por exemplo, os trabalhos que contemplam descrição de práticas escolares em uma escola pública municipal de Porto Alegre (MELO, 2006; SCHULZ, 2004, 2007; ALMEIDA, 2009). Porém, as novidades do contexto peculiar da disciplina de Língua Espanhola do ensino

² Ver Capítulo 2.

³ Ver Capítulo 2.

⁴ www.grupoise.blogspot.com.

médio de escola pública cooperam com a ampliação desse observatório e, conseqüentemente, com a compreensão da educação brasileira.

Colaboro, primeiramente, com os estudos da organização da fala-em-interação da sala de aula, avançando na discussão que vem sendo realizada sobre a organização tradicional e a não tradicional. Assim, os estudos de Rampton (2006) sobre a organização de uma nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula guardam relação com o que acontece na fala-em-interação da sala de aula contemporânea de ensino médio de escola pública no Brasil analisada nesta tese. Ao fazer uma interlocução com as descrições de Rampton (2006) sobre salas de aula urbanas na Inglaterra, levanto aspectos referentes ao contexto brasileiro e sistematizo o entendimento sobre participações exuberantes produtivas.

Em segundo lugar, revejo a sistematização de Abeledo (2008) sobre o trabalho de fazer aprendizagem. Partindo de sua definição, com base na análise de dados gerados em uma sala de aula de Língua Espanhola de um curso livre, foi possível estabelecer índices para o trabalho de fazer aprendizagem com vistas à análise desta pesquisa, de dados de sala de aula regular. Esses índices têm relação com a orientação conjunta dos participantes para um objeto de aprendizagem tornado relevante e a produção de conhecimento em torno desse objeto para dar conta dos fins práticos da atividade em que se engajam⁵. Amplio o entendimento do trabalho de fazer aprendizagem a partir da nova ordem comunicativa, incluindo, com isso, contribuição para a noção de construção conjunta de conhecimento e participação na sala de aula contemporânea de ensino médio de escola pública. Isto é, busco estabelecer uma relação entre fazer aula e fazer aprendizagem na nova ordem comunicativa. No conjunto das contribuições, avanço, portanto, na sistematização de uma perspectiva teórico-metodológica acerca da relação entre organização de fala-em-interação de sala de aula e aprendizagem.

Para tanto, tendo por base empírica os registros audiovisuais e de observação etnográfica das aulas de Língua Espanhola da turma que acompanhei, busco responder às duas perguntas básicas a seguir:

1. *É possível encontrar evidências de uma nova ordem comunicativa na organização da fala-em-interação de sala de aula da Turma 10?*

Em caso afirmativo:

⁵ Ver Capítulo 2.

2. *É possível verificar a orientação para o trabalho de fazer aprendizagem no âmbito da nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula da Turma 10?*

Para responder às perguntas de pesquisa expostas acima, organizo este relatório etnográfico em capítulos teóricos, metodológico e analíticos. No Capítulo 1, exponho brevemente um entendimento da escola contemporânea, refletindo sobre a crise da escola e suas transformações, e a contribuição dos estudos interacionais para um entendimento mais minucioso da organização da fala-em-interação de sala de aula contemporânea. No Capítulo 2, disserto sobre a organização da fala-em-interação de sala de aula, apresentando os pressupostos da ACE e as diferentes descrições de fala-em-interação de sala de aula. Ainda, discuto aprendizagem como ação social conforme demonstrada na fala-em-interação. No Capítulo 3, trato da metodologia de pesquisa empregada, suas características e premissas teórico-metodológicas, bem como dos procedimentos para a investigação que dá corpo à presente tese. No Capítulo 4, analiso o trabalho de fazer aula de Língua Espanhola na nova ordem comunicativa da fala-em-interação da turma analisada – a Turma 10. No Capítulo 5, analiso o trabalho de fazer aprendizagem na nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula da Turma 10. Finalmente, no Capítulo 6, respondo às perguntas de pesquisa e concluo estabelecendo diálogo com a literatura e interlocução pedagógica com agentes educacionais.

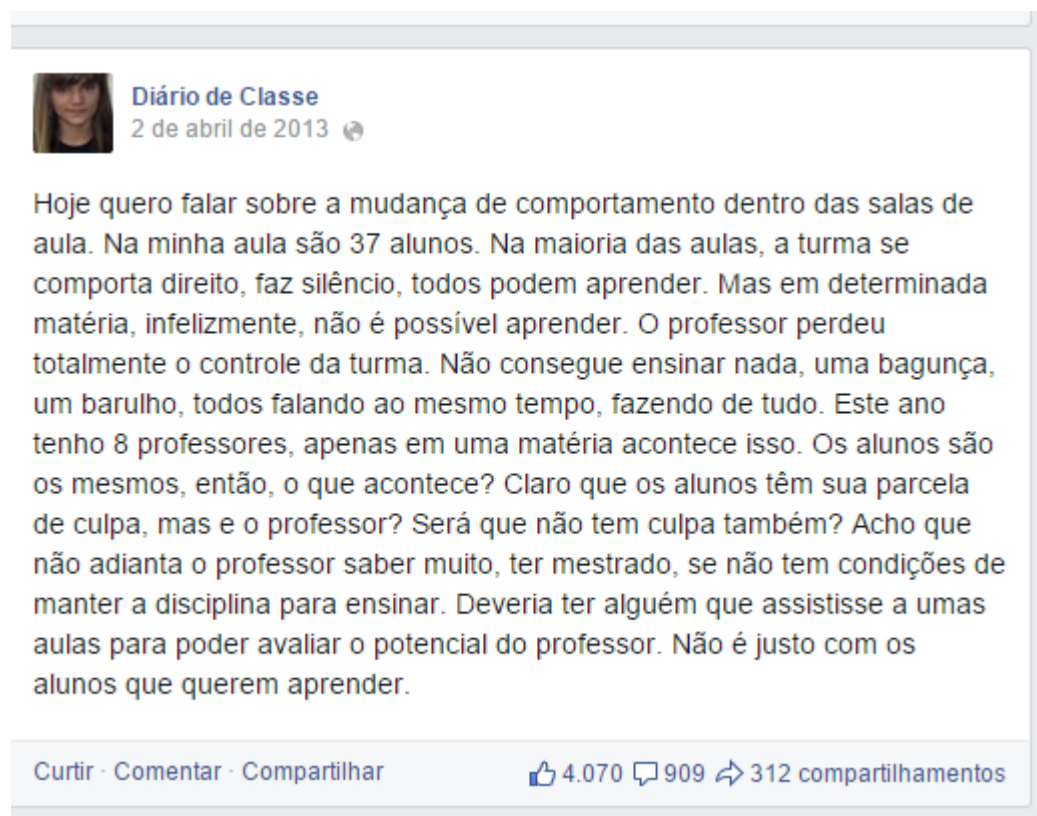
1. A ESCOLA CONTEMPORÂNEA: O QUE ESTÁ ACONTECENDO AQUI?

Neste capítulo, apresento uma reflexão sobre o tema que me levou a realizar a presente pesquisa: conflitos e desafios da fala-em-interação de sala de aula contemporânea. Como dito anteriormente, os resultados de minha pesquisa de mestrado (LOPES, 2009) e os relatos de estagiários durante minha experiência como formadora de professores me fizeram refletir sobre enfrentamentos de professores e alunos na sala de aula. Os enfrentamentos, conflitos e desafios da fala-em-interação de sala de aula me levaram a refletir sobre a propalada crise da escola contemporânea e as transformações da escola ao longo do século. Então, na primeira seção, discorro sobre a crise da escola e, na segunda, sobre a função da escola segundo documentos oficiais e sobre o modo de ser dos alunos na contemporaneidade. Depois de formular um entendimento da escola contemporânea, apresento, na terceira seção, a contribuição dos estudos interacionais para um entendimento minucioso da organização da fala-em-interação de sala de aula contemporânea.

1.1 A crise da escola

O termo “crise” é utilizado para caracterizar a escola por pesquisadores, governantes e jornalistas, bem como pelos professores e alunos. Interessa-me, em especial, como a crise da escola contemporânea é propalada pelos próprios participantes diretos. Vejo, em minha experiência como formadora de professores, que professores, futuros professores e alunos do ensino médio relatam conflitos de sala de aula, descrevendo o cenário como um caos, no qual não queriam estar envolvidos. Nas redes sociais, por exemplo, há *fanpages* que relatam o caos na escola pública em termos de interação entre professor e alunos. Trago, aqui, dois exemplos para ilustrar a percepção dos conflitos entre professor e alunos conforme relato dos próprios protagonistas.

O primeiro exemplo é um relato retirado da famosa *fanpage* “Diário de classe – a verdade”, da adolescente Isadora Faber. Nesta *fanpage*, a autora relata problemas da escola pública em que estuda. Dentre muitos problemas de infraestrutura relatados, ela narra também alguns problemas interacionais de sala de aula.

Figura 1 – Relato da *fanpage* Diário de Classe

Fonte: *Fanpage* “Diário de classe” (2015).

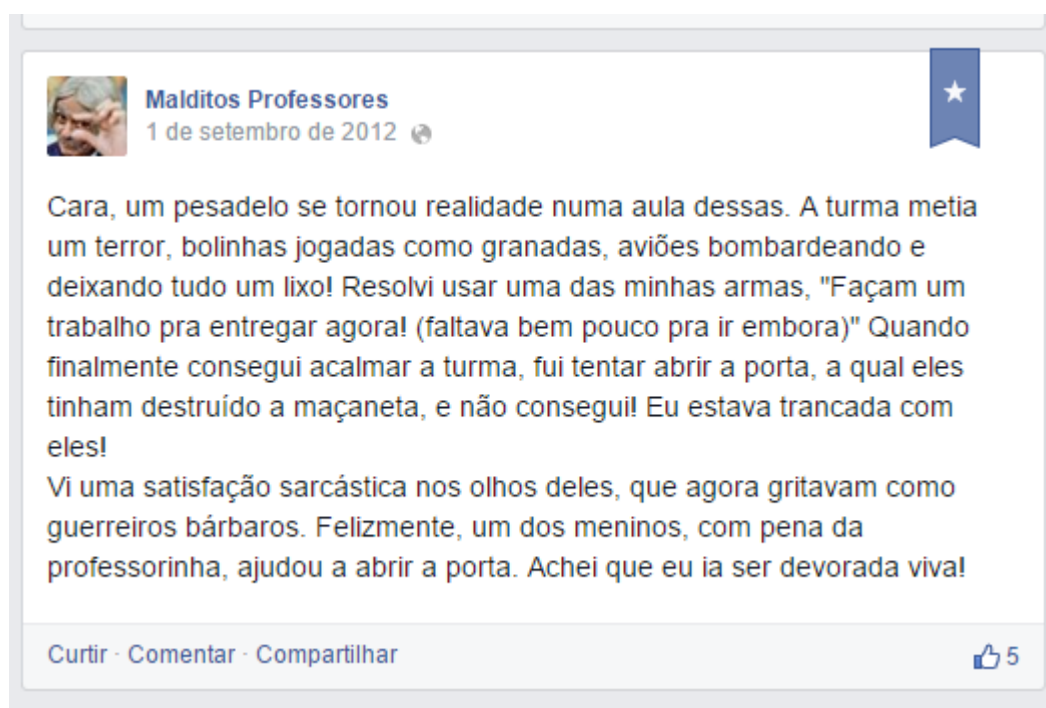
Da perspectiva de Isadora, as aulas de uma determinada matéria são problemáticas porque há uma tentativa malsucedida de controle por parte do professor. Não pretendo analisar a posição da autora diante de suas postagens na *fanpage*. Também, não cabe aqui discorrer sobre a influência de adultos, como os pais, nos posicionamentos da menina. Mas quero destacar que a *fanpage* da adolescente lhe rendeu sucesso na rede social, prêmios, lançamento de um livro (FABER, 2014) e até uma ONG intitulada “ONG Isadora Faber”⁶, bem como lhe rendeu críticas negativas e processo judicial. A menina Isadora foi manchete de diversos *sites* de notícias e *blogs* (MAGGI, 2012; BURIGO, 2012; FILGUEIRAS, 2012; CANCIAN, 2012; KLIX, 2012; NASSIF, 2013; OLIVEIRA, 2013; RODRIGUES, 2014; CALDAS, 2014) e concedeu entrevistas em programas televisivos em rede nacional, como por exemplo no Programa Fantástico (2012) da Rede Globo, no início do sucesso da *fanpage*, e no Programa Provocações (2014) da TV Cultura, depois do lançamento do livro. Ou seja, tal sucesso permitiu que suas postagens,

⁶ Site da ONG Isadora Faber. Disponível em: <http://www.ongisadorafaber.org.br/ONG_Isadora/Objetivos.html>. Acesso em: 26 jan. 2015.

incluindo as sobre conflitos interacionais de sala de aula, fossem vistas e discutidas, gerando grande repercussão.

Com isso, outras *fanpages* foram criadas. O segundo exemplo de relato público em rede social sobre conflitos interacionais é de uma *fanpage* criada com o intuito de responder às críticas de Isadora aos professores. Com bem menos seguidores e sem sucesso midiático, a *fanpage* “Malditos professores”, escrita por um professor não identificado, tem o objetivo de relatar problemas vividos da perspectiva dos professores. Uma das postagens descreve um momento de conflito vivido na sala de aula.

Figura 2 – Relato da *fanpage* Malditos Professores



Fonte: *Fanpage* “Malditos professores” (2015).

Esse trecho de autorrelato narra uma batalha entre professor e alunos na sala de aula da perspectiva da professora, para quem os alunos são os inimigos problemáticos. Contra eles, usa a avaliação como arma. Essa ilustração, assim como a postagem da *fanpage* “Diário de Classe”, propala a percepção de caos na sala de aula ao divulgar conflito como se fosse uma guerra, relacionando a indisciplina dos alunos com o controle autoritário malsucedido por parte do professor. Destaco, então, que os dois exemplos apresentados mostram que há uma percepção de crise sendo criada, em que há alunos ditos indisciplinados e há professores preocupados em contê-los.

Tais narrações de crise na sala de aula são tratadas também em filmes. Dentre eles, cito o documentário brasileiro *Pro dia nascer feliz* (2005), que me chamou a atenção por abordar o sistema educacional brasileiro, descrevendo realidades escolares de diferentes olhares, do ponto de vista da instituição, do aluno, do professor e da família.

Os pesquisadores da educação, tomando para si a responsabilidade de estudar a escola, analisam a visão da escola como um caos e em crise, em que se anuncia a existência de alunos indisciplinados e professores mal preparados. Freire (1997), Nóvoa (1999), Gallo (2004), Aquino e Ribeiro (2009), Moll (2007) e Sibilía (2012) discutem a crise da escola, fazendo afirmações importantes e reveladoras a respeito de disciplina, autoridade e democracia na contemporaneidade.

Gallo (2004) e Aquino e Ribeiro (2009), estudiosos da obra de Foucault preocupados com questões relacionadas à educação, dissertam sobre disciplinamento na escola, entendendo disciplina “como vigiar alguém, como controlar sua conduta, seu comportamento, suas atitudes, como intensificar seu rendimento, como multiplicar suas capacidades, como colocá-lo no lugar onde será mais útil”⁷ (FOUCAULT, 1990, p. 21, tradução minha). Segundo as investigações de Foucault, as duas instituições que foram profundamente remodeladas por meio do exercício disciplinar são o exército e a escola. Porém,

Se a escola tem sido, assim como o exército, um dispositivo disciplinador, ela é também um espaço social onde se exercem contrapoderes. Ele (Foucault) mostra-nos que na relação pedagógica o aluno não é um mero paciente, mas é também um agente de poder, o que deve levar-nos a repensar todo o “estrategismo pedagógico” do qual algumas vezes somos vítimas, outras vezes somos sujeitos (GALLO, 2004, p. 94, ênfase do autor).

A escola contemporânea, que parece operar centrada na tarefa de diagnosticar e de corrigir as anomalias humanas, deve se transmutar na contemporaneidade pedagógico-escolar para dar conta dos alunos agentes de poder. A intervenção escolar não deve mais se firmar “pelo conflito, mas pelo consenso; não mais pela imposição, mas pela participação; não mais pela segregação, mas pela inclusão” (AQUINO; RIBEIRO, 2009, p. 64).

⁷ No original: “Cómo vigilar a alguien, cómo controlar su conducta, su comportamiento, sus aptitudes, cómo intensificar su rendimiento, cómo multiplicar sus capacidades, cómo colocarlo en el lugar donde será más útil”.

Paulo Freire, notável educador brasileiro, acredita que, para um bom clima pedagógico-democrático, o professor não pode querer conter a curiosidade descomedida dos alunos. Para o autor, para alcançar a disciplina, é necessário ter respeito à autonomia do educando (FREIRE, 1997, p. 95):

A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela. Empenha-se em desafiá-la sempre e sempre; jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta (FREIRE, 1997, p. 104).

Para o autor, ensinar depende de “produção de condições em que aprender criticamente é possível” (FREIRE, 1997, p. 29). Aprender criticamente envolve indivíduos alvoroçados, inquietos, curiosos e indagadores. Assim, “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 1997, p. 35). Então, é necessário que o professor esteja aberto às indagações e à curiosidade dos alunos – seres críticos e inquiridores (FREIRE, 1997, p. 52).

Nóvoa (1999), pesquisador da área da Educação, preocupado com a situação dos professores na virada do milênio, também relaciona problemas da prática pedagógica com autoridade e democracia. Segundo o autor, a escola é um dos poucos lugares onde a autoridade ainda conduz as relações sociais. Assim, os pais que exigem da escola ordem e normas de disciplina são os mesmos pais que não mantêm tal ordem em casa (NÓVOA, 1999, p. 9).

Hoje em dia, é raro aquele que defende o primado da autoridade como modo de organização da vida social ou política. Mas, na escola, o discurso é outro. Para muitos líderes de opinião o princípio democrático não teria, aqui, razão de ser, importando, sim, insistir no uso da autoridade, na exigência do esforço, na promoção do mérito e na seleção dos melhores. A lógica da autoridade e da competição seriam, assim, os elementos-chave para uma educação dita “de qualidade”. As ideias de democracia e de participação estariam condenadas a ficar à porta da escola (NÓVOA, 1999, p. 10, ênfase do autor).

Levando em consideração o princípio de democracia na escola, o autor afirma que os professores devem entender a sala de aula como espaço democrático e que eles “não

podem refugiar-se numa atitude ‘defensiva’ e têm de estar preparados para enfrentar as interpelações dos seus alunos” (NÓVOA, 1999, p. 12, ênfase do autor).

Igualmente, Moll (2007), ex-diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, acredita que a crise da escola também está no movimento de interpelação do mundo da vida dos alunos e na preocupação do professor em contê-la (MOLL, 2007, p. 59). As interpelações do mundo da vida dos alunos estão na escola, e é cada vez mais difícil contê-las, “pois há muita vida que pulsa e que foge dos velhos esquemas de repressão” (MOLL, 2007, p. 59). Além disso, para Moll (2007), a crise da escola engloba a crise de um modelo de ser como sociedade e, conseqüentemente, como escola. É uma crise de identidade da escola e de sua função, e essa crise de sentido faz parte da turbulência histórica de trânsito da pós-modernidade (MOLL, 2007, p. 59). Para a autora, a escola da modernidade está morta ou em agonia. O trânsito se refere à mudança da escola da modernidade para uma nova forma de fazer escola, uma escola que se “(re)encontra com a vida” (MOLL, 2007). Essa nova forma de fazer escola já está sendo posta em prática.

(...) nós já estamos gestando no cotidiano escolar outras formas da escola ser, muito menos pela ação dos sistemas educacionais e pelos grandes discursos e muito mais pela ação dos professores que tornam essa escola possível (MOLL, 2007, p. 64).

Sibilia (2012), antropóloga pesquisadora da área de Comunicação, também relaciona a crise na escola contemporânea com um trânsito histórico. Para a pesquisadora, a escola tradicional é obsoleta, pois se tornou incompatível com as crianças de hoje (SIBILIA, 2012, p. 13). Assim, a crise da escola decorre do desajuste histórico entre as instituições de ensino e seus alunos na contemporaneidade (SIBILIA, 2012, p. 14), desajuste esse em que “por um lado temos a escola, com todo o classicismo que ela carrega, por outro temos modos de ser contemporâneos” (SIBILIA, 2012, p. 15).

Entre tantas perguntas em aberto e cada vez mais difíceis de responder, em função de sua crescente especificidade e da dificuldade de imaginar alternativas para nosso futuro, uma certeza é quase óbvia e poderia servir como ponto de partida: a escola está em crise (SIBILIA, 2012, p. 13).

O problema da escola contemporânea, segundo Sibilia, vai além da questão relacionada com autoridade abusiva do professor, porque, para a autora, o desafio frente ao desajuste

consiste em enfrentar o problema de que as regras de comportamento não estão asseguradas de antemão. Isto é,

Agora é preciso aprender a habitar as situações sem a pretensão de efetuar transposições regulamentares entre elas, o que é extremamente delicado: se os professores proíbem o uso de ‘palavrões’, por exemplo, enquanto os pais o permitem, em vez de admitir o choque entre duas leis contraditórias e a consequente anomia, seria preciso aceitar que se trata de meras regras que só têm valor dentro dos limites de cada ambiente (SIBILIA, 2012, p. 99).

Tudo tem de ser construído “em cada encontro na sala de aula” (SIBILIA, 2012, p. 99). Então, os professores não devem se inibir com a impressão de caos, mas sim instituir algo para que se produza um diálogo entre professores e alunos (SIBILIA, 2012, p. 99). A pesquisadora estima que a educação preze o aprender a pensar, o aprender a lidar com o fluxo constante de informações das redes de comunicação, e crie as condições necessárias para que se produza diálogo e situação que permita refletir (SIBILIA, 2012, p. 121). Nesses termos, a autora timidamente propõe a possível criação de um projeto pedagógico capaz de reconcentrar a atenção dos alunos na aprendizagem, ainda que entenda que essa tarefa seja difícil e exija esforço de invenção.

Os autores mencionados propõem que haja ação democrática na sala de aula, menos tradicional e autoritária. Ação democrática significa ação educativa de diálogo e de aceitação de interpelações dos alunos por parte do professor. É razoável acreditar que seja a incapacidade de efetivar ações democráticas na fala-em-interação de sala de aula o que gera a percepção de crise. Então, a efetivação praxeológica de ações democráticas, em que é preferível interpelar, dialogar e participar, sem minimizar a rebeldia da liberdade (FREIRE, 1997), pode estabelecer um tipo de ordem que não corresponde a caos.

Segundo relatório desenvolvido pelo CEBRAP com o apoio da Fundação Victor Civita (2013), a crise do ensino médio se desdobra em três vertentes principais: 1. a massificação do ensino médio, que deixou de ser exclusivo da elite brasileira; 2. a indefinição de políticas públicas para o ensino médio; e 3. a transformação da juventude na contemporaneidade (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2013, p. 11-12). As três vertentes se interligam e fazem parte do desafio contemporâneo da educação brasileira. A massificação do ensino médio, devido à democratização do ensino, e os modos de ser da juventude contemporânea trouxeram uma nova geração de desafios para os governos, que ainda oscilam nas suas políticas públicas de educação. Por isso, do meu ponto de

vista, mais do que expor vertentes para a crise do ensino médio, é importante entender a escola contemporânea massificada e composta por essa juventude, para que se possa contribuir com políticas públicas adequadas para a nova escola contemporânea. Por isso, antes de apresentar maneiras democráticas e novas de a escola contemporânea ser, por meio de estudos de participação de fala-em-interação de sala de aula, julgo importante argumentar, na próxima seção, que a função da escola é formar cidadãos críticos e que a sociedade da modernidade tardia é proativa e criativa. Por isso, a escola é lugar de interpelação, diálogo e participação. A seguir, então, apresento revisão de documentos oficiais da educação básica brasileira e busco entender os modos de ser contemporâneos, para afirmar que é uma conquista histórica a escola contemporânea deixar de ser centrada na autoridade tradicional do professor e passar a ser democrática e centrada no alvoroço dos alunos críticos da escola contemporânea⁸.

1.2 A escola contemporânea: uma conquista histórica

A escola, tal como é hoje – centrada no alvoroço dos alunos críticos –, é uma conquista histórica, ainda que muitos a entendam em crise justamente por essa característica. O processo de democratização do ensino e as transformações sociais da modernidade tardia provocam uma importante reflexão sobre essa asserção. Devido à democratização do ensino, documentos oficiais brasileiros dão crédito à democracia, ao diálogo e à participação de todos. Também os novos modos de ser da modernidade tardia intervêm na maneira de se fazer sala de aula contemporaneamente, pois eles estão relacionados com atitudes criativas e proativas. Dessa maneira, o trânsito histórico de transformação da escola controladora e autoritária para a escola democrática repleta de alunos participativos, criativos e performáticos resulta em conquista da escola como formadora de atuantes da sociedade.

Para o desenvolvimento desta seção, divido a discussão em dois tópicos. O primeiro versa sobre a função da escola, com base em discursos educacionais oficiais (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Orientações Curriculares Nacionais, Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul e Diretrizes Curriculares do Paraná); e o segundo, sobre os modos de ser dos alunos jovens, com base em estudos sobre contemporaneidade e modernidade tardia (RAMPTON, 2006;

⁸ Agradeço a Luciene Simões pela reflexão sobre a conquista histórica da escola contemporânea, tema da próxima seção.

BAUMAN, 2004, 2005; GIDDENS, 1991, 2002, 2005; SIBILIA, 2012; DAYRELL, 2003, 2007, 2009; GARBIM *et al.*, 2006; ABRAMO, 1997).

1.2.1 A função da escola

Quando a escola deixa de ser privilégio de poucos e passa a ser lugar de formação de todo cidadão, com a obrigatoriedade do ensino básico, democratiza-se o ensino brasileiro. A partir de 1988, no artigo 208 da Constituição Federal, fala-se em obrigatoriedade do ensino básico, e, com a nova redação dada pela Emenda Constitucional n.º 14, de 1996, no artigo 208 II, é dever do Estado dar garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito e progressiva universalização do ensino médio gratuito. Foi sancionado que todos os cidadãos brasileiros têm direito a cursar o ensino básico. Na década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96 (doravante LDBEN/96), também fica sancionado que o ensino básico é obrigatório e gratuito.

Não pretendo discorrer sobre o fato de a meta de universalizar o ensino médio estar longe de ser concretizada (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2013, p. 18), sobre o fato de a LDBEN/96 ter iniciado um ciclo de reformas que não pode ser considerado concluído (ZIBAS, 2011; FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2013, p. 19) ou sobre questões polêmicas referentes à progressão automática e ao currículo do ensino médio (KUENZER, 2000). Pretendo, isto sim, expor que são princípios e fins da educação nacional o desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania (Art. 2, LDBEN/96). Ou seja, é função da escola desenvolver a cidadania democrática para que os alunos tenham “a compreensão histórica das relações estruturantes do mundo econômico e social, de forma que a sociedade seja percebida como passível de ser transformada” (ZIBAS, 2011, p. 2). Esses escopos, da democratização legal do ensino, se caracterizam por políticas públicas de abertura da escola para todos e de práticas pedagógicas capazes de formar indivíduos livres. Tanto o propósito de manter o aluno na escola – democratização do ensino/escola para todos – como o propósito de formar cidadãos brasileiros para a vida – educação para a democracia – refletem a discussão de temas que abrangem a importância do ensino médio na construção de uma educação de massa e, sendo assim, o papel da escola pública, gratuita, obrigatória na sociedade.

A educação básica tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22, LDBEN/96). Com isso, os conteúdos curriculares da educação básica devem abarcar “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (Art. 27 I, LDBEN/96). O Art. 35 da LDBEN/96, dos objetivos do ensino médio, aponta para a preparação para o prosseguimento de estudos, para o trabalho e para a vida na sociedade de todos os cidadãos brasileiros, entendendo cidadão como aquele que participa ativa e politicamente da sociedade.

Os discursos que buscam orientar a prática pedagógica de professores legitimam o princípio democrático de formar cidadãos críticos da LDBEN/96. As Orientações Curriculares Nacionais (OCN), por exemplo, dão diretrizes para o professor trabalhar de modo a contribuir para que os alunos se construam, de forma consciente e consistente, sujeitos críticos, engajados e comprometidos com a cultura e a memória de seu país (BRASIL, 2006, p. 33). No Rio Grande do Sul, os Referenciais, publicados em 2009, propõem como propósito central da escola a formação de cidadãos reflexivos e críticos (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 148). No Paraná, as Diretrizes Curriculares (2008) propõem que a aprendizagem sirva como meio para a progressão no trabalho e nos estudos posteriores, como também contribua para formar alunos críticos e transformadores (PARANÁ, 2008, p. 56).

Todos os discursos educacionais oficiais apresentados nesta subseção dizem que é função da escola formar cidadãos ativos, críticos, participativos, que atuem politicamente da vida em sociedade⁹. Para tanto, são necessárias ações democráticas e participativas na sala de aula. Na organização da fala-em-interação de sala de aula, por meio de uma prática pedagógica democrática, que abre espaço para o diálogo e para o alvoroço dos curiosos, se consolidam ações de interpelar e ações participativas, de quem faz a vida no aqui-e-agora da sala de aula. Portanto, conforme Schulz (2007), entendo que “participar é aprender e aprender é participar” (p. 40)¹⁰, e é assim que os alunos se tornam cidadãos atuantes da sociedade. É uma conquista histórica, portanto, que as políticas

⁹ Formar o cidadão ativo atuante na sociedade é anseio de quem produz documentos oficiais e pensa em ações educativas de interpelação, diálogo e participação social. No entanto, vale mencionar que, infelizmente, nem toda a sociedade tem tamanha expectativa para a escola.

¹⁰ Ver Capítulo 2.

públicas recomendem e exijam que a escola na contemporaneidade seja lugar de interpelação e participação.

1.2.2 Os modos de ser dos alunos na escola contemporânea

Outra parte dessa conquista histórica está relacionada à sociedade da modernidade tardia. Os modos de ser participativos e proativos dos alunos da era tecnológica estão presentes na escola contemporânea e podem favorecer ações democráticas. Esses modos de ser refletem o período de mudança social da modernidade para a modernidade tardia.

Para Giddens (2002), a modernidade equivale aos modos de comportamento da sociedade que surgem depois do feudalismo na Europa e no século XX em todo o mundo. Segundo o autor, a sociedade passou por um novo período, em que as características da modernidade ou se acentuaram ou se modificaram completamente (GIDDENS, 1991, p. 8). Para o autor, esse período é uma nova fase da modernidade. Essa nova fase é nomeada de pós-modernidade, alta modernidade, segunda modernidade, modernidade líquida ou modernidade tardia (GIDDENS, 1991, p. 8). A mudança que sofre a modernidade tardia, como o autor prefere chamar, intervém nos níveis econômico, político e cultural. Por exemplo, há expansão acelerada de produção e inovação tecnológica e há mudança no modo como a sociedade pensa os ideais de liberdade, igualdade e participação democrática, pois hábitos e costumes já não são aceitáveis simplesmente por sua autoridade na tradição (GIDDENS, 2005, p. 52-53). A autoridade tradicional não está mais assegurada.

Rampton (2006), ao desenvolver pesquisa sobre a linguagem na modernidade tardia analisando a interação de sala de aula de uma escola urbana em Londres, acredita que o principal componente diferencial entre modernidade e modernidade tardia tem relação com a compreensão de sociedade. Rampton (2006) cita os estudos de Bauman (2004) para mostrar que os modernistas viam a sociedade como uma entidade coletiva unificada, e os pós-modernistas a entendem mais fluida, heterogênea, plural e caleidoscópica. Bauman (2004) usa uma metáfora para qualificar essa natureza da fase atual – nova – da história da sociedade: modernidade líquida. O que é líquido não conserva a forma, isto é, pode encher um espaço durante um tempo, mas depois muda de forma. É fluído. Assim, os vínculos entre as escolhas individuais e os projetos coletivos da sociedade estão derretendo e tomando uma forma fluída (BAUMAN, 2004, p. 12).

Não se deve esperar que as estruturas, quando (se) disponíveis, durem muito tempo. Não serão capazes de aguentar o vazamento, a infiltração, o gotejar, o transbordamento – mais cedo do que se possa pensar, estarão encharcadas, amolecidas, deformadas e decompostas. Autoridades hoje respeitadas amanhã serão ridicularizadas, ignoradas ou desprezadas; celebridades serão esquecidas; ídolos formadores de tendências só serão lembrados nos *quizz shows* da TV; novidades consideradas preciosas serão atiradas nos depósitos de lixo; causas eternas serão descartadas por outras com a mesma pretensão à eternidade (embora, tendo chamuscado os dedos repetidas vezes, as pessoas não acreditem mais); poderes indestrutíveis se enfraquecerão e se dissiparão, (...) (BAUMAN, 2005, p. 57-58).

A versatilidade e a volatilidade são agora características principais da sociedade da nova modernidade. Se o entendimento de sociedade muda no trânsito entre modernidade e modernidade tardia, também esse trânsito supõe significativa mudança na maneira como as pessoas se relacionam. Mais do que destacar as características negativas da modernidade tardia, que podem causar angústia, pretendo expor sua fluidez com vistas a pensar, esperançosamente, nas novas maneiras de ser e se relacionar na escola (pois a escola ainda existe como instituição e ela é de todos). Dayrell (2003, 2007, 2009), preocupado com a crise da escola na pós-modernidade e sua relação com a juventude contemporânea, busca compreensão das práticas e símbolos da manifestação de um novo modo de ser jovem na escola. Levando em conta a nova arquitetura do mundo social (GIDDENS, 1991) que gera transformações sócio-culturais, o autor diz que os jovens se constituem como “ator plural, produto de experiências de socialização com contextos sociais múltiplos” (DAYRELL, 2007, p. 1114). Assim, os jovens assistem ao desmoronamento dos muros que garantiam uma autonomia das instituições e têm de lidar com os contornos cada vez mais tênues entre as instituições. No cotidiano, alunos, professores, funcionários e pais convivem com uma complexa trama de relações sociais

que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias, individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos; um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar (DAYRELL, 2007, p. 1118).

Nessa perspectiva, a instituição educativa é um processo permanente de construção social. No cotidiano escolar, a tensão se manifesta na dupla condição: ser jovem e ser aluno.

Nesse cotidiano, o jovem aluno vivencia a ambiguidade entre seguir as regras escolares e cumprir as demandas exigidas pelos docentes, orientadas pela visão do “bom aluno”, e, ao mesmo tempo, afirmar a subjetividade juvenil por meio de interações, posturas e valores que orientam a ação do seu grupo. Essa tensão revela a busca do jovem em integrar-se ao sistema e, ao mesmo tempo, afirmar a sua individualidade, como sujeito, utilizando as mais variadas estratégias. Nesse processo, novos *scripts* sociais estão sendo criados e executados pelos jovens alunos, em meio ao conjunto das interações que ocorrem na escola. Em meio à aparente desordem, eles podem estar anunciando uma nova ordem que a instituição escolar ainda insiste em negar (DAYRELL, 2007, p. 1121, ênfase do autor).

As transformações no modo de vida das pessoas proporcionam múltiplas e novas formas de ser e viver a juventude na contemporaneidade na escola (GARBIM *et al.*, 2006, p. 9). A juventude não pode ser pensada como um “vir a ser adulto” (DAYRELL, 2003) e, no plano das ações políticas, o jovem não pode ser considerado como problema social (ABRAMO, 1997, p. 28). O jovem deve ser pensado como sujeito social, porque o jovem é um ator social, “é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere” (DAYRELL, 2003, p. 43).

Em meio a essa mutação com relação às formas modernas de ser e estar no mundo, Sibilia (2012) afirma que agora há um deslocamento em torno do que se é, ou seja, passa-se da crença na essência e no centro interior para outra configuração, a qual se ancora na aparência, no espetáculo e na *performance* (SIBILIA, 2012, p. 72).

O circuito produtivo contemporâneo busca características antes combatidas, como a originalidade associada a certa espontaneidade inventiva, além da capacidade de mudar com rapidez, reciclando o que se é em veloz sintonia com as tendências globais (SIBILIA, 2012, p. 48).

Agora, na contemporaneidade, os códigos disciplinares são substituídos pela fusão entre trabalho e ócio, isto é, hoje a sociedade valoriza acima de tudo a criatividade e o prazer (SIBILIA, 2012, p. 48). “A questão do entretenimento se enraíza no cerne de um modo tipicamente contemporâneo de viver e também de se exercer o poder” (SIBILIA, 2012, p. 81). O mundo contemporâneo solicita diversão, atitudes criativas e performáticas de pessoas proativas, por isso, para a autora, a escola não pode exigir atenção concentrada em longo prazo. Exigir alunos quietos e passivos seria uma contradição que fica mais evidente com o auge das comunicações digitais, que requerem e incitam uma atenção

multitarefa. A pesquisadora completa sua reflexão dizendo que, para que a sala de aula não seja um calvário, há uma tentativa de garantir atratividade na escola que se assemelha com o objetivo do mercado em agradar clientes. Assim, a escola contemporânea deixa de formar cidadãos para capacitar clientes, oferecer serviços atraentes para consumidores, ou seja, a pesquisadora acredita que a escola se transformou no simulacro de uma empresa. Longe de assentir que tal função seja legítima para a escola contemporânea, Sibilia (2012) diz ser muito grave o risco de que instâncias como o mercado e a empresa assumam os papéis antes desempenhados pelo Estado. E, como solução para os modos de ser dos alunos jovens contemporâneos, Sibilia (2012) propõe que

Quando a circulação de estímulos se torna tão veloz e intensa, o desafio – tanto para os adultos como para os jovens – não consiste em tentar se livrar da opressão, mas em gerar formas de “se prender a algo” que lhes permita se constituir e incorporar a experiência. Hoje, em última instância, talvez o aprender consista nisso (SIBILIA, 2012, p. 121, grifos da autora).

Na sala de aula, o professor precisa gerar formas de os alunos se prenderem a algo, para que eles, em vez de se virarem de costas, se engajem nas atividades pedagógicas (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 134). E essa tarefa é difícil porque a autoridade do professor não está assegurada, portanto, tudo tem de ser construído individual ou coletivamente, em um esforço constante de elaboração e manutenção dos vínculos (SIBILIA, 2012, p. 96). Agora, resta a negociação de regras enunciadas em cada situação. Essa negociação se dará com alunos que parecem saber o que querem, ter opinião e ter suas decisões respeitadas pelos adultos (SIBILIA, 2012, p. 114), isto é, alunos jovens sujeitos sociais (DAYRELL, 2003).

Sibilia, ao pontuar todos esses modos de ser da modernidade tardia, questiona o papel da educação, pois acredita que já não se trata de formar aquele que ainda não sabe quase nada, nem é sujeito de pleno direito (SIBILIA, 2012, p. 114). A autora acredita que:

Em boa medida, e apesar das muitas transformações que ocorreram ultimamente, os laços que se tecem nas salas de aulas contemporâneas insistem em copiar o modelo do dispositivo pedagógico moderno: em que se pese a óbvia “crise”, o ideal continua a ser a formação do futuro cidadão por meio de uma educação baseada na transmissão de saber, segundo o princípio da autoridade delegada pelo Estado (SIBILIA, 2012, p. 118, grifos da autora).

Os alunos da modernidade tardia não são indivíduos inacabados que precisam “receber” o “saber”, mas, ao contrário, eles querem dar suas opiniões e são capazes de participar, agir socialmente, e com os quais se tem muito que aprender. Sim, aprender com os alunos! “A redefinição dos papéis docente e discente já não é propriamente uma novidade” (SIBILIA, 2012, p. 117). É uma conquista ter na escola de hoje alunos críticos, performáticos e criativos que atuam nas salas de aula junto com o professor, fazendo interpelações. Garcez, com base em dados de superação da crise da escola e dos desafios da contemporaneidade, propõe que a formação de professores seja menos saudosista e mais informada. O pesquisador diz: “Já temos alunos críticos na sala de aula. Não era isso que queríamos?” (informação verbal¹¹).

Então, de toda a reflexão realizada nesta seção, a função da escola pode ser alinhada com os modos de ser dos alunos na contemporaneidade. A escola, por meio de práticas democráticas, deve formar cidadãos críticos, participativos e atuantes socialmente. Igualmente, na escola já se encontram alunos dinâmicos, que querem opinar e atuar socialmente. Mas, justamente, como visto na seção anterior, a crise da escola contemporânea está associada à interpelação alvoroçada de alunos *versus* preocupação do professor em contê-la. Pensando por esse prisma, a solução para uma educação de qualidade na contemporaneidade, para formar cidadãos críticos e atuantes, está em apostar na liberdade e empenhar-se em desafiá-la sempre (FREIRE, 1997).

Se é necessário efetivar ações democráticas, em que é preferível interpelar, dialogar e participar, para se ter uma aprendizagem de qualidade nas escolas, vejo como essencial estudar as ações e as participações da fala-em-interação de sala de aula contemporânea. Retomando os autores citados, assevero que a fluidez da modernidade tardia permite que as alianças e os conflitos da trama das relações sociais sejam negociados interacionalmente em cada situação, no processo de construção social do cotidiano escolar. É nesse cotidiano que os alunos e o professor criam novos modos de convivência escolar em sala de aula – uma nova ordem (DAYRELL, 2007; RAMPTON, 2006). O estudo da fala-em-interação de sala de aula dá subsídios para uma proposta de formação de professores que busca promover a reflexão sobre as ações cotidianas dos participantes na sala de aula contemporânea. É sobre o que discorro na próxima seção.

¹¹ Informação coletada em Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada – CBLA, realizada em Rio de Janeiro, no dia 21 de outubro de 2011. Palestra: Produção de conhecimento, uso da linguagem e ensino de língua: Desafios para a relação entre linguistas aplicados e sociedade. In: *Caderno de resumos do CBLA*. Rio de Janeiro, 310-311, 2011.

1.3 A contribuição dos estudos interacionais: o que está acontecendo aqui?

Exponho, nesta seção, a contribuição dos estudos interacionais para um entendimento mais minucioso da organização da fala-em-interação de sala de aula contemporânea. Os estudos interacionais pautam uma proposta de formação de professores que é sensível ao que acontece no aqui-e-agora da fala-em-interação da sala de aula contemporânea, pois, para que uma formação de professores seja significativa, é desejável que leve em conta o que ocorre no cotidiano escolar. Para entender o que acontece no aqui-e-agora da fala-em-interação de sala de aula, parto do entendimento de que, por meio do uso da linguagem, as pessoas agem em coordenação umas com as outras em uma dada situação social. Ou seja, em copresença, as pessoas – os participantes da interação – demonstram umas para as outras o entendimento de suas ações e constroem ação conjunta. Portanto, professor e alunos, em copresença, constroem ação conjunta na fala-em-interação de sala de aula demonstrando entendimento uns para os outros de suas ações. Partindo desse viés, os pressupostos teóricos que orientam a realização da presente investigação – sobre a fala-em-interação de sala de aula contemporânea – estão relacionados com a perspectiva dos estudos sobre inter/ação social.

Goffman (2002a), um cientista social, já apontava em seus estudos a importância de se estudar a situação social engendrada na comunicação face a face. Para o autor, a relação entre língua e sociedade, entre fala e conduta social, é fundamental. Assim, é importante estudar a situação social, estudar as pessoas agrupadas umas diante das outras se ratificando conjuntamente “como co-sustentadoras autorizadas de um único foco de atenção cognitiva e visual, ainda que móvel” (GOFFMAN, 2002a). Se assim penso, as noções de “falante” e “ouvinte” já não servem, pois na interação face a face ocorrerá um intercâmbio de papéis de falante e ouvinte, já que o direito legitimado de falar vai e vem (GOFFMAN, 2002b, p. 114-115). Consequentemente, para Goffman, estudar a ação social significa estudar as ações construídas conjuntamente pelos participantes, significa estudar a capacidade dos agentes de entender o que fazem e de usar esse entendimento como parte do que fazem (GIDDENS, 2013).

A ACE também compartilha desse entendimento de ação social. Também de tradição sociológica, a ACE surge da Etnometodologia de Garfinkel (2006 [1967]), que rompe com os modos de pensamento da sociologia tradicional ao dar maior importância à compreensão do que à explicação de fenômenos sociais. Para Garfinkel, o fato social

não é um objeto estável, mas sim produto da atividade dos homens (COULON, 1995, p. 24). Portanto, a etnometodologia analisa

as atividades cotidianas como métodos que seus membros usam para fazer com que essas atividades sejam racionalmente-visíveis-e-reportáveis-para-todos-os-efeitos-práticos, quer dizer, «explicáveis» (*accountable*), como organizações de atividades cotidianas correntes”¹² (GARFINKEL, 2006 [1967], p. 13, ênfase do autor).

A etnometodologia estuda os métodos que as pessoas usam para agir, fazer coisas conjuntamente, dando sentido comum (intersubjetividade) e explicando (*accountable*) a suas atividades cotidianas. “A etnometodologia é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias” (COULON, 1995, p. 30). A partir da compreensão de métodos que os indivíduos usam para realizar ações cotidianamente, a ACE analisa o modo como os atores sociais interpretam a realidade e demonstram entendimentos uns para os outros na sequência de turnos de fala. Em texto seminal, os pesquisadores norte-americanos Sacks, Schegloff e Jefferson (2003 [1974]), ao estudarem a conversa cotidiana, descrevem uma sistemática para a organização da tomada de turnos¹³, demonstrando, portanto, que a conversa é organizada. Assim, os métodos que as pessoas usam para agir cotidianamente são demonstrados na organização de turno a turno das trocas conversacionais¹⁴.

Essa organização de ações para lidar um com o outro na fala-em-interação é explicada pelo fato de que um participante precisa demonstrar entendimento do que foi dito/feito antes por outro participante, e esse outro participante também precisa demonstrar entendimento na sequência. Essa sequencialidade de ações pode ser mais bem entendida conforme o seguinte quadro didático ilustrativo, que apresenta três posições de ações para mostrar que uma ação só está completa no turno em terceira posição, quando um participante da fala-em-interação demonstra entendimento do turno de outro participante e aceita o entendimento que esse participante fez de seu turno em primeira posição:

¹² No original: “Las actividades cotidianas como métodos que sus miembros usan para hacer que esas actividades sean racionalmente-visibles-y-reportables-para-todos-los-efectos-práticos, es decir, «explicables» (*accountable*), como organizaciones de actividades cotidianas corrientes”.

¹³ Ver Capítulo 2.

¹⁴ Ver Capítulo 2.

Quadro 01 – Sequencialidade de turnos

1º posição	Elocução/ação individual proposta por A
2º posição	Elocução/ação individual proposta por B que revela o entendimento da elocução e da ação individual de A em primeira posição
3º posição	Elocução/ação individual proposta por A que revela o entendimento da elocução e da ação individual de B em segunda posição, e aceita o entendimento por parte de B do que A disse/fez em primeira posição.

Fonte: Garcez (2008a, p. 29).

Os participantes da fala-em-interação assim organizada precisam estar atentos às elocuições/ações dos outros participantes. Assim, a ação é dependente do contexto imediato de produção e a construção da fala-em-interação é feita conjuntamente no aqui-e- agora. Então, para o analista da conversa, “interessa articular como resultam as ações individuais para todos os efeitos práticos, o que para os participantes da fala-em-interação significa, necessariamente, lidar com o outro para produzir ação conjunta” (GARCEZ, 2008a, p. 33). Para a realização de suas atividades cotidianas por meio do uso da linguagem, os interagentes demonstram uns para os outros o que estão fazendo *in situ*, mantendo um entendimento comum do mundo, mantendo a intersubjetividade (SCHEGLOFF, 1991). Então, entendo “trabalho interacional” como a convergência de entendimento que constrói ação conjunta (BAUMVOL, 2011). A noção de ação social é o cerne do entendimento de “trabalho interacional” por estar vinculada com o trabalho intenso de FAZER essa realização social – como, por exemplo, quando os participantes produzem ação social para realizar o trabalho de fazer aula e fazer aprendizagem, que serão analisados na presente tese.

Por meio de uma análise interacional, em que se busca entendimento dos trabalhos interacionais – de como os participantes agem e lidam um com o outro para produzir ação conjunta – consigo descrever e analisar o que acontece na fala-em-interação de sala de aula. Portanto, por meio de descrições de ações de fala-em-interação de sala de aula, é possível compreender o que professor e alunos fazem e como eles lidam uns com os outros para produzir sala de aula. Isto é, como analista da conversa, busco entender o que acontece na fala-em-interação de sala de aula contemporânea, para, assim, ter subsídios para orientar novas construções de boas práticas na escola contemporânea composta por alunos mais participativos e com maior protagonismo no seu percurso de aprendizagem.

O que está acontecendo aqui, na escola contemporânea? Como visto nas seções anteriores, a crise da escola tem relação com conflitos na sala de aula, entre professores defensivos *versus* alunos alvoroçados. É necessário que haja efetivação praxeológica de ações democráticas na sala de aula. Alinhada com tal afirmação, sustentada também com base em documentos educacionais oficiais, a função da escola é formar cidadãos críticos, participativos e atuantes na sociedade. Destarte, os professores devem lidar democraticamente com os alunos dinâmicos que já se encontram na escola, apostando na liberdade e empenhando-se em desafiá-la sempre (FREIRE, 1997) para que os alunos se construam como cidadãos. A presente tese irá examinar as ações dos participantes com base em análise de fala-em-interação registrada em uma sala de aula contemporânea de Língua Espanhola para entender como acontece a negociação interacional entre alunos críticos e professor tolerante. No próximo capítulo, apresento a fundamentação teórica que embasa a análise interacional da organização da fala-em-interação de sala de aula e da aprendizagem dos participantes da sala de aula analisada.

2. O OLHAR SITUADO: A ORGANIZAÇÃO, A PARTICIPAÇÃO E A APRENDIZAGEM NA FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA

Neste capítulo, apresento pressupostos teóricos norteadores da presente pesquisa, a partir da perspectiva teórica da ACE, dos estudos interacionais de sala de aula e dos estudos interacionais sobre participação e aprendizagem. O olhar situado da fala-em-interação de sala de aula proporciona um entendimento de “o que está acontecendo aqui?” em termos de organização, participação e aprendizagem. Na primeira seção, discuto a organização da fala-em-interação de sala de aula. Na segunda seção, discorro sobre a aprendizagem como ação social.

2.1 A organização da fala-em-interação de sala de aula

Nesta seção, apresento fundamentação teórica sobre a fala-em-interação de sala de aula, expondo suas particularidades a partir de descrições de sua organização. Reviso estudos basilares que descrevem as sequências de fala-em-interação de sala de aula e as dinâmicas de participação. Também, exponho a descrição da nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula contemporânea, dissertando sobre as novas maneiras de se participar nesse cenário.

2.1.1 A fala-em-interação de sala de aula

Nesta subseção, destaco que as formas institucionais de fala-em-interação diferenciam-se da conversa cotidiana na medida em que são reguladas por objetivos e tarefas específicas. Assim, elas se desenvolvem para atingir fins particulares. Ou seja, a fala-em-interação institucionalizada não é definida pelo local em que ocorre (sala de aula, escritório, prefeitura), mas sim pela coconstrução das ações conduzidas nesses cenários.

O fato de que uma interação tem lugar num cenário logisticamente institucional pode ser irrelevante; dois médicos podem co-construir sua identidade nestes termos, e destarte produzir fala institucional, à beira da praia, assim como podem conduzir suas ações no sistema de troca de falas da conversa cotidiana na clínica ou no hospital (GARCEZ, 2002, p. 57).

Drew e Heritage (1992) descrevem características específicas da 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 amiúde envolver limites especiais e particulares quanto àquilo que um ou ambos os participantes vão tratar como contribuições admissíveis ao 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 específicos¹⁵ (DREW; HERITAGE, 1992, p. 22).

A fala-em-interação de sala de aula pode envolver meta, tarefa ou identidade institucional de pelo menos um dos participantes, o que comumente poderia ser a tarefa de ensinar e aprender e as identidades de professor e aluno, bem como limites específicos ao tipo de evento e procedimentos peculiares, também convencionalmente associados à instituição em questão, a escola. Nesse caso, a sistemática de tomada de turno, descrita pelos analistas da conversa – Sacks, Schegloff e Jefferson (2003 [1974]) – com base na conversa cotidiana, não se aplica nos mesmos moldes para a fala-em-interação de sala de aula (JUNG; GONZALEZ, 2009, p. 71).

Sacks, Schegloff e Jefferson (2003 [1974]) estudam a conversa cotidiana e, por meio da descrição de um sistema de tomada de turnos, demonstram que a conversa é organizada. Essa organização da tomada de turnos, apresentada pelos autores, está principalmente relacionada à troca de falantes e ao fato de um falar de cada vez (quando há sobreposições de vozes – mais de um falante falando ao mesmo tempo – essas são breves). As regras para a alocação de turno, descritas por Sacks, Schegloff e Jefferson (2003 [1974]), são as seguintes:

- (1) Para qualquer turno, no primeiro lugar relevante para transição de uma primeira unidade de construção de turno:
- (a) Se o turno até aqui está construído de modo a envolver o uso de uma técnica de “falante corrente seleciona o próximo”, então a parte assim selecionada tem o direito e é obrigada a tomar o turno seguinte para falar; nenhuma outra parte possui tais direitos ou obrigações, e a transferência ocorre naquele lugar.

¹⁵ Tradução da citação conforme Garcez (2002, p. 57).

(b) Se o turno até aqui está construído de modo a não envolver o uso da técnica de “falante corrente seleciona o próximo”, então a auto-seleção para a próxima vez de falar pode ser instituída, mas não necessariamente; quem inicia primeiro adquire o direito ao turno, e a transferência ocorre naquele lugar.

(c) Se o turno até então é construído de forma a não envolver o uso da técnica de “falante corrente seleciona o próximo”, então o falante corrente pode, mas não precisa continuar, a menos que outro se auto-selecione.

(2) Se, no primeiro lugar relevante para a transição de uma primeira unidade de construção de turno, nem 1a e nem 1b operaram, e, seguindo a provisão 1c, o falante corrente continuou, então o conjunto de regras a-c reaplica-se no próximo lugar relevante para a transição e recursivamente a seguir em cada lugar relevante para a transição, até a transferência ser efetivada (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003 [1974], p. 16-17, ênfase dos autores).

Depois de cada turno, no próximo local relevante para a troca de turno (no momento em que a mudança entre falantes pode ocorrer), outro interagente – que foi selecionado – pode tomar o turno, ou outro interagente pode se autosselecionar e tomar o turno, ou o próprio falante pode continuar a falar. E assim sucessivamente. Na troca conversacional, as pessoas não conversam de modo desordenado, há uma organização sequencial, há ordem em todos os pontos da interação. Essa ordem é administrada localmente pelos interagentes e é sensível a ajuste ao interlocutor. Todos os pontos que constituem a sistemática de tomada de turno – como sua composição, as alocações e suas regras – partem das seguintes características observadas: as tomadas de turno ocorrem pelo menos uma vez; a ordem dos turnos, sua extensão, sua duração, sua distribuição e o conteúdo dos turnos são todos administrados localmente; o número de participantes não é fixo; a fala pode ou não ser contínua (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003 [1974]; FREITAS e MACHADO, 2008).

Em relação a alocação de turnos da fala-em-interação institucional de sala de aula, McHoul (1978) desenvolveu um estudo na década de 1970 em que, ao analisar uma sala de aula da Austrália, diz que na fala-em-interação de sala de aula o professor é quem seleciona quem pode falar, isto é, o professor é quem direciona o curso das ações sociais. Assim, o autor propõe as seguintes regras de alocação de turno para a fala-em-interação de sala de aula:

(1) Para qualquer turno do professor, no lugar relevante para transição inicial de uma unidade de construção do turno inicial: (a) Se o turno do professor construído até o momento envolver o uso da técnica “o falante atual seleciona o próximo”, então o direito é dado a um único falante;

nenhum outro participante tem tal direito ou obrigação e a transferência ocorre nesse local. (b) Se o turno do professor construído até o momento não envolver o uso da técnica “o falante atual seleciona o próximo”, então o falante atual (professor) deve continuar.

(2) Se 1a for efetuado, para o turno de qualquer aluno então selecionado, no lugar relevante para a transição inicial de uma unidade de construção do turno inicial: (a) Se o turno do aluno selecionado construído até o momento envolver o uso da técnica “o falante atual seleciona o próximo”, então o direito e a obrigação de falar é dado ao professor, nenhum outro participante tem tal direito ou obrigação, e a transferência ocorre nesse lugar. (b) Se o turno do aluno selecionado, construído até o momento, não envolver o uso da técnica “o falante atual seleciona o próximo”, então a auto-seleção do próximo falante pode, mas não precisa, ser realizada pelo professor como primeiro a iniciar a transferência que ocorre naquele lugar relevante para a transição. (c) Se o turno do aluno selecionado construído até o momento não envolver o uso da técnica “o falante atual seleciona o próximo”, então o falante atual (o aluno) pode, mas não precisa, continuar a menos que o professor se auto-selecione.

(3) Para qualquer turno do professor, se, no lugar relevante para a transição inicial de uma unidade de construção do turno inicial nem 1a nem 1b tenha operado, e, o professor tenha continuado, então o conjunto 1a-2c se reaplica no próximo lugar relevante para a transição até que a transferência para um aluno seja efetuada.

(4) Para qualquer turno do aluno, se, no lugar relevante para a transição inicial de uma unidade de construção do turno inicial, nem 2a nem 2b tenha operado, e, seguido da ocorrência de 2c, o falante atual (o aluno) tenha continuado, então o conjunto 2a-2c se reaplica no próximo lugar relevante para a transição e recursivamente até que a transferência para o professor seja efetuada (McHOUL, 1978, p. 188; JUNG; GONZALEZ, 2009, p. 75-77).

Com base nessas regras, o aluno nunca pode selecionar outro aluno como próximo falante. O professor é quem tem poderes de atribuição de alocação de turno e, por isso, há assimetria entre os falantes – professor e alunos. Essa organização da fala-em-interação de sala de aula é facilmente identificada como sala de aula tradicional – aquela em que tradicionalmente o professor é quem diz quando e sobre o quê os alunos podem falar. Ou seja, a alocação de turnos é limitada.

Outras ações foram descritas como sendo constituintes típicos da fala-em-interação institucional da sala de aula. A sequência de ações denominada Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA), descrita inicialmente por Sinclair e Coulthard (1975) e depois descrita e estudada por diversos pesquisadores (MEHAN, 1985; CAZDEN, 1991, 2001; O’CONNOR; MICHAELS, 1996; WARING, 2008), é “uma troca típica na sala de aula que consiste na iniciação pelo professor, seguida por uma resposta do aluno, seguido pela

avaliação da resposta do aluno pelo professor”¹⁶ (SINCLAIR; COULTHARD, 1975, p. 21, tradução minha).

Quadro 02 – Pedido de informação em conversa cotidiana *versus* sequência IRA

Conversa cotidiana	Sequência canônica de sala de aula
Marta: que horas são?	Marta: que horas são? ←Iniciação
Lucas: duas e meia.	Lucas: duas e meia. ←Resposta
Marta: obrigada.	Marta: muito bem. ←Avaliação

Fonte: Adaptado de Garcez (2012, p. 93).

Essa é uma sequência padrão, canônica e previsível para os participantes. Cazden (1991) afirma que, nos discursos de sala de aula dirigidos pelo professor, é fácil encontrar exemplos de sequências IRA, e qualquer pessoa que os escute reconhece neles diálogos de sala de aula e não conversa cotidiana: “A sequência triádica: iniciação do professor, resposta do aluno e avaliação (IRA) é o modelo mais recorrente do discurso escolar em todos os níveis escolares”¹⁷ (CAZDEN, 1991, p. 39, tradução minha). Diferentemente de sequências de conversa cotidiana, a sequência IRA legitima papéis institucionais e *status* superior para esse iniciador/avaliador. A modo de ilustração, segue um excerto de fala-em-interação de sala de aula (LOPES, 2009, p. 95):

Excerto 01 (LOPES, 2009, p. 95)

Iniciação→ 41 Ivone que que é o:so:
42 (2,6)
Iniciação→ 43 Ivone é: um:
44 (0,9)
Iniciação→ 45 Ivone >é uma pessoa um animal ou< uma plan:ta
46 (0,7)
Resposta → 47 Marcos °é um urso°
48 (0,5)
Avaliação→ 49 Ivone um ur:so >muito bem Marcos< ó:: estamos
50 aprenden:do né::

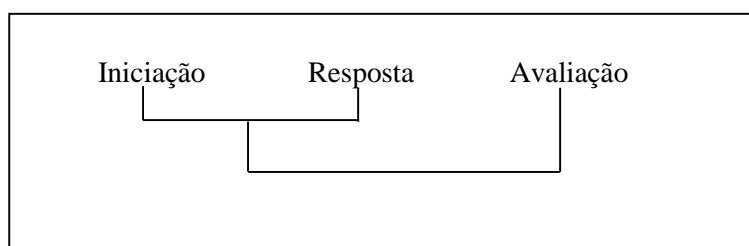
Na sala de aula tradicional, habitualmente o professor faz uma pergunta de resposta já conhecida por ele – uma pergunta teste (GARCEZ, 2012) – para verificar se os alunos sabem responder corretamente (linhas 41, 43 e 45). Assim, após a resposta

¹⁶ No original: “A typical exchange in the classroom consists of an initiation by the teacher, followed by a response from the pupil, followed by feedback to the pupil’s response from the teacher”.

¹⁷ No original: “La secuencia tripartita: iniciación del maestro, respuesta del niño y evaluación (IRE) es el modelo más corriente de discurso escolar en todos los grados”.

esperada (linha 47), ele avalia positivamente (linhas 49 e 50). Então, o iniciador e o avaliador são identificados como o professor (SINCLAIR; COULTHARD, 1975; MEHAN, 1985; CAZDEN, 1991)¹⁸, aquele que sabe e que pode avaliar. A principal particularidade da sequência IRA tem relação com seu conjunto de pares adjacentes¹⁹. A sequência IRA se constitui de duas séries de pares adjacentes: 1) iniciação – resposta; 2) iniciação/resposta – avaliação, conforme Mehan (1985):

Quadro 03 – Séries de pares adjacentes da sequência IRA



Fonte: Mehan (1985, p. 121).

A iniciação pode ser uma pergunta, uma declaração, ou uma ordem/direção para uma atuação (SINCLAIR; COULTHARD, 1975; MEHAN, 1985). A resposta à questão ou ao comando da iniciação é a segunda parte do par adjacente. Porém, a avaliação final da sequência IRA também é uma segunda parte de um par adjacente, cuja primeira parte é o conjunto de iniciação e resposta.

Assim, fica publicamente evidente que essa pergunta que ouvimos no turno de iniciação da sequência não era uma pergunta qualquer, como aquelas com que nos deparamos a todo momento em pedidos de informação na conversa cotidiana, e sim uma ação preliminar, que só será levada a cabo plenamente no turno em terceira posição, uma ação de avaliação (GARCEZ, 2012, p. 94).

A iniciação é realizada para que, após a resposta, seja feita uma avaliação. Ainda que a iniciação seja sobre algo que não foi ensinado e o aluno precise adivinhar a resposta (MACBETH, 2011), a sequência IRA serve ao propósito de testar. Portanto, quando a resposta esperada não é dada após a iniciação, o professor pode seguir com o turno, refazendo a iniciação até que a resposta seja obtida – a sequência de IRA estendida

¹⁸ Os autores descrevem a estrutura da sala de aula tradicional, na qual o professor é o iniciador e o avaliador, primordialmente.

¹⁹ Pares adjacentes são elocuições que se organizam sequencialmente aos pares (SACKS, 1992; LODER; SALIMEN; MÜLLER, 2008).

(MEHAN, 1985) – para que o segundo par adjacente seja concluído e o teste seja realizado²⁰.

A sequência de IRA estendida também pode acontecer quando a resposta dada não é a esperada pelo professor. Nesse caso, o professor pode ficar surdo²¹ para qualquer resposta que o aluno possa dar (até mesmo as respostas criativas e novas), por não ser aquela que ele espera. Então, o professor segue produzindo iniciações, formando uma sequência de IRA estendida que só será concluída com a avaliação positiva final. Waring (2008), ao analisar a produção de avaliações positivas explícitas na fala-em-interação de sala de aula de inglês como segunda língua, afirma que o professor, estando surdo para as respostas que não são as esperadas por ele, só fecha a sequência IRA com avaliação positiva quando a resposta esperada é dada. Ou seja, no discurso de sala de aula, a avaliação negativa é evitada, e somente a avaliação positiva finaliza a sequência IRA (WARING, 2008). Porém, para a autora, a avaliação positiva inibe as oportunidades de aprendizagem em vez de promovê-las²². Isso acontece porque o professor, ao avaliar positivamente a resposta de um aluno, finaliza a sequência IRA e dá por encerrada as demais participações de outros alunos. Com base nos dados analisados, Waring (2008) mostra que, após a avaliação positiva, segue silêncio ou nova iniciação do professor²³. Nesse sentido, fica evidente que o que foi avaliado positivamente é legitimado como o desejável, e, portanto, qualquer outra resposta se torna desviante. Os alunos, então, não são encorajados a se manifestar depois que a avaliação positiva é feita.

Nesses termos, fica evidente que a característica basilar da sequência IRA é o propósito avaliativo ou ao menos tão somente informativo. Por isso, a sequência IRA é uma sequência avaliativa que pode caracterizar uma ação de controle social por parte do professor e reforçar uma hierarquia entre professor e alunos. Em outras palavras, a sequência IRA “pode servir muitíssimo bem à construção da autoridade do professor com propósitos microinteracionais de manutenção de ordem disciplinar nas atividades escolares” (GARCEZ, 2012, p. 99). É possível dizer que a fala-em-interação de sala de aula tradicional marcada por recorrências de sequências IRA pode servir para apresentar,

²⁰ Rever Excerto 01 em que o professor faz três iniciações (linhas 41, 43 e 45) seguidas de silêncio (linhas 42, 44 e 46) antes de obter a resposta esperada.

²¹ Por surdo, quero dizer tão somente o fato de o professor “não ouvir”, sem fazer referência a condição identitária do surdo.

²² Ver próxima seção, sobre oportunidades de aprendizagem.

²³ Seguindo a mesma linha de raciocínio, a autora desenvolve o estudo de avaliação positiva analisando séries de sequência IRA em que, após a avaliação positiva, nova iniciação é feita. Os resultados apontam para a limitação de oportunidades de participação dos alunos (WARING, 2009).

testar e impor informações, atividades estas “orientadas para metas-fim que dificilmente parecem resultar na formação de cidadãos participativos e críticos” (GARCEZ, 2012, p. 96). Por esse motivo, existem alguns julgamentos negativos da sequência IRA em relação à construção de conhecimento na sala de aula (CAZDEN, 1991; MEHAN, 1985; ABREU, 2003; CONCEIÇÃO; GARCEZ, 2005; GARCEZ, 2006; MELO, 2006; FREITAS, 2006; SCHULZ, 2007; REIS, 2008; WARING, 2008 e 2009; FRANK, 2010; GARCEZ, 2012). Em síntese, as críticas alegam que a recorrência de sequências IRA pode dificultar a possibilidade de construção conjunta de conhecimento, apesar de ser um método rápido e econômico de apresentar informação e avaliar os alunos (GARCEZ, 2012).

A sequência IRA não é o único sistema de trocas de fala da interação de sala de aula, pois existe um nexo de sistemas de trocas de falas inter-relacionados nesse cenário (MARKEE; KASPER, 2004). O’Connor e Michaels (1996), por exemplo, apresentam um arranjo de fala-em-interação de sala de aula diferente da sequência IRA, reconhecido como mais democrático: o revozeamento. “Por revozeamento nós queremos dizer que é um tipo particular de redizer (oral ou escrito) a contribuição do aluno – por outro participante da fala-em-interação”²⁴ (O’CONNOR; MICHAELS, 1996, p. 71, tradução minha). O professor, ao aceitar e redizer o turno do aluno, abre a oportunidade do aluno negociar e avaliar o significado da sua própria contribuição, diferentemente da sequência IRA em que, hierarquicamente, o professor é o avaliador.

Garcez (2006, 2012), quando busca descrições de fala-em-interação de sala de aula fora do padrão IRA, apresenta sequências de ações que se aproximam de revozeamento. Neste excerto, em que a professora discute a leitura de um livro de literatura infantojuvenil, é apresentada uma prática com propósitos de construção conjunta da leitura de um texto. Para ilustrar, apresento um excerto do segmento referido (GARCEZ, 2012, p. 108-109):

Excerto 02 (GARCEZ, 2012, p. 108-109)

143 Sílvia: ó o Flá:vio tá dizen:do que o po:rco fala Flávio
144 (1,1)
145 Flávio: °é o mais inteligente°
146 (0,3)
147 Sílvia: que o porco é o mais intelige:nte (.) o quê que
148 você: cham disso,

²⁴ No original: “By revoicing we mean a particular kind of reuttering (oral or written) of a student’s contribution – by another participant in the discussion”.

149 (0,4)
 150 Alex: [ãhã
 151 ?: [que sim
 152 (0,5)
 153 Sílvia: ãhã (0,2) por quê,
 154 (0,8)
 155 Elisa: é que ele f[oi o que deu mais ideias]
 156 ?: [é que ele]
 157 Sílvia [tá perai eu ã=
 158 = nã-ai eu não consi[go
 159 ?: [porque ele soube ()
 160 (1,3)
 161 Vinícius: hã hã hã
 162 Sílvia: va[mos levantar o dedo
 163 Elisa: [porque ele é que deu mais ideias
 164 (0,4)
 165 Sílvia: fala Elisa
 166 (0,9)
 167 Elisa: porque o:: porco ele foi o: que deu mais ideias.
 168 (0,4)
 169 Sílvia: porque ele foi o que deu mais ideias (.) o quê
 170 que vocês acham,

A professora, em vez de formular perguntas teste, faz perguntas abertas como “o que vocês acham disso?” (linhas 147, 148, 169 e 170). Após as respostas, a professora rediz a fala dos alunos, dando crédito a essas participações e, também, dando continuidade com novas participações.

O revozeamento coopera com a “construção conjunta de conhecimento em um ambiente igualitário de participação crítica” (GARCEZ, 2012, p. 116), isto é, “temos propósitos de construção conjunta de participação sendo postos em prática, mais do que propósitos de reprodução de conhecimento ou disciplinamento” (GARCEZ, 2012, p. 115). O revozeamento privilegia a contribuição do aluno como produtor e autor do que diz. Ao reformular a fala do aluno, um participante (talvez o professor) dá crédito, autoria e voz ao aluno. O aluno pode, assim, construir conhecimento participando mais ativamente da interação.

Nesta subseção, foram apresentadas descrições de fala-em-interação de sala de aula: a sistemática de tomada de turno de fala-em-interação de sala de aula tradicional, a sequência IRA e o revozeamento. Foi visto que a fala-em-interação de sala de aula diferencia-se da conversa cotidiana não pelo cenário “sala de aula”, mas pela orientação dos interagentes para alguma tarefa convencionalmente associada com a escola, envolvendo limites particulares associados as peculiaridades desse contexto institucional (DREW; HERITAGE, 1992, p. 22). Também, foram descritas regras e sequências em que

a alocação de turnos da fala-em-interação institucional de sala de aula é regida pelo professor. Segundo McHoul (1978), o professor é quem seleciona quem pode falar e é quem tem o direito de falar quando ninguém foi selecionado. Igualmente, na fala-em-interação de sala de aula composta por sequência IRA, o professor é quem tem poderes de atribuição de alocação de turno. Diferentemente de tais descrições mais tradicionais, em que o professor tem o controle das alocações de turno, apresentei sequências de revozeamento nas quais há maior protagonismo por parte dos alunos. Todas as descrições relatadas aqui, menos ou mais canônicas, tratam também da organização da fala-em-interação de sala de aula em termos de participação. Na próxima subseção, disserto, mais especificamente, sobre a participação na sala de aula, mencionando alguns trabalhos que auxiliam na compreensão de como pode se organizar a fala-em-interação de sala de aula.

2.1.2 A participação na fala-em-interação de sala de aula

A participação na fala-em-interação de sala de aula está relacionada com as ações realizadas pelos participantes, ou seja, ao analisar a organização das sequências de ações verificadas na interação, vislumbro o jogo de participações que tais sequências proporcionam. Por exemplo, quando McHoul (1978) descreve as regras de alocações de turnos da fala-em-interação de sala de aula tradicional, é possível vislumbrar que o professor participa selecionando quem pode falar e a participação dos alunos está condicionada à seleção do professor. Também, na sequência canônica IRA, a participação do aluno é limitada a responder à iniciação, muitas vezes reproduzindo a resposta esperada pelo professor, e ser avaliado. A avaliação positiva que finaliza a sequência IRA limita qualquer participação posterior, pois, ao legitimar a resposta esperada, qualquer outra resposta se torna desviante. Tais arranjos da fala-em-interação de sala de aula podem caracterizar uma ação de controle social por parte do professor, isto é, contribuem para assegurar a autoridade do professor e manter uma ordem disciplinar tradicional.

Todavia, existem outras formas de exercer controle social mais democráticas. Garcez e Melo (2007), por exemplo, ao analisar as alocações de turnos e as ações de controle social empreendidas por professoras na fala-em-interação de sala de aula de ensino fundamental de uma escola pública municipal, descrevem uma organização em que o professor valoriza as autosseleções e a tomada de turno dos alunos e, quando faz controle social de alocações de turno, presta conta de suas ações, explicando por que é necessário direcionar a ação do participante naquele momento. Os autores apresentam um

dado durante uma atividade chamada “a hora da rodinha”, no qual a professora Fabiana, ao direcionar a ação de Adão, pedindo que ele espere que ela conte sua história, se justifica dizendo que aquele é o momento de ela falar e que, assim que terminar, ela passa a palavra para ele (GARCEZ; MELO, 2007, p. 9). Ao analisar os momentos de controle social, os autores dizem que há coconstrução justificada do controle social corretivo exercido pela professora. Esse tipo de ação mais democrática é espelho do projeto político-pedagógico da escola que se propõe a formar cidadãos participativos. Nesse sentido, o professor tem seu *status* de gerenciador da fala-em-interação legitimado, mas não reforça a assimetria/hierarquia entre professor e aluno. As sequências de revozeamento, relatadas na subseção anterior, também cooperam com participações mais igualitárias entre professor e alunos. Os alunos têm uma liberdade democrática para tomar o turno e, mesmo o professor sendo o gerenciador da interação, o aluno tem sua contribuição aceita e é legitimado como produtor e autor do que diz.

Como ponto de partida para a discussão da dinâmica da participação, tomo a noção de participação do trabalho de Schulz (2007) como referência:

algo cotidiano que fazemos (*uma ação*) com a ajuda do outro (*social*), conversando (*por meio do uso da linguagem*), em cada oportunidade em que temos a palavra (*em cada turno de fala*) e em cada momento em que lidamos com o que é dito (*com olhares e gestos*) (SCHULZ, 2007, p. 16, grifos da autora).

Assim, para que haja participações na fala-em-interação de sala de aula, é necessário que haja oportunidades de tomar a palavra para lidar com o que é dito.

Em linhas mais gerais, Goffman (2002a, p. 17) já apontava que uma situação social se configura quando as pessoas estão em um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento. Ou seja, quando os participantes de uma interação (alunos e professores) estão agrupados fisicamente em um cenário (sala de aula), trata-se de uma possível situação social. Mais especificamente, na situação social, quando as pessoas ratificam mútua e conjuntamente umas às outras no mesmo foco de atenção, trata-se de um encontro social. Um encontro social é, portanto, mais estruturado em termos de condutas. Na fala-em-interação de sala de aula, para que a aprendizagem ocorra, é necessário que os participantes estejam não só agrupados em uma situação social, como também em um encontro social, participando da interação orientados conjuntamente. Eles podem se ratificar mutuamente quando alinhados corporalmente, direcionando o corpo e a cabeça para os outros participantes, ou alinhados

contextualmente, apresentando-se uns aos outros em termos de ações sociais (GARCEZ; OSTERMANN, 2002, p. 258). Nesse sentido, na fala-em-interação de sala de aula ideal, para a construção do trabalho interacional de fazer aula e fazer aprendizagem, os participantes devem ratificar a participação uns dos outros.

Contudo, independentemente do papel social que o falante possa assumir, de animador (assumindo a voz que fala), de autor (selecionando as palavras e os sentimentos que estão sendo expressos) ou de responsável (assumindo uma voz de acordo com o que representa) (GOFFMAN, 2002b), os ouvintes podem ser participantes ratificados e endereçados ou não ratificados e não endereçados. Goffman (2002b), descreve que o ouvinte pode ser: 1. ratificado: aquele que participa ativamente e troca turnos com o falante, assim, assume uma posição oficial ratificada na interação, podendo ser, na relação com o falante, endereçado ou não endereçado; 2. não ratificado: aquele que não é ratificado pelo falante, assumindo a posição de participante circunstante (GOFFMAN, 2002b). A existência dos circunstantes e/ou de mais de um participante ratificado possibilita o surgimento da “comunicação subordinada”, que é aquela cujos “protagonistas, o tempo e o tom estão organizados para se constituírem em uma interferência perceptivelmente limitada com relação ao que se pode chamar de “comunicação dominante” (GOFFMAN, 2002b, p. 120). Nas interações de sala de aula, em que pode haver muitos participantes²⁵ e, por isso, pode haver comunicações subordinadas, a dinâmica da participação ratificada pode sofrer mudanças emergentes.

Goffman (2002b) diz que, tratando-se de muitos participantes, as mudanças de participação são frequentes:

Assim, é comum termos, à mesa de jantares informais como algo em torno de oito participantes, uma forte instabilidade de participação. Nesses casos, um falante pode achar necessário policiar sua plateia, nem tanto para se prevenir contra intrometidos, mas para trazer de volta aqueles que estão ao léu e encorajar futuros participantes que estão incipientes (GOFFMAN, 2002b, p. 122-123).

Da mesma forma, na situação social de fala-em-interação de sala de aula, é possível haver tal instabilidade de participação, e, por isso, um ou mais participantes, seja o professor ou um aluno, podem querer direcionar e gerenciar as ações dos demais participantes.

²⁵ Digo-o com base no contexto brasileiro de ensino médio de escola pública.

Também, na dinâmica dos participantes ratificados e não ratificados no contexto específico de sala de aula com muitos participantes envolvidos, um participante pode gerenciar a participação por meio de direcionamento corporal, ou seja,

A identificação dos interlocutores ratificados pelo falante se dá, em parte, de maneira não verbal. Nas discussões nas salas de aula da escola fundamental, onde a professora costuma fazer distinção entre interlocutores ratificados e não ratificados, a cabeça e o corpo da professora geralmente se voltam para a pessoa para a qual se dirigiu, e o seu alinhamento muda conforme muda o foco de sua atenção. Interlocutores ratificados também podem ser identificados através do olhar do falante. Os professores, por exemplo, olham para os interlocutores ratificados com mais frequência e por mais tempo do que encaram os interlocutores não ratificados. É mais provável, então, que o próximo falante seja o aluno a quem o professor dirigiu a palavra e não o aluno que é um interlocutor não ratificado (PHILIPS, 2002, p. 28-29).

Essa dinâmica de participação nos remete ao conceito de “estruturas de participação”, desenvolvido por Philips (2002) e por Goffman (2002b). Estruturas de participação é a:

configuração da ação conjunta dos participantes de uma situação, um encontro ou um enquadre interacional, envolvendo desde o arranjo logístico no cenário até a distribuição dos direitos e deveres mútuos dos diferentes participantes quanto a quem pode falar e quem deve ouvir em que condição social no decorrer da atividade e as consequências disso em termos de quais comportamentos serão percebidos como socialmente apropriados (GARCEZ; OSTERMANN, 2002, p. 261).

É no aqui-e-agora da interação que as estruturas de participação se configuram de acordo com o arranjo no cenário e os direitos e deveres dos participantes. Porém, também é relevante frisar que, quando as pessoas participam de uma dada situação social, elas devem perceber quais comportamentos são socialmente apropriados, isto é, segundo Erickson e Schultz (2002), as pessoas devem identificar “quando” um contexto se forma e descobrir “qual” exatamente é tal contexto para participar da interação. O “quando” de um contexto tem relação com a estrutura de participação.

As estruturas de participação não são fixas, mas sim negociadas em cada momento da interação. Então, em cada momento podem acontecer mudanças nas estruturas de participação por haver mudança no que as pessoas estão fazendo a cada instante. Goffman explica que os participantes de uma interação estão sempre orientados para onde, quando

e como se situa a interação (GOFFMAN, 2002b). Nesse sentido, o autor introduz o conceito de *footing*, que diz respeito ao alinhamento, ao posicionamento, à projeção pessoal do participante em relação aos outros participantes e à interação em construção (GOFFMAN, 2002b, p. 113). A mudança de *footing* pode ocorrer quando um participante altera o código, a sua postura física e o curso da conversa. Os participantes devem, então, estar atentos às pistas que sinalizarão tal mudança de *footing*. Se, em uma sala de aula, os participantes estão alinhados em um momento cômico emergente e o professor altera seu posicionamento e pede silêncio iniciando uma atividade pedagógica, os alunos, atentos às pistas, podem se projetar a essa nova atividade direcionada pelo professor. Ou seja, ao acontecer a mudança do enquadramento de entretenimento extracurricular para o enquadramento de atividade pedagógica, os participantes se posicionam diante do novo enquadramento. Os enunciados do professor posicionam os alunos de uma certa maneira, oferecendo-lhes estados de participação. Isso é mudança de *footing*. Goffman (2002), compartilhando a noção de enquadre como “uma classe ou conjunto de mensagens (ou ações significativas)” (BATESON, 2002, p. 97), desenvolve a noção de *footing*. O enquadre pode ser comparado concretamente com uma moldura que sinaliza para o observador o que deve ser analisado. Trata-se da “definição, com base em elementos da sinalização na fala em interação, quanto ao que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução pode ser interpretada” (GARCEZ; OSTERMANN, 2002, p. 260). O *footing* dos falantes expressa a maneira como eles recebem as elocuições dos outros integrantes da interação, tendo como base o enquadre, e produzem ações: “uma mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na maneira como conduzimos a produção ou recepção de uma elocução” (GOFFMAN, 2002, p. 113).

Goodwin e Goodwin (2004) complementam o entendimento de estruturas de participação, acrescentando o entendimento do engajamento do ouvinte por meio de aspectos não verbais que demonstram que a atenção está voltada para o falante. Eles destacam toda a dinâmica de como os participantes se organizam para participar de uma interação, não só por meio da linguagem como também por meio de gestos, direcionamentos corporais e posturas. Para os autores os aspectos multimodais se relacionam com as ações produzidas conjuntamente pelos participantes. Assim, eles entendem que a participação está atrelada ao trabalho interacional no qual os participantes se engajam.

A partir dos estudos seminais discutidos nesta seção, busco analisar como as pessoas agem e se posicionam na interação por meio de análise sequencial da dinâmica da participação. Desse modo, para entender a organização da fala-em-interação de sala de aula, lanço mão da análise de como alunos e professores lidam uns com os outros, quem pode falar e quando, como participam da interação, se participam da comunicação dominante, se são ou não ratificados pelos demais participantes, se estão orientados e/ou alinhados no mesmo foco de atenção conjunta, como/se sinalizam possíveis mudança de *footing*. Ou seja, esses conceitos dão subsídio para a análise efetiva de como é organizada a fala-em-interação de sala de aula, como alunos e professores produzem ação conjunta *in situ* para realizar o trabalho de fazer aula. Na próxima seção, apresento uma descrição da fala-em-interação de sala de aula contemporânea, tomando como referência principal o estudo de Rampton (2006) sobre a nova ordem comunicativa, trabalho que inspirou o projeto desta tese. Partindo do entendimento da sequência IRA, apresento a nova ordem comunicativa como diferente das descrições de fala-em-interação de sala de aula tradicional feitas na subseção anterior. Também, ampliando o referencial teórico dessa subseção sobre participação, apresento como se dão as participações na nova ordem comunicativa.

2.1.3 A nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula

Levando em consideração os modos de ser dos participantes da escola da modernidade tardia, apresento uma nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula contemporânea. Tal ordem engloba o novo modo de ser jovem na escola e, por isso, as novas maneiras de participar da fala-em-interação. Parto da descrição da nova ordem comunicativa relatada por Rampton (2006) para entender o que acontece na fala-em-interação de sala de aula na contemporaneidade, composta por alunos participativos e alvoroçados.

Rampton fez um estudo etnográfico em uma turma de 9º ano, chamada 9A, composta por 30 alunos com idade entre 13 e 14 anos, de uma escola pública de Londres. Por meio do uso de equipamentos de rádio-microfones, foi possível que Rampton (2006) realizasse análise quantitativa e qualitativa, olhando situada e detalhadamente as salas de aula:

Em vez de recapitular o que todos os que estão do lado de fora acham que sabem, é só chegar mais perto do que muitos professores e alunos vivenciam de fato. Assim as salas de aula surgem como lugares onde dia após dia os participantes lutam para se reconciliar uns com os outros, com os seus futuros, com as normativas políticas e os movimentos da história, lugares onde a estética vernácula é combustível tão potente quanto a transmissão de conhecimento, lugares onde o currículo coabita com a música popular e a cultura midiática, um lugar onde os estudantes fazem o melhor que podem com matérias nada promissoras, e onde os participantes se batem com o significado da estratificação de classe social, em esforços empreendidos pela flexão de ambivalência social (e desejo sexual)²⁶ (RAMPTON, 2006, p. 3-4).

As salas de aula analisadas por Rampton são repletas de movimentos interacionais dos participantes para lidar um com o outro, lidar com o currículo escolar e lidar com a estética vernácula e a cultura popular. Nesse jogo interacional, Rampton mostra que os participantes podem não exibir a conduta hierárquica tradicional entre professor e alunos, em que seria previsível quem pode falar, quando pode falar e o que pode falar. Essas mudanças nas relações sociais entre alunos e professores na contemporaneidade faz parte do movimento de ser jovem na nova modernidade, como visto no capítulo anterior. Essa mudança é significativa, principalmente, em termos de autoridade. Os alunos não se mostram dispostos a reconhecer a autoridade do professor como óbvia e preestabelecida. Atualmente, o professor precisa negociar interacionalmente sua própria legitimidade entre os jovens da nova modernidade (DAYRELL, 2007, p. 1121).

Alguns pesquisadores da fala-em-interação de sala de aula já apontavam em seus estudos que as categorias institucionais professor e aluno estão sendo redefinidas. Por exemplo, Freitas (2006), ao analisar eventos em que o participante dotado de maior experiência é um aluno, diz que “as categorias interacionais, como especialista e aprendiz, podem ser redefinidas e re-negociadas no curso da ação” (FREITAS, 2006, p. 108). Frank (2010), ao dissertar sobre momentos desconfortáveis em sequências de convites à participação na fala-em-interação de sala de aula de curso de português para estrangeiros, explora a relação entre a categoria de professor e aluno quando diz que “não há um só

²⁶ Tradução de Garcez (2010), em apresentação oral no IX Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul - CELSUL – em Palhoça /SC, do original: “Instead of recapitulating what everyone outside thinks they know, you move closer to what a lot of teachers and students actually experience, and classrooms emerge as sites where day-in-day-out, participants struggle to reconcile themselves to each other, to their futures, to political edicts and to the movements of history, where vernacular aesthetics often provide as much of the momentum as the transmission of knowledge, where the curriculum cohabits with popular music and media culture, where students make hay with the most unrewarding subjects, and where participants wrestle with the meaning of class stratification, their efforts inflected with social ambivalence (and sexual desire)” (RAMPTON, 2006, p. 3-4).

participante responsável por propor os tópicos ou por dirigir perguntas aos outros” (FRANK, 2010, p. 131). Salimen (2006, 2009), ao analisar dois grupos de alunos de uma sala de aula de curso livre de idioma, afirma que muitas vezes o professor se assume como instrutor, mas os demais participantes não sustentam tal posição. Para ela, nós professores temos de admitir a construção de uma estrutura de participação com mais de um participante sustentando o *footing* de “quem sabe” (SALIMEN, 2006, p. 36-37). Salimen (2009) propõe que seja repensado o sentido do termo “aluno”, passando a conferir-lhe o atributo de “competente” (SALIMEN, 2009, p. 139).

Nas salas de aula analisadas por Rampton (2006), os alunos não se limitam a falar quando o professor os autoriza para responderem às iniciações e serem avaliados. A organização da fala-em-interação não é composta por encadeamentos de sequências IRA, como descritas na seção anterior. Os participantes das interações descritas por Rampton (2006) não seguem uma organização de fala-em-interação de sala de aula tradicional. Eles rompem as estruturas convencionais e realizam ações não canônicas na sala de aula contemporânea. Rampton apresenta um quadro para ilustrar as ações não canônicas em comparação com as ações canônicas da sequência IRA. A análise, em vez de ser centrada no professor (ele inicia e ele avalia), é centrada em um grupo de meninos.

Quadro 04 – Participantes canônicos e participantes não canônicos

Tipos de ações	Participantes canônicos	Participantes não canônicos e suas ações
Iniciação	Professor	a) Alunos: meninos fornecem ao professor algo não solicitado, completando enunciados. b) Alunos: meninos pedem silêncio e pedem para os outros alunos que façam as atividades.
Resposta	Aluno	Aluno
Avaliação	Professor	c) Alunos: meninos avaliam as respostas dadas por outros alunos. d) Alunos: meninos fornecem avaliação não solicitada pelo professor.

Fonte: Adaptado de Rampton (2006, p. 56).

Os alunos estão envolvidos e agem muitas vezes como tradicionalmente apenas o professor agiria – fazendo iniciações e avaliações. Os alunos se autoselecionam para falar sem que o professor os autorize; se queixam quando o professor os ignora; e os próprios alunos selecionam outros alunos e gerenciam a interação. O professor não é o único regente da interação; o professor não mantém seu turno como aquele que sempre deve ser o próximo a falar; e o professor não é o único a fazer correção. Rampton mostra

em seus estudos que muitas vezes a autoridade do professor é questionada. Os alunos desafiam o professor publicamente. O pesquisador diz que “houve ocasiões, por exemplo, em que os professores foram contrariados, criticados, e tiveram os seus comentários contestados publicamente pelos alunos”²⁷ (RAMPTON, 2006, p. 48, tradução minha). Além disso, pelo fato de não haver controle de alocação de turnos por um participante, as sobreposições são frequentes, e os intervalos de silêncio são raros.

Trata-se do caos? Não. Rampton afirma que há uma nova ordem comunicativa na fala-em-interação dessas salas de aula. As descrições não canônicas mostram que os alunos que poderiam ser considerados perturbadores e distraídos são os mais participativos. Eles estão atentos a ponto de completar a fala do professor. Rampton diz que os alunos não escondem o interesse pela aula. Pelo contrário, estão superenvolvidos e até desafiam a atividade não oficial de outros alunos (RAMPTON, 2006, p. 82). Ou seja, nesses casos os alunos disciplinam outros alunos, pedindo silêncio para que se possa seguir com a lição (RAMPTON, 2006, p. 54). Nesse sentido, as ações não canônicas também estão alinhadas com o professor e com o currículo. O professor, portanto, aceita as participações dos superenvolvidos para ter a atenção dos demais participantes. Por meio dessa aliança, segundo o autor, os participantes mantêm a aula em curso.

Dayrell (2007), quando disserta sobre a nova condição juvenil, menciona a existência de uma nova ordem. Como já relatado no capítulo anterior, o autor afirma que há uma tensão no cotidiano do jovem aluno relacionada com a ambiguidade entre seguir as regras escolares e afirmar a subjetividade juvenil.

Essa tensão revela a busca do jovem em integrar-se ao sistema e, ao mesmo tempo, afirmar a sua individualidade, como sujeito, utilizando as mais variadas estratégias. Nesse processo, novos *scripts* sociais estão sendo criados e executados pelos jovens alunos, em meio ao conjunto das interações que ocorrem na escola. Em meio à aparente desordem, eles podem estar anunciando uma nova ordem que a instituição escolar ainda insiste em negar (DAYRELL, 2007, p. 1121).

Levando em consideração essa nova ordem, examino nesta tese as participações dos alunos da fala-em-interação de sala de aula contemporânea consideradas não canônicas. Dentre muitas que poderia relatar desde já, destaco aquelas em que a autoridade do professor não é reconhecida como óbvia e preestabelecida. As ações

²⁷ No original: “There were occasions, for example, when teachers were contradicted, criticised and had their comments on students conduct publicly contested”.

participativas não canônicas dos alunos para disciplinar outro aluno, corrigir o professor, desafiar o professor e cantar na sala de aula me chamaram a atenção.

Um aluno disciplina outro aluno quando exerce controle social dando ordens (“para de gritar”, “cala a boca”, “silêncio”), direcionando a ação e, assim, “fazendo disciplina” (MELO, 2006). Na fala-em-interação de sala de aula tradicional, geralmente é o professor que faz disciplina, direcionando as ações dos demais participantes. Tanto é assim que, segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004, p. 165), disciplina significa “relações de subordinação do aluno ao mestre”. Tal definição corrobora as descrições da fala-em-interação de sala de aula tradicional e canônica em que há assimetria na hierarquia entre professor e alunos. Porém, na nova ordem comunicativa o professor não é o único gerenciador da fala-em-interação, pois o trabalho interacional de gerenciar a fala-em-interação é compartilhado. Na nova ordem, os alunos são também legitimados como gerenciadores da fala-em-interação e disciplinam outros participantes para pôr ordem ao que lhes é conveniente, negociando as relações de subordinação de aluno a aluno. Igualmente, um aluno, ao disciplinar outro aluno por meio da coerção, pode querer se alinhar ao professor na atividade pedagógica, buscando o bom funcionamento da fala-em-interação de sala de aula. Lopes (2009), ao analisar salas de aula de ensino médio de três escolas públicas do interior do estado do Paraná, apresenta o excerto reproduzido abaixo, em que uma aluna – Fátima – participa do trabalho de gerenciar a interação quando tenta exercer controle sobre as ações dos outros alunos participantes.

Excerto 03 (LOPES, 2009, p. 77)

139	Fátima	=SILÊNCIO GENTE >vamos ficar quietinho pra
140		professora falar<=
141	Manuel	=tá já vou estou indo: estou indo:=(senta))
142	Fátima	=AGORA ME INTERESSEI GENTE deixa eu saber
143		°o final hh°= ((levanta e olha para Manuel))
144	Sandra	=é:: faz favor senta ai para nós °()°

Fátima, por estar superenvolvida, desafia a atividade não oficial dos outros alunos. Ela chega a aumentar o tom de voz para pedir silêncio para os outros alunos para poder ouvir a professora, ou seja, a aluna disciplina outros alunos (LOPES, 2009, p. 77), compartilhando o trabalho de gerenciar a interação, se alinhando à professora na atividade pedagógica.

Na fala-em-interação de sala de aula contemporânea, um aluno também pode corrigir o professor. Essa ação é significativa pelo fato de estar associada com o trabalho

de se mostrar conhecedor na fala-em-interação de sala de aula. O aluno, ao substituir um item do turno do professor por outro item – isto é, corrigir (MACBETH, 2004, p. 708; SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1977, p. 363), está compartilhando com o professor o trabalho de se mostrar conhecedor. Portanto, esse aluno está realizando uma ação não canônica contemporânea, haja vista que rompe com a visão do professor como único detentor do conhecimento.

Macbeth (2004), rediscutindo e contribuindo com o estudo de McHoul (1990), argumenta que reparo e correção na fala-em-interação de sala de aula são fenômenos diferentes. Para o autor, reparo está relacionado com a manutenção do entendimento comum, enquanto correção está limitada a troca de um item “errado” pelo “correto” (MACBETH, 2004, p. 709). Se um participante da fala-em-interação de sala de aula aponta um problema e ao mesmo tempo propõe a sua resolução, ele não busca resolver um problema de entendimento comum com relação ao turno anterior de fala de seu interlocutor, tal qual se presta a ação de reparo. Pelo contrário, para que a ação de corrigir seja feita, é necessário que esse participante demonstre interacionalmente que entendeu o que foi dito/feito anteriormente (KANITZ, 2010, p. 40). Dessa forma, correção exige entendimento entre os participantes para que um item seja substituído por outro item. Ressalto ainda que a ação de corrigir pode acontecer com a substituição de um item pronunciado de uma maneira pelo item equivalente pronunciado de outra maneira. Isto é, conforme Lopes (2009, p. 68-69), na fala-em-interação de sala de aula de línguas, um participante pode corrigir outro participante substituindo um item dito em língua portuguesa por seu correspondente em língua espanhola, por exemplo.

Schulz (2007) mostra que o *status* de corretor não é exclusivo do professor, mas sim negociado na fala-em-interação pelos participantes. Ao analisar salas de aulas de uma escola pública municipal de ensino fundamental da cidade de Porto Alegre, apresenta um excerto em que um aluno corrige a professora ao trocar a palavra “sacas”, escrita no quadro pela professora, por “sacos” (SCHULZ, 2007, p. 90):

Excerto 04 (SCHULZ, 2007, p. 90)

01 Eduardo: daí tem usina de fabricar ro:upa
 02 (0,5)
 03 Laura: sora eu arrumei lá [porque-]
 04 Lívia: [mas aí são fá]bricas não
 05 são usinas.
 06 Laura: **sora eu arrumei lá porque a senhora botou (1,1)**
 07 **se- sa- seis mil e: vinte sacas e eu botei**
 08 **sacos.**

09 Lívia: é. mas é sacas mesmo.
 10 (1,2)
 11 Téó: eu botei sacos.
 12 (0,8)
 13 Lívia: sacas.
 14 (1,9)
 15 Lívia: porque a gente chama sacas de café, sacas de
 16 açúcar, sacas de feijão.
 17 (1,4)
 18 agora por que °eu não sei°.
 19 (2,5)
 20 Téó: sacas de milho.
 21 (1,2)
 22 Lívia: é. por quê que é- são sacas de grãos e não
 23 sacos de grãos eu n-
 24 Téó: o sora (° °) não bota um exercício
 25 (°na prova°)
 26 (.)

A professora lida com a correção, explica que o correto é “sacas”, mas também demonstra não ser a detentora do conhecimento ao dizer que não sabe por que “sacas” é o nome correto. A autora mostra que, na escola analisada, os alunos são protagonistas de sua própria aprendizagem. Em relação a isso, fica claro que as ações de professor e de aluno são diferentes do que comumente se entende por ações da fala-em-interação na sala de aula tradicional, na qual o professor é o único participante que pode fazer correção.

Outra participação não canônica dos jovens alunos da escola contemporânea é o desafio ao professor. Os alunos provocam e afrontam o professor. O professor é contrariado, criticado e contestado publicamente pelos alunos na nova ordem comunicativa. Os alunos podem desafiar o professor como forma de resistência a algo apresentado por ele (desafiando o conhecimento do professor, o controle social exercido pelo professor ou a proposta de aula do professor), bem como podem desafiar o professor simplesmente para fazer afrontas. A sala de aula pode se transformar em um duelo instigado pelos jovens da modernidade tardia que lidam com a tensão de ter que seguir as regras escolares ao mesmo tempo em que querem afirmar sua subjetividade juvenil. Essa dinâmica de participação desafiadora pode ser produtiva ou ser transformada em ofensa, gerando violência verbal (ou até violência física). No desafio produtivo, os participantes podem entender a afronta como parte da construção de conhecimento, então, o professor aceita ser contrariado por entender que se trata de uma contribuição do aluno para o entendimento conjunto de um objeto de aprendizagem. No desafio ofensivo, os participantes podem sentir necessidade de se defender da afronta. Assim, o professor sente necessidade de negociar interacionalmente (quicá impondo) sua legitimidade. No

encontro social da sala de aula, muitas vezes os participantes estão no limiar entre desafio produtivo e desafio ofensivo.

O desafio ao professor também pode acontecer na forma de “zoeiras”, isto é, na forma de desafios jocosos. Pereira (2010), ao analisar os jovens da periferia de São Paulo, discorre sobre as zoeiras realizadas por esses jovens fora e dentro da escola. Para o autor, o jovem faz a zoeira, gracejando da outra pessoa e criando conflitos simulados, em um tom de brincadeira. Por ser em tom de brincadeira, a zoeira evita hostilidades e as pessoas envolvidas não devem se sentir ofendidas. Com base no sociólogo Radcliff-Brown (1989), Pereira (2010) argumenta que por meio de “zoeiras” acontece uma forma especial de aliança na sala de aula que cumpre uma função social e evita confrontos reais, com uma combinação entre cordialidade e antagonismo, uma relação de desrespeito consentido (PEREIRA, 2010, p. 159). Na sala de aula analisada por Pereira, as zoeiras por parte dos alunos são pautadas pelo riso e pelo caráter performático, ambos elementos do “causar”, termo cunhado pelo autor com base no próprio vocabulário dos jovens da periferia de São Paulo que significa aparecer, chamar a atenção para si, rompendo com a ordem de maneira performática (PEREIRA, 2010, p. 156). Os alunos dessa escola contemporânea são performáticos e buscam o riso para demarcar suas identidades juvenis. O riso e as ações performáticas são as principais demonstrações do caráter cômico da zoeira. Os desafios de zoeiras que buscam “causar” são participações não canônicas, como as relatadas em Rampton (2006), pois os jovens fazem zoeiras na escola para desestabilizar as relações padrões do cotidiano escolar (PEREIRA, 2010):

Havia constantemente, por parte dos alunos, uma busca do rompimento com a normalidade, com as regularidades do cotidiano escolar. A todo momento eles tentavam fugir às regras através do efeito causado pelo escárnio: o riso e o desconcerto da vítima – seja esta um outro aluno ou o professor (PEREIRA, 2010, p. 153).

O professor, por sua vez, pode lidar com as zoeiras exercendo controle social, rejeitando as participações de desafios por meio de zoeiras e as considerando ofensivas. Também o professor pode lidar com as zoeiras entrando na dinâmica da reciprocidade. No caso dos dados analisados na presente tese, o professor não só aceita as zoeiras como participa retribuindo os desafios com zoeiras de forma performática, também para “causar”.

Rampton (2006) discute o conceito de *performance* a partir dos estudos da etnografia da fala de Bauman (1975). A *performance* envolve uma exibição de habilidade

comunicativa com destaque para a forma como a comunicação é feita (RAMPTON, 2006, p. 163), forma especialmente acentuada de falar (RAMPTON, 2006, p. 169). O participante sinaliza em seu turno de fala e realiza a *performance* expressiva frente a outros participantes. A exibição performática como arte verbal é, então, avaliada por parte dos demais participantes. Segundo Rampton (2006) “a *performance* pode ser apenas entretenimento” (RAMPTON, 2006, p. 169, ênfase do autor).

Langdon (2007), também com base nos estudos de Bauman (1975), resume as características compartilhadas pelos vários paradigmas de *performance* que orientam as pesquisas atuais no Brasil e aponta cinco qualidades inter-relacionadas que formam um eixo dos diversos usos do termo *performance*: 1. A *performance* é ressaltada e pública, tornada relevante; 2. A *performance* depende da participação plena dos participantes do evento; 3. A *performance* é uma experiência emotiva, expressiva, sensorial e estética; 4. A *performance* é composta por linguagem não verbal; 5. A *performance* é uma experiência imediata e emergente (LANGDON, 2007, p. 17-18). Para a autora, essas cinco qualidades podem servir como o ponto de partida para pensar a *performance* como um paradigma conceitual. Por terem estreita relação com os estudos de fala-em-interação, tais qualidades podem contribuir para o entendimento das participações exuberantes na fala-em-interação de sala de aula. Como veremos na análise de dados, as participações performáticas têm um caráter artístico e emergente, causando estranhamento por ser imprevisto. Trata-se de uma experiência estética, emergente, pública, momentânea e espontânea.

Rampton (2006), ao analisar *performances* improvisadas nas aulas de Língua Alemã como língua adicional que fazem parte do currículo escolar da Turma 9A, distingue dois tipos de *performances*: 1. A *performance* voluntária de estudantes que participam exuberantemente com a intenção de adornar o discurso curricular; e 2. A *performance* forçosa exigida pelo professor (RAMPTON, 2006, p. 163). Para o autor, a *performance* é um elemento essencial de rituais, ou seja, há uma estreita relação entre *performance* e ritual de sala de aula (p. 169). Nesse sentido, Rampton descreve rituais impostos pelo professor nas aulas de Língua Alemã como língua adicional e rituais gerados pelos alunos em língua alemã em outras aulas ou mesmo fora da sala de aula. O ritual imposto pelo professor remete à repetição oral em conjunto de sentenças em língua alemã, caracterizando uma organização da fala-em-interação de sala de aula mais tradicional, próximas das compostas por sequências de IRA. Na fala-em-interação da sala de aula de Alemão, então, a pedagogia era insistentemente orientada para a produção de

um fluxo e do surgimento de uma montagem animada. O fluxo imposto pelo professor possibilita que os estudantes sejam arrastados para o currículo e participem roteirizando *performances* que parecem não ter importância em termos de aprendizagem (RAMPTON, 2006, p. 207). Já o ritual gerado pelos jovens em língua alemã tem valor invertido fora da aula de Língua Alemã. O uso de língua alemã pelos meninos fora da aula de Língua Alemã pode ser uma inversão da autoridade associada com a instrução do professor. O ritual em língua alemã realizado pelos alunos em outras aulas de outras disciplinas foi produzido por *performances* expressivas de participações exuberantes de alunos superenvolvidos que querem adornar e enriquecer o currículo.

Outra forma de participar da nova ordem comunicativa está relacionada com a junção do currículo com a cultura popular (RAMPTON, 2006). Na fala-em-interação da sala de aula contemporânea, os alunos não se restringem a falar somente sobre o tópico pedagógico, eles também podem falar sobre a cultura popular. Eles podem reconfigurar o tópico da aula com música, com assuntos vistos em programas de TV, *sites* de relacionamentos, entre outros, e estilizar exageradamente variedades linguísticas – como os dialetos de Londres *posh* e *Cockney*²⁸ (RAMPTON, 2006). Assim, os alunos adornam e enriquecem o tópico do currículo, demonstrando estar superenvolvidos. Dessas participações relacionadas com a cultura popular, destaco as participações por meio de turnos de canto na fala-em-interação de sala de aula.

Rampton (2006) mostra que a cultura popular está marcadamente presente na sala de aula e que, para os alunos, uma manifestação da cultura popular, como por exemplo a música, pode oferecer algo diferente da atividade curricular. A cantoria, sendo componente do piso interacional principal ou não, é uma maneira de identificação, isto é, ao cantar o participante está demonstrando seu gosto musical e criando a possibilidade de identificações musicais e pertencimento a grupos. Outros participantes podem escutar o canto e demonstrar simpatia (dizendo que gostam, cantando junto, pedindo para ouvir a gravação) ou antipatia (dizendo que não gostam) (RAMPTON, 2006). Dessa forma, os jovens da modernidade tardia afirmam suas subjetividades pela música, pela dança, pelo vídeo, pelo corpo e seu visual, dentre outras formas de expressão (DAYRELL, 2007, p. 1109). Ao participar por meio de canto, o aluno pode proporcionar momentos de identificações e prazeres estéticos, enriquecendo o currículo. A música pode estar a

²⁸ *Posh*, considerado padrão e elegante. *Cockney*, considerado não padrão.

serviço da oposição com a atividade do currículo, mas também pode ajudar a manter o currículo em curso (RAMPTON, 2006, p. 124).

Nos dados de Rampton (2006), música e currículo se relacionam porque a nova ordem comunicativa possui um gênero híbrido interdiscursivo. Diferentemente de uma organização de fala-em-interação de sala de aula em que o aluno só pode tomar o turno quando selecionado, na nova ordem comunicativa o aluno se autosseleciona, toma o turno e às vezes faz desse turno um turno em cantoria. Rampton (2006) chama a atenção para características interacionais do turno de cantoria, em comparação com turnos de fala (2006, p. 110), dentre as quais destaco que: a) o turno de fala envolve comunicação e produção linguística intencionais, o que não necessariamente se manifesta no turno de cantoria; b) o turno de canto não exige resposta; e c) diferentemente da sobreposição problemática de turnos de fala descrita por Schegloff (2000), o turno de cantoria aceita sobreposições, ou seja, é possível que mais de um participante cante ao mesmo tempo, formando um coro de sobreposição não problemática por um longo período.

Assim, na nova ordem comunicativa da sala de aula contemporânea, os interagentes participam de uma maneira que poderia ser vista como “rebelde”, por meio de turnos de cantoria, mas suas ações, mesmo que pareçam inadequadas, podem estar a serviço do engajamento na atividade. Conceição (2008), ao analisar aulas de ensino fundamental de uma escola municipal de Porto Alegre, contribui para a discussão sobre turnos de cantoria na nova ordem comunicativa quando apresenta um excerto de aluno cantando na sala de aula de Inglês.

Excerto 05 (CONCEIÇÃO, 2008, p. 91)

35 Clara: >who are you, [quem é você<]
 36 Emerson: [quem- não.] como você [está]
 37 Clara: [e HOW]are
 38 you é (.) [como va:i] você.
 39 Emerson: [como você es-]
 40 Henrique: **como va:i você:** ((cantando no ritmo da música
 41 gravada por Roberto Carlos))
 42 Clara: é.
 43 (0,4)
 44 Clara: e aí (.) qua:l é a resposta para o ho:w
 45 are you,
 46 Henrique: **°eu preciso saber°** ((cantando))
 47 Clara: hein, (.) qual [a resposta para o how are you,]
 48 Henrique: **[da sua vida::]** ((cantando))
 49 (2,4)
 50 Emerson: [[como está você]
 51 Beatriz: [[como vai você,]

O aluno Henrique está participando da aula quando, ao ouvir a professora falar “How are you? Como vai você?”, faz uma intervenção por meio do canto, cantando “Como vai você” no ritmo da música gravada pelo cantor Roberto Carlos (CONCEIÇÃO, 2008, p. 91). Tal participação não foi julgada como inadequada por nenhum dos participantes e, após o turno em cantoria, a professora Clara segue com suas perguntas. Para a autora, o professor precisa “lidar com alunos muito participativos cujas formas de participação nem sempre são canônicas” (CONCEIÇÃO, 2008, p. 21).

Para sistematizar as participações não canônicas apontadas acima, apresento o seguinte quadro:

Quadro 05 – Participações não canônicas

PARTICIPAÇÕES NÃO CANÔNICAS	
Aluno disciplina aluno	<ul style="list-style-type: none"> Aluno exerce controle social, direcionando a ação de outro aluno.
Aluno corrige o professor	<ul style="list-style-type: none"> Aluno substitui um item do turno do professor por outro item ou por seu equivalente em outra língua (com outra pronúncia).
Aluno desafia o professor	<ul style="list-style-type: none"> Aluno desafia o professor, resistindo a algo apresentado pelo professor (aluno desafia o conhecimento apresentado pelo professor, aluno desafia o controle social exercido pelo professor, aluno desafia a proposta de aula apresentada pelo professor). Aluno desafia o professor, fazendo zoeira (pautada por “causar”, sendo performático e provocando o riso).
Aluno canta	<ul style="list-style-type: none"> Aluno produz turnos em cantoria, reconfigurando o tópico da aula.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula contemporânea, composta por essas participações descritas acima, substitui a ordem tradicional por uma ordem em que os alunos também tomam a iniciativa, se posicionando performaticamente e com criatividade diante dos tópicos da pauta curricular e, além dela, estabelecendo preferências e fazendo relações com o que conhecem. Os alunos demonstram comprometimento indisciplinado. Essa maneira de participar da sala de aula é denominada “participação exuberante” (RAMPTON, 2006, p. 30), por seu caráter intenso e vivaz relacionado com ações performáticas. Segundo o autor,

Apanhado em meio a um conjunto de alunos exuberantemente superenvolvidos, de um lado, e retraídos do outro, os professores tendem a favorecer o primeiro grupo e, assim, um tipo bem diferente de

organização de sala de aula parece ter evoluído, em que os professores toleram os excessos de alguns alunos em troca da confiança e do apoio de outros²⁹ (RAMPTON, 2006, p. 30, tradução minha).

Os participantes se orientam para a participação exuberante, ou seja, ela se torna foco de atenção, e os interagentes, inclusive o professor, precisam lidar com ela. Amaral e Frank (2009), com base nos estudos de Rampton (2006), afirmam que o professor lida com as participações exuberantes para dar conta do currículo:

O professor ainda busca dar conta do currículo, ainda quer transmitir os novos valores simbólicos consagrados historicamente e, em meio às diversas vozes se sobrepondo na sala de aula, acaba se amparando em qualquer contribuição de algum aluno que possa ser relacionada ao tópico em questão. A resposta do aluno à sua pergunta vem na forma de alguma música pop? OK, o professor ratifica a resposta e ainda a expande. A resposta trata de algum fato amplamente divulgado na mídia e apenas tangencia o tema em questão? OK, o professor trata do novo tópico, mas tenta voltar ao conteúdo da aula. A resposta vem em um fragmento de língua estrangeira de prestígio, presente no currículo? OK, o professor acolhe e ainda faz um breve comentário na língua estrangeira. A opção de aceitar a contribuição dos alunos, do jeito que vier, faz com que o professor não fique falando sozinho na frente do grupo (AMARAL; FRANK, 2009, p. 58).

Esse professor, atento à participação exuberante, dá conta do que se apresenta na improvisação da sala de aula contemporânea, tolerando o entusiasmo de alguns alunos para ter a atenção de todos e dar conta do currículo. Não só aceita as participações exuberantes como também se preocupa com a falta de participação dos demais. Por isso, não se pode tratar essas salas como caos, em que os professores estariam sendo negligentes ou incompetentes (RAMPTON, 2006).

É vital não romantizar o tipo de salas de aula que vamos discutir, mas os seres humanos tendem a produzir algum tipo de ordem em sua atividade habitual juntos – mesmo que possa ser difícil para pessoas de fora reconhecerem isso – e em muitas salas de aula urbanas, em vez de caos, é mais exato falar de um *modus operandi* diferente, ou um “novo acordo”. De modo semelhante, os esforços para mudar e melhorar as condições de aprendizagem têm muito mais chance de sucesso se forem

²⁹ No original: “Struck between a set of exuberantly over-involved students on the one hand and obdurate refusers on the other, teachers tended to favour the former and in this way a rather different kind of classroom settlement seemed to have evolved, in which teachers tolerated the excesses of some students for the reassurance and support that could be detected in their hyper-enthusiasm”.

baseados em um entendimento desse ambiente, em vez de em sua negação³⁰ (HARRIS; RAMPTON, 2010, p. 268, tradução minha).

A nova ordem comunicativa, composta por participações exuberantes, portanto, não é descrita como caos. Apesar de Rampton (2006) apontar dificuldades dos participantes no trabalho conjunto na nova ordem comunicativa, ele mostra que eles criam meios para que as coisas funcionem mais ou menos bem. Isto é, embora a autoridade descentrada do professor e o hiperenvolvimento dos meninos favoreçam a exclusão das meninas, que estão alheias à atividade oficial, os participantes desenvolvem uma aliança para manter as aulas mais ou menos em curso.

Essa aliança consiste em os professores estarem dispostos a serem tolerantes com os excessos de alguns alunos animados, e é provável que isso tenha intensificado a exclusão dos alunos desengajados, mas, enquanto a aliança realizou-se, pelo menos algum sentido de progresso e de valor pôde ser obtido das aulas³¹ (RAMPTON, 2006, p. 74, tradução minha).

As análises de Rampton (2006) reiteram o caráter emergente e improvisado da fala-em-interação de sala de aula. Hall e Smotrova (2013) também dissertam sobre o caráter emergente da fala-em-interação de sala de aula contemporânea. Ao analisarem momentos não planejados em que os professores têm de lidar com o emergente, as autoras mostram que a sala de aula não é previsível, e é necessário um remodelar do professor tradicional. “A troca de papéis é significativa, na medida em que, temporariamente, iguala o desequilíbrio de poder entre professores e alunos”³² (HALL; SMOTROVA, 2013, p. 89, tradução minha). As autoras propõem que, quando o professor passe por momentos de confronto e seja colocado no lugar de “menos conhecedor”, ele oportunize que os alunos se tornem coparticipantes ativos. O professor precisa aprender a lidar com as transformações e com a condição juvenil da escola atual. “Os professores iniciantes precisam entender que ensinar requer um malabarismo habilidoso para manter diversos

³⁰ No original: “It is vital not to romanticize the kind of classrooms we shall discuss, but humans tend to produce some kind of order in their habitual activity together – even though it may be hard for outsiders to recognize – and in many urban classrooms, rather than chaos, it is more accurate to speak of a different way of operating, or a ‘new settlement’. Similarly, efforts to change and improve learning conditions are much more likely to succeed if they are based on an understanding rather than on a denial of this environment”.

³¹ No original: “Within the alliance, teachers were inclined to be tolerant of the excesses of apparently keen students, and this is likely to have intensified the exclusion of the disengaged, but as long as the alliance held up, at least some sense of progress and value could be derived from the lessons”.

³² No original: “This shift in roles is significant in that it temporarily levels the power imbalance between teachers and students”.

arranjos interacionais em andamento ao mesmo tempo”³³ (HALL; SMOTROVA, 2013, p. 89, tradução minha). Em meio a esse malabarismo do professor e o comprometimento indisciplinado dos jovens,

é essencial reconhecer as dificuldades sob as quais trabalham os alunos e os professores, a utilidade das estratégias adaptativas que eles desenvolvem e as realizações duramente conquistadas (dentre elas, por sinal, talvez se queira incluir o desenvolvimento de uma inteligência interrogativa e insubmissa)³⁴ (RAMPTON, 2006, p. 89, tradução minha).

Rampton (2006), por meio da descrição da nova ordem comunicativa, possibilita a reflexão sobre a organização da fala-em-interação da sala de aula contemporânea como uma organização propícia para o desenvolvimento da inteligência do aluno, sua criatividade e sua criticidade. A sala de aula é um espaço privilegiado para a manifestação da agentividade dos jovens. As participações exuberantes são formas de comunicação e de posicionamento desses jovens alunos diante de si mesmos e da sociedade. Portanto, mais do que concordar com os estudos de Rampton (2006) sobre a nova ordem, mais do que relatar que os participantes da sala de aula contemporânea sobrevivem mais ou menos bem até que o sinal soe, destaco que os participantes da fala-em-interação de sala de aula contemporânea podem realizar trabalhos interacionais de fazer aula e fazer aprendizagem. Os alunos manifestam suas condições juvenis, “se prendem a algo” (SIBILIA, 2012) – o currículo e a diversão – e não “viram as costas” para o texto (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 134). A nova ordem comunicativa pode servir à construção conjunta de conhecimento com propósitos de formação de cidadãos participativos e críticos, pois o professor não lida somente com alunos quietos e submissos, mas também alunos participativos e ativos. Isso exige engajamento de todos os participantes, exige trabalho conjunto.

Então, para melhorar as condições de aprendizagem, é necessário um entendimento desses modos de participar, para que o planejamento pedagógico possa ser sensível a essa nova organização de fala-em-interação e propiciar ações mais democráticas, em que todos possam se engajar. O entendimento por parte do professor e

³³ No original: “Novice teachers need to understand that teaching requires skillful juggling to keep several interaction arrangements going at a time”.

³⁴ No original: “It is also essential to recognise the difficulties that students and teacher work under, the adaptive utility of the strategies they develop, and their hard-won achievements (among which, incidently, one might want to include the development of a probing, non-deferential intelligence)”.

do futuro professor dessa nova organização é fundamental para que ele consiga desenvolver e manter as aulas em curso, mas, principalmente, para que ele consiga qualificá-las. A descrição da nova ordem comunicativa é relevante para a análise que seguirá por apresentar a reflexão sobre ações não canônicas dos alunos e também do professor, que aceita as participações exuberantes dos alunos, escolhendo compartilhar trabalhos interacionais. Ou seja, prezo uma formação de professor que leve em conta o caráter compartilhado do trabalho de fazer aula e fazer aprendizagem. Na próxima seção, discuto a compreensão de aprendizagem como ação social para entender o trabalho de fazer aprendizagem dos participantes da fala-em-interação de sala de aula.

2.2 A aprendizagem como ação social

Esta tese busca entender não só como se organiza o trabalho de fazer aula na nova ordem comunicativa, como também busca analisar o trabalho interacional dos participantes para fazer aprendizagem nessa organização. A aprendizagem, aqui, é entendida socialmente como a construção conjunta de conhecimento, que, por sua vez, tem relação com a participação. Nesta seção, apresento a noção de aprendizagem como ação social, relacionando-a com o trabalho de FAZER aprendizagem, a construção conjunta de conhecimento e a participação. Além disso, apresento discussão sobre oportunidades de aprendizagem e evidências de aprendizagem, relatando trabalhos recentes que compartilham do entendimento de aprendizagem como ação social.

2.2.1 O trabalho de fazer aprendizagem: construção conjunta de conhecimento e participação

É possível entender a aprendizagem do ponto de vista da análise interacional? Ou seja, analisando os métodos que as pessoas usam para realizar ações conjuntamente *in situ*, é possível identificar momentos em que a aprendizagem é oportunizada e evidenciada? Sim. Com a análise interacional e com o estudo não longitudinal, a aprendizagem é demonstrada sequencialmente. Os estudos longitudinais buscam entender a aprendizagem por meio de descrições de variações de evidências ao longo de um período. Então, para descrever a aprendizagem de alunos na escola, por exemplo, os estudiosos podem analisar o emprego de objetos de aprendizagem (estudados

anteriormente) em avaliações. Já os estudos não longitudinais, de analistas da conversa e etnógrafos, buscam entender a aprendizagem de alunos, analisando a fala-em-interação de sala de aula e demonstrando sequencialmente o engajamento dos participantes em torno de objetos de aprendizagem no aqui-e-agora da interação (ABELED0, 2008; SALIMEN, 2009; LANGE, 2010; FRANK, 2011; GARCEZ; KANITZ; FRANK, 2012; SAHLSTRÖM, 2011; WARING, 2008; 2009; STAHL, 2009; entre outros).

Abeledo (2008) apresenta, etnometodologicamente, uma compreensão de aprendizagem quando analisa a fala-em-interação social da sala de aula de Língua Espanhola de um curso livre de línguas, explorando como acontece a aprendizagem de léxico. Em resumo, para ela, aprendizagem é:

(a) uma realização pública, intersubjetiva, emergente e contingente, produzida para os fins práticos das atividades desenvolvidas em interações particulares; (b) observável nos métodos que constituem o trabalho dos participantes para produzir essa realização, métodos que não são generalizáveis, mas adequados a um contexto e a identidades que eles reflexivamente instauram – institucionais ou não –, e a objetos de aprendizagem que eles definem e tornam relevantes; e (c) que produz relações de participação e pertencimento, já que implica a produção pública e intersubjetiva de competência para participar em atividades levadas a cabo em uma comunidade (ABELED0, 2008, p. 162).

Ou seja, o foco analítico está nos métodos que os participantes de uma interação usam para produzir ação social. Em uma situação social, as pessoas participam fazendo coisas conjuntamente e construindo ação conjunta. Se, ao fazer coisas conjuntamente, os participantes de uma interação se orientam para o mesmo foco de atenção em torno de um objeto de aprendizagem, se engajam e constroem conhecimento, eles estão realizando o trabalho de fazer aprendizagem. Como em toda ação social, o trabalho de fazer aprendizagem é suscetível de modificação no andamento da interação e se relaciona intimamente com o contexto e com o objeto de aprendizagem, que se torna relevante na hora. Tudo depende das particularidades da interação.

Abeledo (2008) afirma que a aprendizagem de língua tem relação com competência para participar de uma comunidade, como membro dessa comunidade. Na realização local, emergente e contingente, os interagentes participam das atividades da comunidade (escolar), mostrando competência, sendo reconhecidos como membros e produzindo ação social. Assim, a pesquisadora não examina a aprendizagem como realização de processos mentais, mas sim como realização pública, vista nas ações

conjuntas na fala-em-interação quando da participação em atividades da comunidade que produz construção de conhecimento.

Nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, a noção de aprendizagem de Abeledo (2008) está discutida da seguinte forma:

(...) a aprendizagem vem a ser realização conjunta, conquistada pelos participantes envolvidos para os fins práticos das atividades em que se engajam em cada aqui e agora da interação. Segundo essa concepção, tal conquista é observável na organização do trabalho conjunto dos participantes, conforme o contexto e as identidades que eles reflexivamente instauram, os objetos de aprendizagem que eles conjuntamente definem e tornam relevantes, e as relações particulares de participação que eles exibem publicamente na forma de contribuições para o desenvolvimento das tarefas propostas (ABELED0, 2008) (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 136).

A partir dessa definição, o referido documento que orienta a prática pedagógica entende a sala de aula como o próprio lugar em que o conhecimento é produzido e é utilizado para dar conta das demandas que se colocam de modo contingente e emergente a cada nova interação, em cada nova atividade em que os participantes se envolvem. Portanto, torna-se oportuna a adoção de uma orientação político-pedagógica de “não adiamento” (GARCEZ; MELLO, 2007; ABELED0, 2008; RIO GRANDE DO SUL, 2009). “Não se trata de aprender recursos linguísticos para usá-los talvez um dia” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 140), mas sim de fazer coisas aqui e agora. O espaço escolar é entendido como um lugar social em que produzir conhecimento é produzir conhecimento a ser utilizado para os fins práticos das atividades práticas que se desenvolvem naquele próprio contexto de interação.

A partir dessa concepção social de aprendizagem, entendo que aprendizagem, construção conjunta de conhecimento e participação estão imbricadas (ABELED0, 2008; SCHULZ, 2007; BULLA, 2007; GARCEZ; FRANK; KANITZ, 2012). Segundo Frank, Garcez e Kanitz (2012), a construção conjunta de conhecimento está associada a participação e a aprendizagem. Os autores fazem uma revisão de estudos que tratam da noção de construção conjunta de conhecimento nesses termos e defendem que há uma relação complexa e basilar entre construir conhecimento, aprender e participar. “É por meio da participação engajada em atividades colaborativas situadas que os participantes demonstram que estão aprendendo, isto é, que estão construindo conhecimento em conjunto” (GARCEZ; KANITZ; FRANK, 2012, p. 219). A construção de conhecimento,

portanto, está situada no trabalho interacional intenso de participação e engajamento na fala-em-interação.

Schulz (2007), quando trata sobre aprender e sobre participar, afirma que “tais noções são inseparáveis, tendo como argumento a ideia de que participar é aprender, assim como aprender é participar, e, ainda, de que aprendemos a participar” (SCHULZ, 2007, p. 41). Logo, ao construir participação, os participantes de uma interação constroem aprendizagem. Abeledo (2008), enfatizando a análise etnometodológica de aprendizagem, mostra que o trabalho de fazer aprendizagem é observado na (re)organização das relações de participação e pertencimento na comunidade, assim como no reconhecimento pelos outros da competência para produzir ações.

No entendimento da Etnometodologia (GARFINKEL, 1967; GARFINKEL; SACKS, 1970), o domínio da linguagem natural define o pertencimento das pessoas a comunidades e se observa a utilização do conhecimento de senso comum para estabelecer compreensões contingentes das falas enquanto ações que constituem atividades em curso. A competência no uso da linguagem, portanto, é demonstrada pela realização de ações e descrições de maneira “visivelmente-racional-e-relatável-para-todos-os-efeitos-práticos” (GARFINKEL, 1967, vii) desde a perspectiva dos interagentes e para o desenvolvimento da atividade em curso. O entendimento de competência segundo Garfinkel (1967) abrange: 1) o pertencimento das pessoas enquanto membros de uma sociedade; 2) o reconhecimento de uma pessoa como sendo um co-membro; 3) e as decisões tomadas pelos membros nas contingências do trabalho interpretativo de produzirem suas atividades cotidianas de maneira que eles compreendem entre si como racional (ABELED0 *et al.*, 2014, p. 134).

Ou seja, o trabalho de fazer aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula está relacionado com a participação dos interagentes para produzir ações, negociando e reconhecendo a competência e o pertencimento uns dos outros. Dessa forma, ser competente significa usar a linguagem em interação para participar. Quando o objeto de aprendizagem é a língua, os participantes podem se orientar para a relevância de se mostrarem competentes na utilização de recursos linguísticos da língua de estudo. Nos dados de Abeledo (2008), o uso da língua espanhola é preferível, os participantes entendem que a língua espanhola é o objeto de aprendizagem normativo, legítimo e aceitável (ABELED0, 2008, p. 170). Sendo preferível, isto é, sendo o seu uso normativo, legítimo e aceitável pelos participantes, pode ser que haja um esforço compartilhado para usar itens de um repertório que não são os mais fáceis, visto que se trata de aprendizagem do uso da língua objeto de estudo. O termo preferível, então, não se refere a gosto, à uma

língua ser melhor do que a outra, mas sim ao fato de ser almejável o uso da língua espanhola na fala-em-interação de sala de aula de Língua Espanhola (e para isso haverá um empenho interacional dos participantes, como veremos nos dados da presente tese). Nesses termos, o trabalho de fazer aprendizagem de Língua Espanhola implica que os participantes tornem pública sua competência para participar, produzindo ações possivelmente na língua espanhola (a língua é o objeto de aprendizagem e há um esforço que a mantém como língua preferível da interação) para os fins práticos do que emerge no aqui e agora da interação.

Concluo, a partir da definição de Abeledo (2008) e de trabalhos subsequentes (SALIMEN, 2009; LANGE, 2010; FRANK, 2011; SCHULZ, 2007; GARCEZ; KANITZ; FRANK, 2012), que o trabalho de fazer aprendizagem envolve: 1) participação, isto é, tornar pública sua competência e seu pertencimento na comunidade escolar; 2) engajamento dos interagentes; 3) orientação para um objeto de aprendizagem (no caso, a língua espanhola), tornando-o relevante na contingência da interação; 4) produção de ação social em torno desse objeto; e 5) construção conjunta de conhecimento nas contingências do trabalho interacional que os membros participam. Para identificar esse trabalho interacional é necessário observar os métodos genuínos dos participantes na fala-em-interação.

Para ilustrar a compreensão dos índices acima, tomo um excerto dos dados de Abeledo (2008, p. 105) de fala-em-interação de sala de aula de Língua Espanhola de um curso de línguas. Nesse dado, os interagentes Marta, Felipe e Gustavo realizam uma tarefa pedagógica proposta por Paco, que visa à elaboração de um programa de atividades para um grupo de empresários argentinos que visitarão sua cidade. Os alunos participam e se engajam no trabalho de fazer aprendizagem de vocabulário, quando um objeto de aprendizagem é tornado relevante pública, emergente e contingentemente por eles.

Excerto 06 (ABELED0, 2008, p. 105)

123 Marta: [[por la mañana del domingo, pase[a:r,
 124 Felipe: [de- dejámoslos
 125 descansar ((Marta olha para ele))
 126 Marta: pas- dejámoslos descansar, ((escrevendo))
 127 Felipe: sí, si ((olha para o caderno de Marta))
 128 Marta: i:sso, [°i:sso° ((escrevendo))
 129 Gustavo: [é
 130 Marta: °dejamos, ° ((escrevendo))
 131 Felipe: durmiendo ta:rde:,
 132 Marta: los dejamos (0,2) ((escrevendo)) en el hotel.
 133 Gustavo: los dejamos
 134 Marta: los dejamos (0,3) en el hotel

135 (1,0) ((termina de escrever, olha para Gustavo, depois
 136 para o caderno de novo))
 137 Marta: por la tarde,
 138 Felipe: vamos- va- VAMOS a deJAR, no sería vamos a dejarlos
 139 descansar, ((olham para ele))
 140 Gustavo: °pue- puede ser° ((olhando para Felipe))
 141 Felipe: acho que tem que () botar [() ((olha para Gustavo))
 142 Marta: [vamos,
 143 Gustavo: [(>ta, então ta<)
 144 Marta: vamos a (1,0) deja- dejalos, ((escrevendo))
 145 Felipe: dejarlos ((olhando para o caderno de Marta))
 146 Marta: [[dejarlos, ((escrevendo))
 147 Gustavo: [[los ((olhando para o caderno de Marta))
 148 Felipe: a, ((olhando para o caderno de Marta))
 149 Gustavo: a descansar ((olhando para Felipe e depois para o
 150 caderno de Marta))
 151 Marta: a descansar ((escrevendo no caderno))
 152 Felipe: no, descansar, tem um a aí ((aponta para o caderno))
 153 Marta: tem a, aqui ô (0,3) a dejarlos descansar en el hotel
 154 (0,3) ((Marta escreve))
 155 Gustavo: °eso°
 156 Marta: Sí

No excerto, o trabalho de fazer aprendizagem é evidente, pois: 1. Os envolvidos estão participando; 2. Eles estão engajados; 3. O objeto de aprendizagem – o emprego adequado do verbo *dejar* em língua espanhola – é tornado relevante pelos participantes, primeiro por Marta (linhas 130 e 132) e logo por Felipe (linhas 138). 4. Eles se engajam, produzindo ações, para dar conta desse objeto para os fins práticos de realização da atividade de escrita. 5. Para dar conta do objeto, eles buscam candidatos para a alteração gramatical: *dejámoslos* (linha 124), *dejamos* (linha 130), *vamos a dejar* (linha 138) e constroem conhecimento.

Tendo como base o estudo de Abeledo (2008), a presente tese tem interesse tão somente nos métodos de fazer aprendizagem sensíveis às particularidades das atividades que os participantes estão realizando na fala-em-interação da nova ordem comunicativa. Assim, os métodos utilizados pelos participantes para fazer aprendizagem estão vinculados às práticas emergentes da fala-em-interação da sala de aula contemporânea. Os principais elementos levantados nesta subseção – aprendizagem, construção conjunta de conhecimento e participação – se afiliam ao trabalho de fazer aprendizagem na nova ordem comunicativa. A conexão que se pode estabelecer entre fazer aprendizagem e fazer aula na nova ordem comunicativa na sala de aula da contemporaneidade está relacionada às noções inseparáveis de aprendizagem e participação. Isto é, acredito que o trabalho de fazer aprendizagem, realizando ações em trabalho conjunto no aqui-e-agora para fins práticos, está conectado ao engajamento e à participação nessa situação social – elementos essenciais para as oportunidades de aprendizagem. No contexto da fala-em-interação de

sala de aula de Língua Espanhola da presente tese, observo as evidências do trabalho de fazer aprendizagem, identificando as práticas empregadas pelos participantes para demonstrar uns aos outros o que eles fazem com o objeto de estudo (o uso da língua espanhola), ao se mostrarem competentes e pertencentes ao grupo. Então, na próxima subseção, disserto sobre o trabalho de fazer aprendizagem, destacando a diferença entre oportunidades de aprendizagem e evidências de aprendizagem. Tal diferença é relevante quando associada com a condição juvenil, com exuberância e com ações não canônicas.

2.2.2 Oportunidade de aprendizagem e evidência de aprendizagem

O trabalho de fazer aprendizagem, relatado na subseção anterior, é dividido, nesta subseção, em oportunidade e evidência. Aponto, com isso, que é importante pensar em como é possível oportunizar a aprendizagem para que tenhamos as evidências de que houve aprendizagem. Apresento o que entendo por oportunidade de aprendizagem e evidência de aprendizagem, levando em consideração a discussão sobre o trabalho de fazer aprendizagem e o contexto de estudo – fala-em-interação de sala de aula contemporânea. Primeiramente, entendo que há oportunidades de aprendizagem quando há participação e engajamento dos participantes na fala-em-interação. Então, a participação, adjetivada de exuberante, dos jovens da modernidade tardia soma-se ao trabalho de fazer aprendizagem na nova ordem comunicativa, por propiciar oportunidades de aprendizagem. O que pretendo ressaltar com tal asserção é que, ao participar de maneira mais democrática e não canônica, os participantes mostram engajamento e, assim, oportunizam a aprendizagem. Em segundo lugar, entendo que as oportunidades de aprendizagem são elementos centrais para as evidências de aprendizagem, que envolvem também lidar com um objeto de aprendizagem e produzir ações em torno desse objeto.

Alguns estudiosos do fenômeno da aprendizagem como ação social descrevem oportunidades de aprendizagem. Sahlström (2011), por exemplo, ao apresentar resultados de análise de dados de fala-em-interação de sala de aula, se propõe a mostrar que duas participantes – Sara e Hanna – estão orientadas para o trabalho de fazer aprendizagem porque há orientação explícita, topicalização de entendimento e orientação de conhecimento assimétrico.

As duas crianças não apenas dizem que irão fazer aprendizagem, como também negociam competentemente se isso acontecerá, e discutem os requisitos para que isso aconteça, tais como a escrita, e um lápis ou algo

assim. A longa discussão entre os participantes sobre levar a cabo ou não a atividade de ensino/aprendizagem emerge como uma base para argumentar que, nessa situação, *aprender* não é apenas algo que poderá ou não acontecer com Sara e Hanna, como uma consequência de estarem, na verdade, fazendo alguma outra coisa, mas, ao contrário, a atividade em si, [é] reconhecível para Hanna e Sara de tal maneira que elas realmente podem discutir sobre como isso deve ser feito³⁵ (SAHLSTRÖM, 2011, p. 54-55, ênfase no original, tradução minha).

O autor, ao demonstrar que as participantes estão orientadas para o trabalho de fazer aprendizagem, diz que foram criadas condições para que a aprendizagem pudesse acontecer.

Waring (2008) também contribui com a reflexão sobre oportunidades de aprendizagem ao desenvolver um estudo que tematiza a oportunidade de participação. Para a autora, aprendizagem é participação. Conforme já descrito na seção anterior, ao realizar um estudo de fala-em-interação de sala de aula de Língua Inglesa como segunda língua, a autora analisa avaliações positivas explícitas em sequências IRA e afirma que tais avaliações inibem as oportunidades de aprendizagem ao invés de promovê-las. Ou seja, o professor, ao finalizar a sequência IRA com uma avaliação positiva, marca uma resposta desejável, legitimando-a, e, com isso, constrói implicitamente que qualquer outra resposta é desviante e menos competente, excluindo outras possíveis respostas e desencorajando a manifestação de respostas alternativas por outros alunos. O professor, ao fazer uma avaliação positiva, elimina a oportunidade de negociação de respostas entre os participantes da interação. Quando o professor diz “muito bem!”, encerra a possibilidade de negociação do trabalho interacional, pois declara o “caso encerrado” para a iniciação. Sendo assim, ele desencoraja as oportunidades para expressar problemas de compreensão e outras alternativas de respostas corretas, ou seja, ele desencoraja as oportunidades de participação e oportunidades de aprendizagem. De outro modo, tratar as respostas dos alunos (as respostas esperadas, as corretas ou as incorretas) como potencialmente problemáticas e abertas a discussão favorece as oportunidades de participação e de aprendizagem de todos. Em outras palavras, o professor estaria assim oportunizando participação e, com isso, aprendizagem.

³⁵ No original: “The two children not only say that they are going to do learning, but they competently negotiate whether it will take place, and discuss the requirements for it to happen, such as writing, and a pencil or something. The extensive argumentation between the participants about whether or not to carry out the learning/teaching activity suffices as a base for arguing that in this situation, *learning* is not only something that might or might not happen to Sara and Hanna as a consequence of their real doing something else, but rather the activity itself, recognizable to Hanna and Sara in such a way that they actually can argue about how it should be done”.

Waring (2009), ao discutir a fala-em-interação de sala de aula de inglês composta por sequências IRA, descreve um momento de oportunidade de aprendizagem. A autora analisa uma aula de revisão de exercício gramatical composta por séries de sequências IRA. Durante essas séries, em que logo após a avaliação positiva segue nova iniciação do professor, um aluno – Miyuki – se autosseleciona para dizer que tem uma dúvida. A autora analisa tal ocorrência e diz que, ao quebrar a série, o aluno maximiza sua oportunidade de participação e a de outros alunos. Com isso a autora argumenta sobre oportunidades de aprendizagem trazidas pela quebra da série de sequências IRA. A autora diz que as sequências IRA analisadas não são desprovidas de oportunidades de aprendizagem, porém, acorrentam a participação dos alunos por oferecer poucos espaços para autosseleção. Sendo assim, os tipos de oportunidades de aprendizagem oferecidas pela quebra da série são de natureza mais produtiva. Tais oportunidades estão relacionadas com a promoção da aprendizagem em virtude da agência do aluno manifestando sua curiosidade *in situ*. Segundo a autora, as práticas interacionais criam ou inibem as oportunidades de participação e, por extensão, as oportunidades para a aprendizagem.

Kim (2012) analisa como a prática de reconhecer um referente pode proporcionar oportunidades de aprendizagem e, assim, promover a aprendizagem de línguas. A autora analisa aulas de língua adicional em que o aluno descreve determinado referente (pessoa ou objeto) e o professor, na sequência, fornece o nome da referência – alcançado via descrição do aluno. O estudo contribui para mostrar como a compreensão das práticas interacionais mais democráticas, em que o aluno é protagonista da sua própria aprendizagem, podem informar a nossa compreensão da aprendizagem de línguas em interação. Para a pesquisadora, certos tipos de sequências são considerados mais propícios a fornecer oportunidades para a aprendizagem de línguas, enquanto outros tipos de sequências podem fornecer ambientes limitados (KIM, 2012, p. 726).

Igualmente, Reichert e Liebscher (2012), ao analisarem interações de estudantes de língua estrangeira, apontam a importância de o aluno ser protagonista de sua própria aprendizagem. Os autores relacionam o trabalho de fazer ser um *expert* e de estar engajado na busca de palavras na língua estudada com oportunidades de aprendizagem.

Segundo os trabalhos apresentados, havendo engajamento dos interagentes e participação (oportunidades de participar), haverá oportunidades de aprendizagem. Essas oportunidades são propiciadas por meio de criação de condições para engajamento e participação, ou seja, por meio de práticas mais democráticas em que a agentividade dos

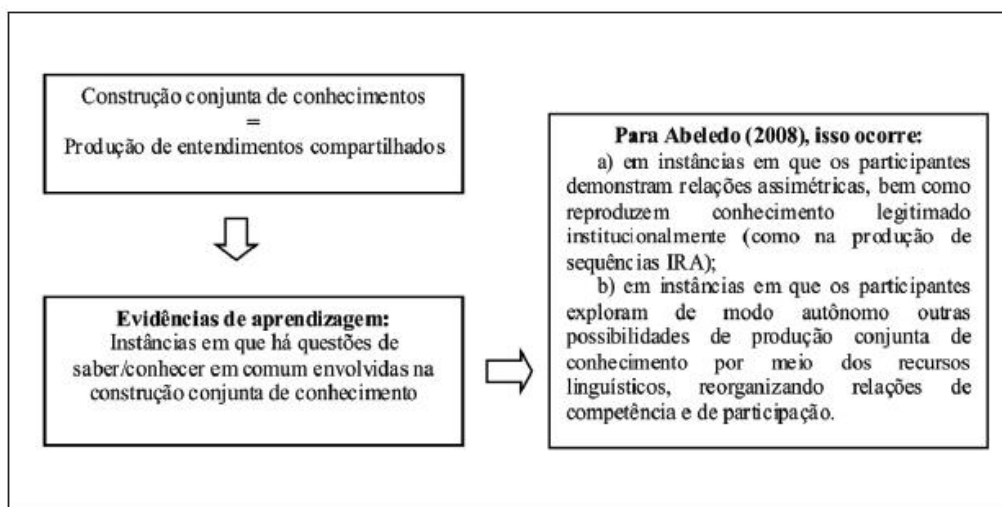
participantes e seu engajamento efetivo seja priorizado. As participações não canônicas dos alunos da fala-em-interação de sala de aula contemporânea fazem parte das práticas interacionais que criam oportunidades de aprendizagem.

No entanto, se temos a preocupação de demonstrar momentos de trabalho de fazer aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula, situadamente, não podemos nos limitar a demonstrar que há oportunidades de aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula. Ao analisarmos o aqui-e-agora, observamos as oportunidades de aprendizagem construída pelos participantes e encontramos evidências de aprendizagem, ainda que pareça que as evidências sejam mais difíceis de serem demonstradas.

Hall (2010), ao analisar sequências IRA em duas salas de aula de línguas, afirma que o conhecimento linguístico dos alunos está intrinsecamente ligado à sua participação alargada nas práticas interacionais. Ao se preocupar em responder à pergunta “eles estão aprendendo?” (HALL, 2010, p. 211), a autora diz que podemos ver evidência de aprendizagem quando os alunos são capazes de produzir turnos e apresentar conhecimento da língua em estudo sem a ajuda e sugestão do professor. Dessa forma, a pesquisadora acredita que os tipos de práticas interacionais que os professores criam em suas salas de aulas com seus alunos podem oportunizar e evidenciar aprendizagem – caso o professor crie práticas alargadas em que os estudantes possam produzir turnos e mostrar-se competentes e conhecedores.

Para Abeledo (2008), a evidência de aprendizagem é registrada quando acontecem instâncias em que há questões de saber/conhecer em comum, isto é, aprender significa alcançar entendimentos compartilhados por meio de trabalho interacional, tornando-se membro competente.

Quadro 06 – Quadro sinótico elaborado a partir de Abeledo (2008)



Fonte: Garcez, Frank e Kanitz (2012, p. 220).

Abeledo sugere, portanto, que o trabalho de fazer aprendizagem é evidenciado tanto em instâncias em que os participantes demonstram relações assimétricas de participação, em que há orientação para um participante legitimado como mais competente; quanto em instâncias em que os participantes exibem competência reorganizando as relações de participações. Abeledo (2008), para falar de questões de saber/conhecer, utiliza termos como participante conhecedor/desconhecedor, aprendiz, identidade profissional, responsabilidade profissional, competente/ainda não competente. A autora mostra, com base nos seus dados, que em muitos momentos o conhecedor – aquele que é legitimado como tal pelos outros participantes – é o professor, por exemplo, o participante Paco em uma das salas de aula que analisa. Paco controla e distribui a alocação de turnos e é ratificado para tal ação. Assim, os participantes se orientam para a identidade profissional de um dos copresentes quando sustentam “o seu direito e responsabilidade de delimitar o início e o final do evento, de propor as tarefas a serem realizadas, e de estabelecer os momentos de mudança de tarefa” (ABELED0, 2008, p. 86). No entanto, Abeledo (2008) também descreve instâncias em que as relações de participação foram redefinidas sem prerrogativas, as quais o professor não distribui a alocação de turnos. Então, a autora diz que os eventos de organizações menos tradicionais, relacionados com modos de participação menos tradicionais, também estão imbricados à aprendizagem.

As questões relacionadas com saber/conhecer em comum envolvidas nas instâncias mais ou menos canônicas, serão expressas nos métodos dos participantes. Por

consequente, “os métodos observáveis dos participantes para fazer aprendizagem são, em si, evidências empíricas de aprendizagem. Afinal, são os participantes os que definem interacionalmente (exibem nas suas ações) que estão aprendendo ou que aprenderam” (ABELEDO, 2008, p. 148)

Stahl (2011), ao analisar interações virtuais escritas de resolução de problemas matemáticos de um grupo de estudantes, demonstra evidência de aprendizagem. A perspectiva da análise é a dos movimentos do grupo no *chat* na construção do conhecimento. Para entender esse processo, o autor definiu movimentos interacionais desde a abertura do tópico no *chat* até a negociação da solução, comemoração da solução e fechamento do tópico. As evidências de aprendizagem são demonstradas no trabalho compartilhado do grupo para construir conhecimento, para lidar com a contribuição de cada membro, para resolver as questões matemáticas e os problemas práticos que emergiram (como, por exemplo, o papel de incentivo de um membro a outro).

Segundo os trabalhos apresentados, havendo participação e engajamento dos interagentes, as evidências são encontradas quando os participantes estão orientados para um objeto de estudo e estão produzindo ações em torno desse objeto, demonstrando competência. Os alunos da fala-em-interação de sala de aula contemporânea podem estar orientados para um objeto de aprendizagem e produzirem ações não canônicas em torno desse objeto que evidenciam construção conjunta de conhecimento e competência. Ao demonstrar competência eles também evidenciam copertencimento no grupo para realizar trabalhos interacionais.

Assim, partindo das pesquisas relatadas nesta seção, apresento o entendimento acerca de oportunidades e evidências de aprendizagem que sustenta a análise de dados empreendida nesta tese, por meio do quadro abaixo³⁶:

Quadro 07 – Índices para o trabalho de fazer aprendizagem na nova ordem comunicativa

Índices de oportunidades	1) Participação – autosseleção, agentividade, exuberância.
	2) Engajamento – orientação para o piso principal e para a pauta da aula.
Índices de evidências	1) Orientação para um objeto de aprendizagem (língua espanhola), tornando-o relevante.
	2) Engajamento dos interagentes em torno desse objeto, também por meio de participações exuberantes (ações não canônicas).

³⁶ Este quadro será retomado na análise do trabalho de fazer aprendizagem do Capítulo 5.

	3) Produção de ações para dar conta do trabalho de fazer aula de Língua Espanhola e construir conhecimento conjuntamente, demonstrando competência para participar no aqui-e-agora.
--	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

As descrições das oportunidades e evidências são baseadas na análise dos métodos dos participantes no contexto interacional específico, por isso, os índices do trabalho de fazer aprendizagem aqui descritos são particulares da fala-em-interação de sala de aula da Turma 10 analisados nesta tese.

Nesta seção, foi explanada a noção de aprendizagem como ação social. Foi ressaltado que o trabalho de fazer aprendizagem, intimamente relacionado com construção conjunta de conhecimento e participação, é oportunizado e evidenciado na interação. Índices para o trabalho de fazer aprendizagem foram criados com base na revisão teórica de aprendizagem como ação social e servirão de guia para a análise de oportunidades e evidências de aprendizagem nos dados da presente tese.

Neste capítulo, tratei das organizações de fala-em-interação de sala de aula tradicional e contemporânea, explorando a dinâmica das participações. Foi visto, por exemplo, que a sequência canônica de Iniciação-Resposta-Avaliação está a serviço de avaliação por parte do professor e, por isso, é comumente associada à exposição de informações e à manutenção da ordem disciplinar canônica da sala de aula tradicional. Contudo, a seção se deteve, principalmente, na descrição da nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula contemporânea. A nova ordem comunicativa da fala-em-interação da sala de aula apresenta uma dinâmica de participação não canônica dos jovens da modernidade tardia. Os alunos tomam iniciativa, fazem iniciações e avaliações no lugar do professor e se posicionam criticamente e com criatividade diante dos tópicos trabalhados. Tais participações, apesar de já descritas por pesquisadores, ainda não foram analisadas especificamente com o intuito de entendê-las como momentos de ação social na qual o trabalho de fazer aprendizagem está demonstrado. Ou seja, argumento nesta tese que há participações exuberantes na sala de aula analisada e que essas participações exuberantes da fala-em-interação da sala de aula contemporânea estão imbricadas não só com o trabalho de fazer aula, como também com o trabalho de fazer aprendizagem. Acredito que os resultados de estudos da organização da fala-em-interação de sala de aula, “na maioria das vezes focados em troca e alocação de turnos, podem então serem

usados como base para o estudo da aprendizagem³⁷ (SALSTRÖM, 2011, p. 48, tradução minha). No próximo capítulo, exponho ao leitor os procedimentos metodológicos da presente tese, como um primeiro passo para a compreensão da fala-em-interação de sala de aula analisada: a Turma 10 da Escola Experimental.

³⁷ No original: “CA researchers study classroom interaction (or interaction in other educational settings), to find out the organization of interaction in these settings. The findings from these studies, most often focused on turn-taking and turn-allocation, can then be used as a basis for studying learning”.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresento os procedimentos metodológicos que pautaram a presente pesquisa. Esses procedimentos, mais do que uma simples técnica de investigação, valem-se de elementos teóricos e metodológicos da Etnografia e da Análise da Conversa, para fundamentação das escolhas procedimentais e analíticas do pesquisador desde a geração, segmentação e análise de dados, até a redação deste relatório final. No que segue, na seção 3.1, discuto o enfoque teórico-metodológico. Na seção 3.2, apresento a escola e seus participantes. Na seção 3.3, apresento descrição da geração, segmentação, transcrição de dados, bem como os procedimentos de análise.

3.1 O enfoque teórico-metodológico

Esta é uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico que analisa a fala-em-interação de sala de aula. Assim, o enfoque de pesquisa é deliberadamente interpretativo e tem preocupação com os significados imediatos e locais das ações (ERICKSON, 1989, p. 196). Essa etnografia escolar busca a articulação de conhecimento particular da ecologia de vida de participantes – alunos e professor – na ação social da fala-em-interação de sala de aula. Ao buscar descrever os significados-em-ação que são construídos e compartilhados localmente pelos membros interagentes, entendo como funcionam as atividades dessas pessoas quando estão realizando ações sociais conjuntamente.

A pesquisa etnográfica busca descrever a organização social que caracteriza um grupo particular de indivíduos, ou seja, o estudo etnográfico tem como foco a prática cotidiana *in loco* de determinados participantes. Para a pesquisa interpretativa, os significados-em-ação são locais, isto é, são particulares desse conjunto de indivíduos específicos e são caracteristicamente executados momento a momento no tempo real da ação social (ERICKSON, 1989, p. 218-219). Para tanto, a pesquisa etnográfica exige observação participante, ou seja, para buscar significados das ações dos participantes situadamente, é necessário trabalho de campo, registro cuidadoso de dados e posterior reflexão analítica (ERICKSON, 1989, p. 199). Estudar a ecologia social da sala de aula requer entender sua organização para descrever a ação social dos participantes.

Na pesquisa social interpretativa sobre o ensino, é essencial centrar a atenção na ecologia social: no seu processo e na sua estrutura. O pesquisador procura compreender os modos que os docentes e estudantes, em suas ações conjuntas, constituem ambientes uns para os outros. O pesquisador de campo centra sua atenção nisso quando observa uma sala de aula, e faz anotações que registram a organização social e cultural dos fatos observados, com a suposição de que a organização do *significado-em-ação* é ao mesmo tempo o ambiente de aprendizagem e o conteúdo a aprender³⁸ (ERICKSON, 1989, p. 217, tradução minha).

O trabalho de campo participativo e interpretativo da pesquisa etnográfica implica participação intensa no contexto de campo, cuidadoso registro da fonte de dados – notas de campo, gravações e documentos, posterior reflexão analítica sobre o registro e elaboração de descrição detalhada (ERICKSON, 1989, p. 199). Com o advento das máquinas filmadoras, a geração de dados pode ser composta também de gravações audiovisuais, as quais registram detalhes em tempo real que podem ser vistos e revistos quantas vezes o pesquisador precisar. A microetnografia normalmente trabalha com gravações audiovisuais de ocorrências sociais naturais.

A microanálise etnográfica da interação, ou microetnografia como também é conhecida, tem como objetivo descrever como a interação é social e culturalmente organizada em cenário particular situacional, tal como salas de aula³⁹ (GARCEZ, 2008b, p. 257, tradução minha).

A pergunta de partida para a geração de dados é “o que está acontecendo aqui e agora?”. O interesse de pesquisa está na análise do que está acontecendo, especificamente, na ação social do contexto particular para os próprios interagentes. A etnografia se preocupa com detalhes específicos da ação e não meramente se detém na conduta, no ato físico. A ação é mais do que ato físico, pois contempla interpretação (ERICKSON, 1989, p. 214). Se os indivíduos são “pessoas que atuam juntas e encontram sentido para as coisas, dando vida, de modo situadamente específico, para as regras culturais que

³⁸ No original: “En la investigación social interpretativa sobre la enseñanza es esencial centrar la atención en la ecología social: en su proceso y su estructura. El investigador procura comprender los modos en los que docentes y estudiantes, en sus acciones conjuntas, constituyen ambientes unos para otros. El investigador de campo centra su atención en esto cuando observa un aula, y hace anotaciones que registran la organización social y cultural de los hechos observados, en el supuesto de que la organización del significado-en-acción es a la vez el ambiente de aprendizaje y el contenido a aprender”.

³⁹ No original: “Ethnographic microanalysis of interaction, as microethnography is also known, aims at describing how interaction is socially and culturally organized in particular situational settings such as classrooms”.

cumprem”⁴⁰ (ERICKSON, 1989, p. 222, tradução minha), eles irão demonstrar uns para os outros por meio de suas ações esse sentido coconstruído. Então, partindo do entendimento de ação social situada e conjunta dos participantes da interação, a postura do pesquisador em campo não deve ser abertamente avaliativa, muito menos da perspectiva do pesquisador. “Descrever as ações dos indivíduos em relatório de pesquisa significa teorizar sobre a organização dessas ações, e a avaliação é inerente a toda teoria”⁴¹ (ERICKSON, 1989, p. 254, tradução minha). Porém, a análise das ações se dará primeiramente do ponto de vista dos participantes da interação, isto é, a perspectiva êmica dará suporte para uma análise dos significados-em-ação instituídos pelos participantes local e conjuntamente, pois existe “a necessidade de considerar os significados locais que os acontecimentos têm para as pessoas que participam deles”⁴² (ERICKSON, 1989, p. 201, tradução minha).

Estudar ação situada e particular significa “particularizar mais do que generalizar”⁴³ (ERICKSON, 1989, p. 223, tradução minha). Por meio do estudo específico detalhado, posso chegar a fatores universais concretos a respeito de ensino-aprendizagem (ERICKSON, 1989, p. 222), porém, levo em consideração que as ações observadas da interação estudada são específicas das circunstâncias histórica e cultural ou exclusivas do cenário particular. “Cada instância do que acontece na sala de aula se considera um sistema único e exclusivo, que não obstante exibe certas propriedades universais do ensino”⁴⁴ (ERICKSON, 1989, p. 223, tradução minha).

Como é possível notar, a Etnografia é mais do que uma técnica de descrição pormenorizada de ações. Seus pressupostos teóricos se assemelham com noções basilares da Análise da Conversa Etnometodológica, como por exemplo, a interação social como ponto central de estudo e a preocupação analítica com a visão dos próprios interagentes, perspectiva êmica. Por isso, a Etnografia não só é um método de análise utilizado por antropólogos (DURANTI, 2000, p. 126), a Etnografia também ficou associada à Etnometodologia (ANGROSINO, 2009, p. 17), e a microanálise etnográfica beneficia estudos contemporâneos em Análise da Conversa Etnometodológica (GARCEZ, 2008b,

⁴⁰ No original: “Personas que actúan juntas y le encuentran sentido a las cosas, dándoles vida, de modos situacionalmente específicos, a las reglas culturales que cumplen”.

⁴¹ No original: “Describir las acciones de los individuos en informes narrativos significa teorizar acerca de la organización de dichas acciones, y la evaluación es inherente a toda teoría”.

⁴² No original: “La necesidad de considerar los significados locales que tienen los acontecimientos para las personas que participan en ellos”.

⁴³ No original: “Particularizar más que la de generalizar”.

⁴⁴ No original: “Cada instancia de lo que sucede en el aula se considera un sistema único y exclusivo, que no obstante exhibe ciertas propiedades universales de la enseñanza”.

p. 258; ANGROSINO, 2009, p. 26). Em outras palavras, se a principal pergunta de pesquisa da etnografia é “o que está acontecendo na ação social deste contexto particular para os próprios interagentes?”, existe uma preocupação com a ação social e com a visão dos próprios interagentes, o que demonstra a afinidade da Etnografia com a Etnometodologia e com a ACE.

3.2 A escola e os participantes da pesquisa

A escolha do campo de estudo tem relação com o interesse do pesquisador e se caracteriza como um ponto de partida. Assim, partindo do interesse em analisar a fala-em-interação de sala de aula de língua espanhola do ensino médio de escola pública, como primeiro passo na trajetória da pesquisa, busquei uma escola pública e um professor de língua espanhola que aceitasse um estagiário de uma universidade. O interesse primeiro era acompanhar uma turma durante todo o ano letivo no qual um professor e um estagiário atuariam. Isto é, o interesse inicial era acompanhar a turma antes do estagiário e com o estagiário.

Com esse interesse inicial de pesquisa, fiz uma observação participante piloto nas aulas de uma estagiária em uma escola da rede pública municipal de Porto Alegre e, a partir dessa experiência, iniciei contato com estagiários e professores de estágio de docência em Língua Espanhola dessa Universidade⁴⁵. Também, participei de eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre para professores de línguas adicionais dessa rede pública, nos quais pude apreciar propostas pedagógicas de diversos professores de Língua Espanhola das escolas públicas de Porto Alegre.

Durante essas experiências, fui informada sobre os projetos do professor Julio⁴⁶, que trabalha com ensino médio em uma escola pública e tem notoriedade entre a comunidade acadêmica por ter participado de atividades da disciplina de estágio de docência como professor convidado. Soube que ele fazia um trabalho interessante com seus alunos de ensino médio, relacionando aprendizagem e o uso da língua com novas tecnologias, como, por exemplo, para elaboração de *sites* que apresentam trabalhos e vídeos criativos feitos por seus alunos sobre diversos assuntos culturais do Brasil e dos países que falam espanhol. Também soube que o professor Julio era bastante participativo na escola em que trabalhava.

⁴⁵ Utilizo “Universidade”, termo genérico, como pseudônimo.

⁴⁶ Nome fictício/Pseudônimo.

Foi então que cheguei à Escola Experimental⁴⁷, uma escola pública prestigiosa da cidade de Porto Alegre. Conhecida por seu diferencial em relação às parcerias com outras escolas e com a Universidade, essa escola tem a preocupação em atualizar para aperfeiçoar. A escola costuma receber estagiários, e um dos seus objetivos é contribuir para a formação inicial de alunos de licenciatura. Além disso, a escola foi escolhida para participar do projeto UCA – Um Computador por Aluno – pelo Ministério de Educação do Brasil, e, portanto, foi contemplada com *laptops*. Tal projeto permite que os professores produzam atividades utilizando os computadores, inovando na prática pedagógica e, depois, contribuam com a divulgação de experiências significativas para a formação de professores. Por todas essas características e por ser considerada uma escola com ensino de qualidade, muitos alunos disputam suas vagas.

Para a realização da presente pesquisa, a negociação de acesso ao campo começou no ano de 2011. Fui à Escola Experimental mostrar interesse em pesquisar boas práticas de professor e estagiário em sala de aula de língua espanhola do ensino médio. Ao conversar com o professor Julio, percebi que tanto a escola como o professor estavam dispostos a participar da pesquisa, porém, senti a necessidade de mais encontros para explicar melhor o interesse de pesquisa e entender como a escola funcionava. Nesses encontros, os objetivos de pesquisa foram explicados, bem como os procedimentos metodológicos. Ao perceber que surgiram dúvidas sobre as gravações audiovisuais, afirmei que pretendia apresentar os dados para publicação em forma de transcrição juntamente com as imagens nas quais seria possível ver os movimentos do corpo e os direcionamentos de olhar. Esclareci que informaria a todos os envolvidos os propósitos da minha pesquisa e manteria compromisso ético em proteger suas identidades por meio do uso de pseudônimos. Foi importante frisar, também, que o trabalho de campo participativo não significava influência direta nas ações, ou seja, não haveria interferência direta e não haveria controle de ações do contexto de estudo. Nessa primeira fase de trabalho de campo, busquei estabelecer a confiança dos participantes e me propus a mantê-la como processo contínuo, porque “o pesquisador deve ter o cuidado de ser muito explícito acerca do uso da informação e do acesso possível no contexto em condições de suma confiança e entendimento”⁴⁸ (ERICKSON, 1989, p. 252, tradução minha).

⁴⁷ Nome fictício/Pseudônimo.

⁴⁸ No original: “El investigador debe tener el cuidado de ser muy explícito acerca del uso de la información y del acceso posible en el contexto en condiciones de suma confianza y entendimiento”.

Logo após explicar a pesquisa e seus procedimentos, o professor Julio me deu esclarecimentos a respeito da escola, em conversas realizadas em 20, 27 e 29 de março de 2012, antes da geração de dados. Nessas conversas, obtive os primeiros dados etnográficos de indício de que havia um arranjo não tradicional nas salas de aula dessa escola e de que havia professores preocupados com a aprendizagem dos alunos. Julio contou sobre a preocupação dos professores em relação aos alunos de ensino médio, referindo-se a eles como “desinteressados” (Diário de campo do dia 20/03). Também, contou sobre seu projeto na escola. Segundo ele, durante o ano de 2011, conforme os professores demonstravam tal preocupação com os alunos desinteressados do ensino médio, surgiu um grupo de estudo com o intuito de construir um projeto de melhoria para o ensino médio. O professor Julio encabeçou diversas discussões, e tal projeto foi escrito e protocolado pelo grupo de professores, com a coordenação do professor Julio, e aprovado pela direção da escola. Entre essas melhorias constavam ações como divisão de aulas em horários mais bem distribuídos e realização de atividades interdisciplinares.

Ao ter acesso ao referido projeto, pude perceber que as reflexões feitas e as soluções dadas para o desinteresse dos alunos de ensino médio tinham relação com meu interesse em observar a organização da nova ordem comunicativa da fala-em-interação da sala de aula contemporânea, pois uma das reclamações do grupo de professores era de que “alguns alunos desviam a atenção dos outros participantes durante a aula ao se autosseleccionarem para fazer comentários sobre programas de televisão, músicas e acontecimentos diversos” (Diário de campo do dia 29/03). Uma das soluções para esse tipo de participação, segundo o projeto, seria, principalmente, buscar alternativas para que os alunos se orientassem para as atividades pedagógicas propostas pelos docentes ou por eles próprios.

Para escolher uma das três turmas do ensino médio (1º, 2º e 3º ano) da Escola Experimental, levei em consideração a sugestão de Julio, que propôs que a geração de dados fosse feita com a turma do 2º ano, por ser um grupo mais disposto a participar das aulas, mais interessado. A turma do 2º ano – a Turma 10 – era composta, inicialmente, pelos seguintes alunos: Violeta, Víctor, Nuria, Maximina, Agustina G., Guillermo, Agustina C., Anastasia, Axiel, Josefino, Álvaro, Bárbara, Matilde, Araceli, Paula, Daniela. No segundo semestre, Andrés e Marcos se juntaram à Turma 10⁴⁹. Além desses,

⁴⁹ Todos os nomes são pseudônimos.

durante o mês de novembro, alguns alunos argentinos foram recebidos pela escola e, dentre os 10 alunos argentinos, quatro participaram de três aulas na Turma 10.

Com esse primeiro passo dado, faltava firmar contato com a Universidade e com os estagiários do curso de Letras/Espanhol. Ao conversar com a professora de estágio de docência em Língua Espanhola da Universidade e explicar o interesse da pesquisa, consegui apoio imediato, e assim foi possível participar de uma aula nessa disciplina do curso de Letras, ocorrida em novembro de 2011. Pude conhecer a turma de graduandos que iriam estagiar no ano de 2012 nas escolas da cidade. A professora de estágio me apresentou possíveis candidatos e me explicou que o processo de escolha deveria ocorrer por meio de protocolo somente em agosto de 2012. Como comecei a geração de dados em abril, só obtive conhecimento de qual estagiário iria atuar sob a supervisão de Julio na Turma 10 depois que já estava em processo de geração de dados, isto é, conheci o estagiário Diego em agosto de 2012 durante a geração de dados. Esse fato é importante porque tem relação com a inibição do estagiário durante a coleta de dados e com a decisão de não usar os dados das aulas ministradas por ele para a análise, conforme será aclarado na subseção a seguir.

3.3 Geração de dados, segmentação, transcrição e procedimentos de análise

No início do ano letivo de 2012, iniciei a geração de dados na Escola Experimental, acompanhando a Turma 10 nas aulas de Língua Espanhola. Essas aulas aconteciam às terças- e quintas-feiras no período da manhã – terça-feira das 9h30 às 10h15 e quinta-feira das 11h25 às 12h10 – totalizando 2 horas/aula por semana.

Nos meses de fevereiro e março, antes de poder entrar em sala de aula, o processo de trabalho de campo exigiu: 1) aprovação de Projeto de Pesquisa na Escola Experimental, pela Comissão de Pesquisa da Escola; e 2) obtenção de consentimento escrito do professor Julio e dos alunos da Turma 10 e seus pais ou responsáveis. Com essa etapa vencida, segui, nos meses de abril, maio e junho, para as primeiras observações das aulas de Língua Espanhola, ainda sem o registro audiovisual, nas quais pude conhecer melhor a turma e o professor. Nesse período, as observações foram registradas em diários de campo etnográficos. Nos dias 29 e 31 de maio e 5 de junho, as câmeras de gravação foram levadas para a sala de aula, com o intuito de fazer os participantes se acostumarem com sua presença e de fazer teste de som e imagem (que depois foram apagados). Logo,

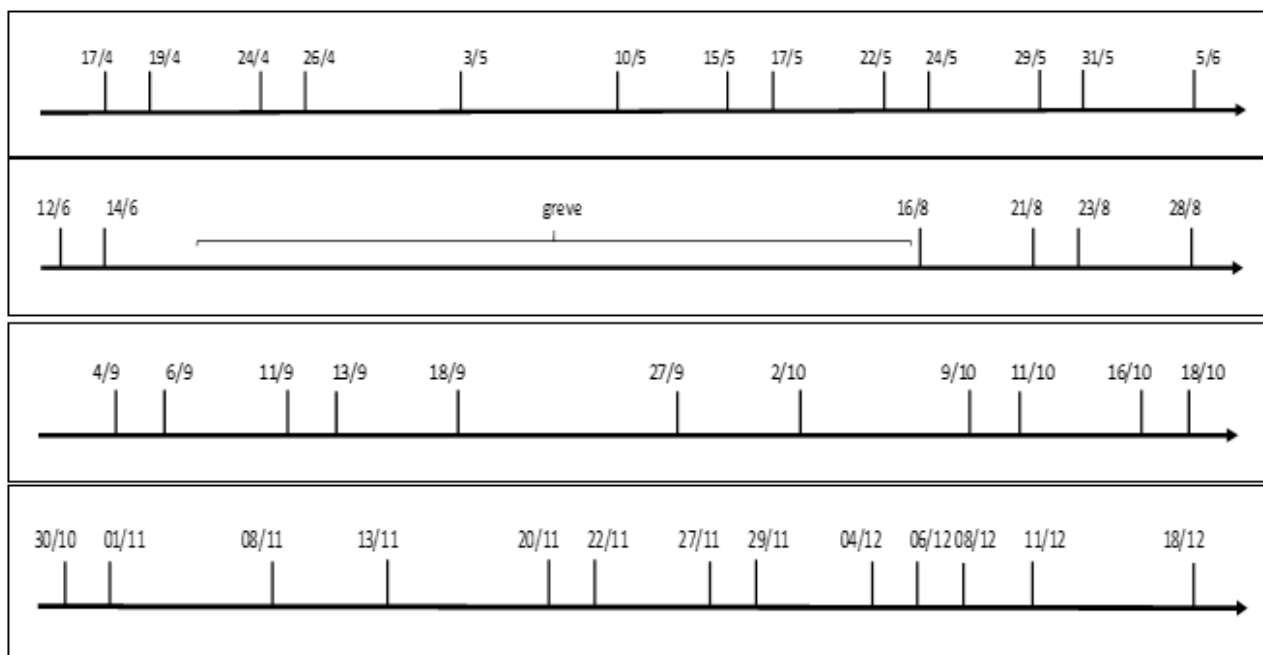
nos meses de junho a outubro, aconteceram as observações, juntamente com o registro audiovisual das aulas ministradas pelo professor Julio.

Em outubro, Julio me informou que o edital para estagiários já havia sido aberto e que um estagiário havia se inscrito. Diego foi indicado pela professora de estágio por ser um dos melhores alunos do curso de Letras/Espanhol, ter boa fluência na língua espanhola, ter experiência em ensino de línguas, ter disponibilidade de horários e ter interesse em estagiar na Escola Experimental. No mesmo dia, após a aula, Diego foi até a escola, e Julio nos apresentou. Nesse dia, no momento em que eu me apresentava, Diego prontamente disse que, ao escolher estagiar na Escola, havia sido informado pela professora de estágio que participaria de uma pesquisa, ou seja, ele disse que já consentia com a participação na pesquisa. Apesar desse primeiro consentimento, me disponibilizei a explicar melhor do que se tratava a pesquisa e a esclarecer qualquer dúvida. Durante o mês de outubro, o estagiário acompanhou algumas aulas, fazendo observação, e, assim, pude explicar a pesquisa e como aconteceria a geração de dados. Diego observou que os alunos estavam bem acostumados com as filmadoras, mas se mostrou tímido e por isso preocupado com sua exposição. Tivemos várias conversas antes que ele assinasse o consentimento, e, depois, durante a geração, me mostrei disposta a responder a qualquer dúvida e a interromper a pesquisa se ele assim o quisesse.

Diego expôs que havia preparado um projeto de fotonovelas para sua atuação, isto é, ele pretendia trabalhar com diversas atividades – como trabalho com imagem e texto de quadrinhos e com fotografia – com o objetivo de realizar um produto final – fotonovelas. Apesar da segurança em relação ao seu plano de trabalho e do consentimento da pesquisa, Diego se mostrou tímido diante das câmeras durante a geração de dados, que aconteceu nos meses de outubro a dezembro.

Abaixo segue quadro demonstrativo de toda a geração de dados na Turma 10, compreendendo os meses de abril, maio, junho, agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro:

Quadro 08 – Geração de dados



Fonte: Linha de tempo de geração de dados elaborada pela autora.

Como se trata de geração de dados de práticas cotidianas dos participantes, da ecologia de vida que não se pode controlar, houve fatos que impossibilitaram a geração de dados conforme inicialmente previsto. Durante a etapa de geração de dados das aulas do professor Julio, houve paralisação (19/06), os alunos participaram de Colóquio de Estudos Urbanos na cidade de Sapucaia do Sul (21/06), Julio viajou para Brasília para participar de reunião no MEC e outro professor o substituiu (26 e 28/06). Além de quase dois meses de greve da escola (de 29/06 até 15/08), houve também conselho de classe (30/08), debate político para eleição de direção da escola (25/09), reposição de aula no sábado (29/09) e, geração de dados (questionário com alunos do ensino médio) para a pesquisa de doutorado de um professor da própria instituição (04/10). A greve modificou o cronograma de dias letivos da escola. Na volta da greve, soube que o estagiário só iria atuar a partir de outubro. No período de aulas do estagiário Diego, também houve imprevistos que impossibilitaram a geração de dados: jogos do colégio (23 e 25/10), participação dos alunos em palestra sobre drogas (13/12). Por fim, a última aula do estagiário foi cancelada pela escola por ter sido marcada próxima do feriado de Natal (20/12). Diego não pôde concluir seu projeto como planejado. Por isso, acordou com a turma que as fotonovelas seriam feitas em casa pelos alunos e entregues ao professor Julio em janeiro.

Os registros audiovisuais gerados consistem em 11 horas de interação durante as aulas ministradas pelo professor Julio e 9 horas das aulas ministradas pelo estagiário Diego. As aulas ministradas pelo professor Julio aconteceram, geralmente, na sala ambiente de Espanhol. Nessa sala havia cartazes relacionados com a língua, como cartazes de vocabulários, de frases prontas (“¿Cómo se escribe...?, ¿Cómo se dice ... en español?, Yo creo..., Yo pienso que...; ¿Puedo ir al baño?”), de gravuras (chapéu mexicano) e mapas da América Latina e da Espanha. Algumas aulas, no entanto, aconteciam em outras salas, como, por exemplo, em salas maiores disponíveis com TV e *Datashow* instalado. Além disso, o professor Julio levou os alunos à sala ambiente de Alemão e à sala de informática para usar computadores, pois, apesar de cada aluno da escola ter seu *laptop* do programa UCA, tais *laptops* – nomeados UCA – não estavam de posse dos alunos. Os UCAs eram guardados em armários na escola sob responsabilidade de um monitor. Julio me comunicou que se perdia muito tempo esperando que os alunos fossem buscar o UCA e voltassem para a sala, por isso, muitas vezes, era mais fácil levá-los às salas em que os computadores já estavam prontos para uso. As aulas ministradas pelo estagiário Diego aconteceram em sua maioria em uma sala maior disponibilizada especialmente para o estágio. Julio conseguiu trocar de sala com uma professora, argumentando que Diego precisava de espaço para realizar projeto de construção de fotonovelas com os alunos. Além disso, Julio argumentou que a sala de Espanhol era pequena para o número de alunos, professores (ele e Diego) e a pesquisadora com duas filmadoras.

Em relação às gravações, algumas decisões foram tomadas sobre o posicionamento das câmeras. Como quase nunca era possível saber em que sala a aula aconteceria, era difícil preparar as filmadoras antes de bater o sinal e os alunos entrarem na sala. Por isso, a primeira decisão foi de não atrapalhar o andamento da aula, a visão dos participantes e não substituir seus lugares pelas filmadoras. Comumente, quando batia o sinal, conforme os alunos entravam na sala, eu ia posicionando as câmeras. A segunda decisão está relacionada com a movimentação das câmeras. Após montagem dos tripés e instalação, elas ficavam estacionárias, geralmente focadas uma diante da outra em diagonal. Em salas pequenas, as câmeras acabavam por ficar diante de armários ou diante da porta, o que exigia que fossem removidas em alguns momentos durante as gravações. A preocupação principal era não chamar atenção enquanto as pessoas executavam suas rotinas do dia a dia. Porém, é sabido que adentrar uma sala de aula com duas câmeras e

seus tripés acabava por interferir de alguma maneira. O observador não é mero observador, o observador é também participante.

Além disso, desde o início da geração de dados, procurei não interferir no planejamento de aula, na programação proposta pelo professor e pelo estagiário, nem fazer comentário sobre alunos. Porém, muitas vezes o professor, o estagiário e eu comentávamos sobre algum acontecimento ou atitude particular de algum aluno. Nessas situações, procurei expor minimamente minha opinião, sem dar ênfases em comentários que pudessem interferir nas aulas seguintes. Todas as conversas realizadas antes ou depois da aula foram descritas nas notas e diários de campo feitos durante a observação participante. As notas de campo serviram para a composição de diários, que foram redigidos logo após as observações e os registros audiovisuais, com informações e pré-análises que auxiliaram no quebra-cabeça interpretativo da organização da fala-em-interação observada e no trabalho com as gravações.

A segmentação dos dados foi feita a partir da primeira pergunta de pesquisa: “É possível encontrar evidências de uma nova ordem comunicativa na fala-em-interação de sala de aula da Turma 10?”. Depois de assistir a todas as gravações, busquei ocorrências de participações exuberantes: aluno disciplinando aluno, aluno corrigindo professor, aluno desafiando o professor e aluno cantando na sala de aula. As gravações audiovisuais são extremamente importantes para a pesquisa, pela possibilidade de rever diversas vezes antes de afirmar quais são os eventos típicos de maneira prematura. Então, após essa primeira etapa, fiz um segundo visionamento com vistas à segmentação, seguindo o critério de selecionar ocorrências em que as participações são realizadas na comunicação dominante da interação. Dessa forma, foram excluídas ocorrências em que os alunos participam em conversas paralelas com outros alunos e ocorrências em que os alunos estão sozinhos na sala sem a presença do professor.

Durante esse processo de segmentação, transcrição e microanálise, fiz uma comparação com o *corpus* gerado, a fim de verificar se os segmentos selecionados eram representativos dos dados como um todo. Primeiramente, senti a necessidade de fazer uma seleção dentre as ocorrências de desafio, pois havia um número muito grande de ocorrências e diferentes tipos de desafio relacionados com resistência dos alunos (aluno desafiando o conhecimento do professor, aluno desafiando o controle social exercido pelo professor e aluno desafiando a proposta de aula apresentada pelo professor) e com zoeira (alunos desafiando o professor de maneira jocosa para gerar riso). Logo, a nova segmentação das ocorrências de desafio me levou a identificar uma ocorrência atípica das

aulas ministradas pelo professor Julio, em que um aluno desafia a proposta de aula de Julio, gerando um confronto ofensivo entre professor e aluno. Tal ocorrência, depois de transcrita e analisada, foi descartada por não ser representativa das práticas satisfatórias que me proponho a analisar aqui. Além disso, considero que as outras ocorrências que apresentam o limiar entre confrontos produtivos e confrontos ofensivos exemplificam melhor o trabalho interacional negociado e compartilhado pelos interagentes.

Também repensei a relevância de analisar as aulas ministradas pelo estagiário Diego, porque percebi que havia poucas ocorrências de participações exuberantes (apenas 6 ocorrências) comparado com as 49 ocorrências nas aulas ministradas por Julio, e algumas delas eram de confronto real, exigindo intervenção do professor Julio. Houve momentos de confronto em que os participantes tiveram que negociar o andamento da aula e como as atividades deveriam ser feitas (Diário de campo do dia 29/11). Diego estava lidando com a expectativa da experiência na prática de estágio, somada com a negociação interacional do seu plano de trabalho e a insegurança em relação as filmagens. Por esses motivos e pelo interesse em descrever práticas pedagógicas satisfatórias na fala-em-interação de sala de aula contemporânea, optei por não seguir com a análise das aulas ministradas pelo estagiário Diego⁵⁰. Tal análise poderia levar tanto a descrição de inexperiência pedagógica quanto a descrição de uma negociação interacional improdutiva, o que não era a proposição da pesquisa. Escolhi analisar o trabalho de fazer aula e fazer aprendizagem na nova ordem comunicativa somente das aulas ministradas por Julio, pelo fato dele demonstrar maior entrosamento com a Turma 10 e maior experiência em lidar com as participações exuberantes de maneira produtiva.

Foram reunidas, então, as seguintes ocorrências:

Quadro 09 – Participações exuberantes

PARTICIPAÇÕES NAS AULAS DO PROFESSOR JULIO		Ocorrências
Aluno disciplina aluno		4
Aluno corrige o professor		2
Aluno desafia o professor	desafio do conhecimento apresentado pelo professor	6
	desafio do controle social exercido pelo professor	9
	desafio da proposta de aula apresentada pelo professor	9
	desafio ao professor, por meio de zoeiras	15
Aluno canta		4
TOTAL		49

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

⁵⁰ Agradeço a banca de qualificação final por me ajudar a tomar essa decisão.

Dentre as muitas ocorrências de cada tipo de participação exuberante, uma série de ocorrências candidatas à transcrição emergiu. Então, esclareço que os segmentos selecionados fazem parte da minha escolha, como pesquisadora, conforme se prestavam à análise da organização da fala-em-interação de sala de aula contemporânea, por adoção dos seguintes critérios:

- Os segmentos com menos conversa paralela, para facilitar a transcrição (a não ser quando isso foi tornado relevante pelos participantes).
- Os segmentos em que não houvesse confronto ofensivo público (foi descartado um segmento).
- Os segmentos em que a língua espanhola é um objeto tornado relevante pelos participantes (apesar de haver algumas poucas ocorrências em língua portuguesa, foram escolhidas as ocorrências que havia interpelações dos alunos na língua espanhola por serem mais representativas e pelo interesse em investigar o trabalho de fazer aprendizagem da língua espanhola).

Tais critérios foram seguidos tanto quanto possível, sem ignorar os casos em que havia ocorrências de natureza um pouco diferente. Por exemplo, nas ocorrências de desafio ao conhecimento do professor, havia ocorrências de alunos apontando um problema no turno do professor e havia ocorrências de alunos testando o conhecimento do professor. Nesses casos, foram transcritas duas ocorrências de desafio ao conhecimento do professor (apontando um problema no turno do professor e testando o professor). Apresento quadro dos segmentos que foram transcritos:

Quadro 10 – Segmentos transcritos

Participações	Ocorrências	Segmentos transcritos
Aluno disciplina aluno	4	1 “Para de gritar”
Aluno corrige o professor	2	1 “ <i>En español</i> ”
Aluno desafia o conhecimento apresentado pelo professor	6	2 “ <i>Usted</i> ” “ <i>Muchos Buenos días</i> ”
Aluno desafia o controle social exercido pelo professor	9	1 “ <i>Parajita</i> ”
Aluno desafia a proposta de aula do professor	9	1 “ <i>No dormir</i> ”

Aluno desafia o professor, por meio de zoeiras	15	3 “ <i>Bombacha</i> ” “ <i>Dios me lleva</i> ” “ <i>No estoy entendiendo nada</i> ”
Aluno canta	4	1 “ <i>Siempre Daniela</i> ”

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

O etnógrafo precisa ser deliberativo, isto é, a resolução deve ser tomada depois de muita reflexão e discussão. Por isso, “a questão metodológica fundamental é assegurar uma relação constante, ainda que dinâmica, entre as perguntas de pesquisa e o trabalho de campo”⁵¹ (ERICKSON, 1989, p. 248, tradução minha). Existe um trabalho árduo de “ir e vir” metodológico: ir à fonte de dados, ir às perguntas de pesquisa, vir à fonte de dados novamente e assim sucessivamente. Ao observar uma ampla gama de acontecimentos, me coube: selecionar eventos típicos e atípicos; fazer a triangulação de dados; e, conforme o avanço do processo de pesquisa, centrar atenção em um número cada vez mais restrito de aspectos para o desenvolvimento da análise e para responder às perguntas de pesquisa. Por isso, para a apresentação da análise de cada um dos dados, optei por apresentar apenas os excertos dos segmentos para os quais as participantes se orientam para trabalhos interacionais compartilhados na fala-em-interação. Ao realizar tais trabalhos, os alunos participam disciplinando aluno, corrigindo o professor, desafiando o professor e cantando. Os trabalhos interacionais a serem examinados detidamente a seguir são: trabalho de fazer aula animada (trabalho de fazer riso e trabalho de manter a pauta), trabalho de gerenciar a interação e trabalho de mostrar-se conhecedor.

O processo de transcrição também é muito significativo para os microetnógrafos e os analistas da conversa. Esse processo me levou a muita reflexão e direcionou a análise da presente tese.

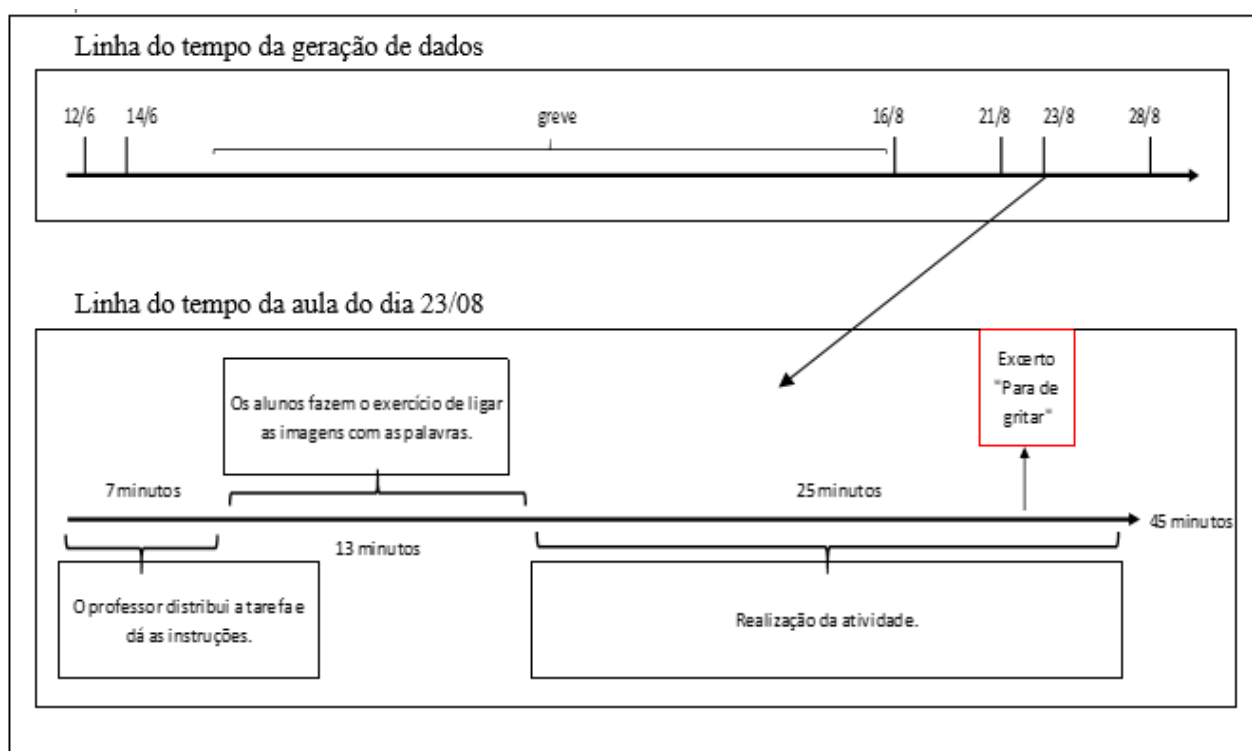
A prática da transcrição e sua inserção na descrição etnográfica é um elemento essencial deste processo (escrita da narrativa), por meio do qual os pesquisadores fazem explícitas as fontes que nutrem sua compreensão do fenômeno cultural dado⁵² (DURANTI, 2000, p. 129, tradução minha).

⁵¹ No original: “La cuestión metodológica fundamental es asegurar una relación constante aunque dinámica entre las preguntas de investigación y la recopilación de datos”.

⁵² No original: “La práctica de la transcripción y su inserción en la descripción etnográfica es un elemento esencial de este proceso, por medio del cual los investigadores hacen explícitas las fuentes que nutren su comprensión de un fenómeno cultural dado”.

Tendo como base o sistema Jefferson de transcrição⁵³, utilizados por analistas da conversa (LODER, 2008), transcrevi os segmentos significativos, procurando representar detalhes sonoros e visuais para uma análise rica dos dados. Para cada segmento apresentado, há a indicação do dia em que tal segmento foi registrado por meio de linha de tempo de geração de dados, bem como há a linha de tempo da aula em questão para situar o leitor exatamente em que momento o segmento interacional ocorreu. Sigo, também, a tradição de transcrição multimodal realizada pelos pesquisadores do grupo ISE (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014), e apresento quadros de imagens retirados dos registros de vídeos. Nesses quadros pode haver: círculos em amarelo para destacar um participante específico e/ou movimento corporal; e setas vermelhas para indicar direcionamento corporal e/ou direcionamento de olhar, conforme ilustro a seguir:

Quadro 11 – Linha de tempo do segmento “Para de gritar”



Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Excerto 07 – Segmento “Para de gritar” (Vídeo 5 – 23/08 – 35:09C1 e 37:41C2)

Julio O ENTONCES
(.) ((Violeta olha para cima com cara pensativa))

⁵³ Convenções de transcrição no Anexo I.

Julio camisa y saco también se usan?

Círculo amarelo:
destaca a participante e
indica o seu
movimento corporal.

Violeta

Seta vermelha:
indica o
direcionamento
de olhar/cabeça
para o alto da
participante.

(.)
Julio [cor ba tas]
Violeta [>vou almoçar na C.E.<] hoje né

Para a transcrição e análise, as notas de campo foram complementares para a compreensão dos dados. Nesta pesquisa, os dados audiovisuais da fala-em-interação da sala de aula foram somados ao diário de campo, ao acervo documental da escola para formar um registro etnográfico completo. Essa junção reduz as possibilidades de análise insipiente, bem como aumenta a oportunidade de análise completa de informações contextuais e documentais, além das gravadas.

Para concluir, ressalto que as análises da presente tese são fruto de todo um trabalho custoso e intenso do pesquisador desde a entrada a campo e geração de dados até a segmentação, transcrição e análise. Além disso, é preciso ressaltar que o relatório aqui apresentado é fruto de uma construção compartilhada com pesquisadores genuinamente interessados em investigar cenário de produção de conhecimento. Refiro-me aos pesquisadores do Grupo ISE, com os quais realizei reuniões de análise conjunta de dados⁵⁴.

Neste capítulo foram discutidos os procedimentos metodológicos da presente pesquisa. Por se tratar de um estudo etnográfico, foi explicitado o trabalho de cunho interpretativo, desde a entrada a campo até a segmentação e análise dos dados. Por meio desse percurso metodológico, foi possível obter um arquivo de dados de participações exuberantes para descrever a nova ordem comunicativa da fala-em-interação da sala de aula da Turma 10, identificando o trabalho de fazer aula e o trabalho de fazer aprendizagem dos participantes. Nos próximos capítulos, passo ao relato da análise de dados, apresentando a descrição da nova ordem comunicativa da Turma 10, tecendo a

⁵⁴ Meus mais sinceros agradecimentos aos integrantes do grupo ISE que compareceram às reuniões de dados da minha pesquisa e contribuíram com comentários e sugestões valiosas.

relação entre fazer aula e fazer aprendizagem nessa nova ordem e buscando entendimento dos sentidos das ações como se definem pelos próprios participantes. As análises apresentadas nas próximas seções buscam, portanto, “olhar a sala de aula”, observar o que acontece nela: o que acontece ali especificamente? o que esses acontecimentos significam para as pessoas engajadas neles? (ERICKSON, 1989). Essas perguntas são ponto de partida e de chegada.

4. O TRABALHO DE FAZER AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA NA NOVA ORDEM COMUNICATIVA DA FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA DA TURMA 10

Neste capítulo, apresento a análise da organização da fala-em-interação de sala de aula nos dados gerados. Início destacando que a sala de aula da Turma 10 não é composta por alunos estáticos, sentados em carteiras organizadas em fila, em silêncio, com o material em mãos, esperando as ordens do professor e as obedecendo. Ao contrário, os alunos da Turma 10 “se movimentam”, e tal mobilidade está relacionada com a interatividade, na medida em que os alunos não só se movimentam corporalmente como também se autosselecionam e agem socialmente em múltiplos alinhamentos. A fala-em-interação da sala de aula da Turma 10 tem uma nova ordem comunicativa, diferente da organização tradicional. Nessa nova ordem, as autosseleções dos alunos são frequentes e estão relacionadas com participações não canônicas, participações exuberantes. A exuberância com que os alunos participam da fala-em-interação contribui na construção de um enquadre de jocosidade. Há uma negociação emergente e constante de fazer aula de Língua Espanhola permeada por risos. Os alunos da Turma 10 se autosselecionam para realizar o trabalho de fazer riso que pode tanto reconfigurar o tópico da aula como parar a pauta da aula. O professor lida com tais participações negociando com os participantes o trabalho de fazer riso e o trabalho de manter a pauta da aula. Os participantes compartilham o trabalho de fazer aula de Língua Espanhola com sucesso, tolerando e até ratificando a construção de um enquadre de brincadeira na nova ordem comunicativa.

Além disso, os participantes compartilham o trabalho de gerenciar a fala-em-interação de sala de aula e o trabalho de se mostrar conhecedores da língua espanhola. Ou seja, os alunos também se autosselecionam para gerenciarem a interação e mostrarem que sabem espanhol, compartilhando com o professor esse trabalho interacional. A organização da fala-em-interação de sala de aula da Turma 10 não é identificada como tradicional – aquela hierárquica, cujas ações de gerenciar e se mostrar conhecedor competiam ao mestre. Na fala-em-interação tradicional o professor era quem dizia quando e sobre o quê os demais participantes podiam falar e era “aquele que sabia”. Na nova ordem comunicativa, os alunos também negociam a alocação de turnos, o exercício de controle social e se mostram conhecedores da língua espanhola. Os alunos se autosselecionam para desafiar o controle social exercido e o conhecimento apresentado pelo professor, bem como para disciplinar outros alunos e corrigir o professor.

A seguir, discuto tais participações em três seções analíticas. Os segmentos analisados são representativos das ocorrências identificadas na visualização e segmentação dos dados gerados para esta pesquisa. Em todas as seções, examino o modo como os participantes orientam-se para a situação que está sendo construída. Mostro que há vários trabalhos interacionais em jogo na fala-em-interação de sala de aula da Turma 10, como o trabalho de fazer riso, o trabalho de manter a pauta da aula, o trabalho de gerenciar e o trabalho de se mostrar conhecedor da língua espanhola. Todos esses trabalhos interacionais, que partem das participações exuberantes dos alunos da escola contemporânea, são negociados e compartilhados com o intuito de fazer aula de Espanhol. Na primeira seção, a análise de dados está centrada no alvoroço dos alunos *versus* a tolerância do professor no trabalho interacional de construção do fazer aula de Língua Espanhola animada. Na segunda seção, a análise de dados está centrada no trabalho compartilhado de gerenciar a fala-em-interação de sala de aula. Na terceira seção, a análise de dados está centrada no trabalho compartilhado de se mostrar conhecedor da língua espanhola na fala-em-interação de sala de aula.

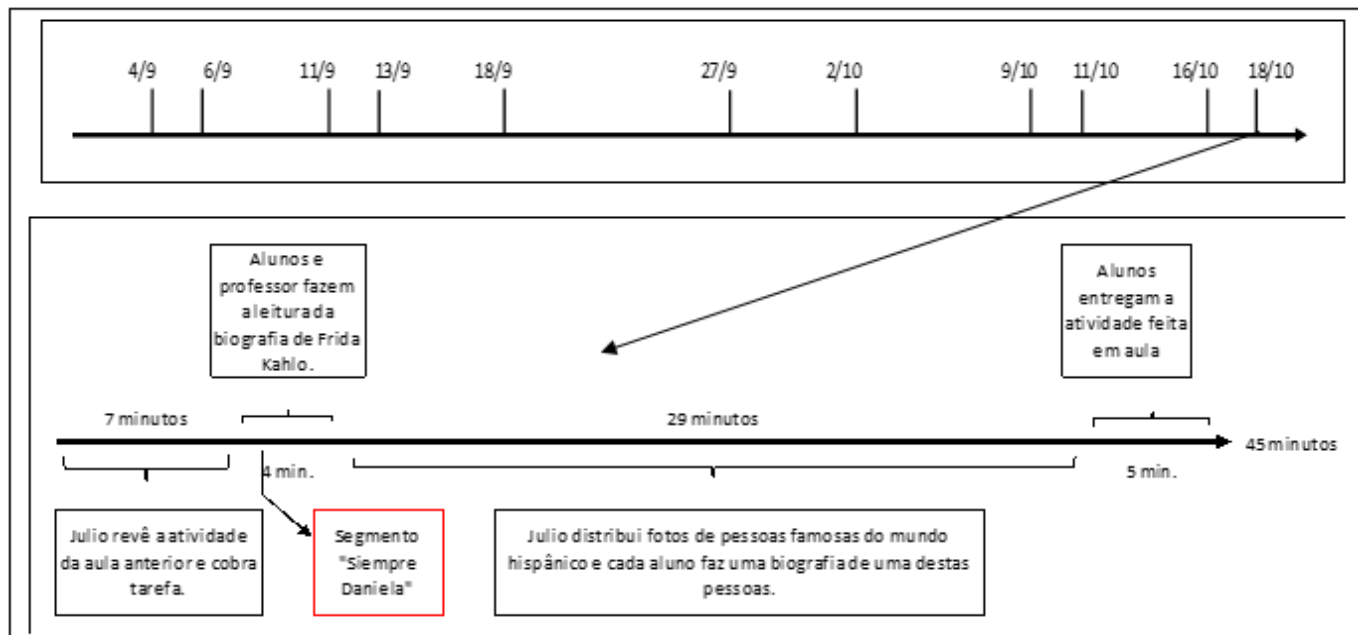
4.1 Alunos e professor compartilham o trabalho de fazer aula animada, negociando o trabalho de fazer riso e o trabalho de manter a pauta

Na fala-em-interação de sala de aula da Turma 10, alunos e professor constroem uma aliança para fazer aula de Língua Espanhola, conjugando currículo e diversão. Isto é, alunos e professor se alinham em um enquadre de brincadeira, construindo um espetáculo em torno do trabalho de fazer aula. A jocosidade é o enquadre que os participantes usam para fazer aula animada, isto é, aula que tem ânimo, que tem vida em movimento, que tem exuberância. Os alunos se autosselecionam para fazer riso, realizando ações que podem tanto reconfigurar o tópico da aula como suspender a pauta da aula por algum tempo. O professor, por sua vez, aceita a proposta dos alunos, mas negocia também o trabalho de manter a pauta. Então, o professor maneja a aula, ratificando a participação e o engajamento dos alunos no trabalho de fazer riso e sustenta o trabalho de manter a pauta. Apesar de as participações exuberantes dos alunos estarem diretamente relacionadas com o trabalho de fazer riso e o manejo do professor estar diretamente relacionado com o trabalho de manter a pauta, os participantes negociam tais trabalhos interacionais e, com isso, realizam o trabalho de fazer aula de Língua Espanhola animada e sem confronto real. Ou seja, os alunos também participam do trabalho de

manter a pauta, e o professor igualmente participa do trabalho de fazer riso. Há uma simetria de trabalhos interacionais. A seguir apresento cinco segmentos característicos do trabalho de fazer aula de espanhol animada na nova ordem comunicativa da Tuma 10. Tais segmentos são apresentados de acordo com a intensidade da participação exuberante e jocosa dos alunos no trabalho de fazer riso e à intensidade do trabalho de manejo do professor para lidar com tais participações e ainda manter a pauta da aula.

No primeiro segmento, em uma intensidade menor de jocosidade, duas alunas cantam na fala-em-interação de sala de aula. Os turnos de cantoria das alunas são interpelações criativas que relacionam currículo com cultura popular. Por meio dessas participações, elas reconfiguram o tópico da aula de forma artística. Na aula do dia 18 de outubro, Julio pede que os alunos leiam a biografia da artista mexicana Frida Kahlo. Julio pergunta quem quer ler em voz alta um parágrafo da biografia. Daniela se seleciona, e Julio a ratifica, dizendo seu nome. Ao ouvir tal nome – Daniela – as alunas Violeta e Paula se lembram de uma canção de uma série de TV e participam exuberantemente por meio de turnos de canto.

Quadro 12 – Linha de tempo de localização do segmento “*Siempre Daniela*”



Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Excerto 08 - Segmento “*Siempre Daniela*” (Vídeo 17 – 18/10 – 6:10 C1 e 8:13 C2)

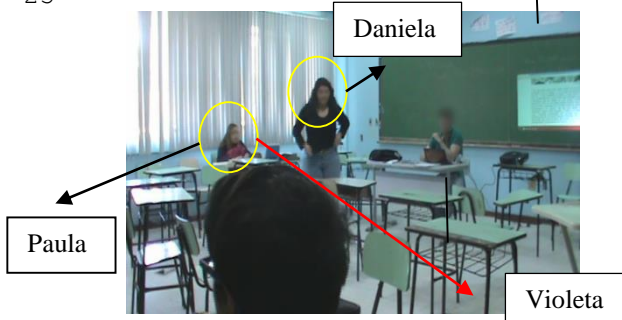
- 05 Julio >acá aparece una foto de< FRIda a la que ustedes
 06 ya conocen
 07 (0,4)
 08 Julio ya la vieron varias [veces] Y SIgue la biografia

09 Violeta [LIN:da]
 10 Paula °parece [(***)°] ((apontando a tela na sua frente))
 11 Julio [quien] me puede leer ahora de volunta:rio,
 12 (0,8)
 13 Julio quien quiere=
 14 Daniela =YO yo yo
 15 Julio Daniela
 16 Daniela °vou [(sentar)°]
 17 Violeta [°sempre°] **DaniE::la** ((cantando em português))
 18



Violeta está com o torso apoiado sobre a carteira. Os demais olham para os computadores ou para a projeção do *Datashow*.

19 (2,5) ((Daniela se levanta, arrasta sua carteira e caminha até a frente da sala))
 20
 21 Paula **SIEMpre DANI[E:::]la** ((cantando em espanhol))
 22 Álvaro [haha]
 23



Paula olha para Violeta, que não aparece na imagem, e sorri. Daniela se dirige à frente da sala para ler o texto da projeção no quadro negro.

24 (4,0) ((Paula olha para Violeta e sorri))
 25 Daniela a los dieciocho años <Frida Kahlo> sufrió. un
 26 gravísimo accidente,

Julio pede que alguém seja voluntário e faça a leitura da biografia da artista Frida Kahlo (linhas 11 e 13). Daniela se autosseleciona (linha 14), e Julio dá recibo, chamando-a pelo nome (linha 15). É possível identificar que os outros alunos⁵⁵ estão atentos esperando a leitura da biografia pelo fato de estarem olhando a biografia por seus computadores ou pela projeção na frente da sala (quadro da linha 18). Violeta está com o torso apoiado sobre a carteira (quadro da linha 18), o que pode representar tédio em relação ao trabalho de fazer aula. No entanto, Violeta demonstra estar atenta ao piso principal ao cantar “°sempre° **DaniE::la**” (linha 17), após ouvir o nome “Daniela” ser dito por Julio. Tal música faz parte de uma série de TV que estava em programação na rede aberta de televisão no momento da geração de dados. Essa participação mostra

⁵⁵ Por limitações de filmagem, relatada no Capítulo 3, não foi possível captar todos os alunos.

engajamento da aluna e orientação para o trabalho de fazer aula mesclando currículo com interpelação da cultura popular que faz parte da vida da aluna. Enquanto Daniela se dirige para a frente do *Datashow* no centro da sala para fazer a leitura (quadro linha 23), Paula também canta, agora em língua espanhola, fazendo uma correção do turno de Violeta: “**SIEMpre DANIE:::la**” (linha 21). Paula demonstra que a língua espanhola é a língua preferível da interação. A ação causa riso em um participante – Álvaro (linha 22). Paula em seguida busca o alinhamento de Violeta ao direcionar o olhar para ela e sorrir (linha 24 e quadro da linha 23).

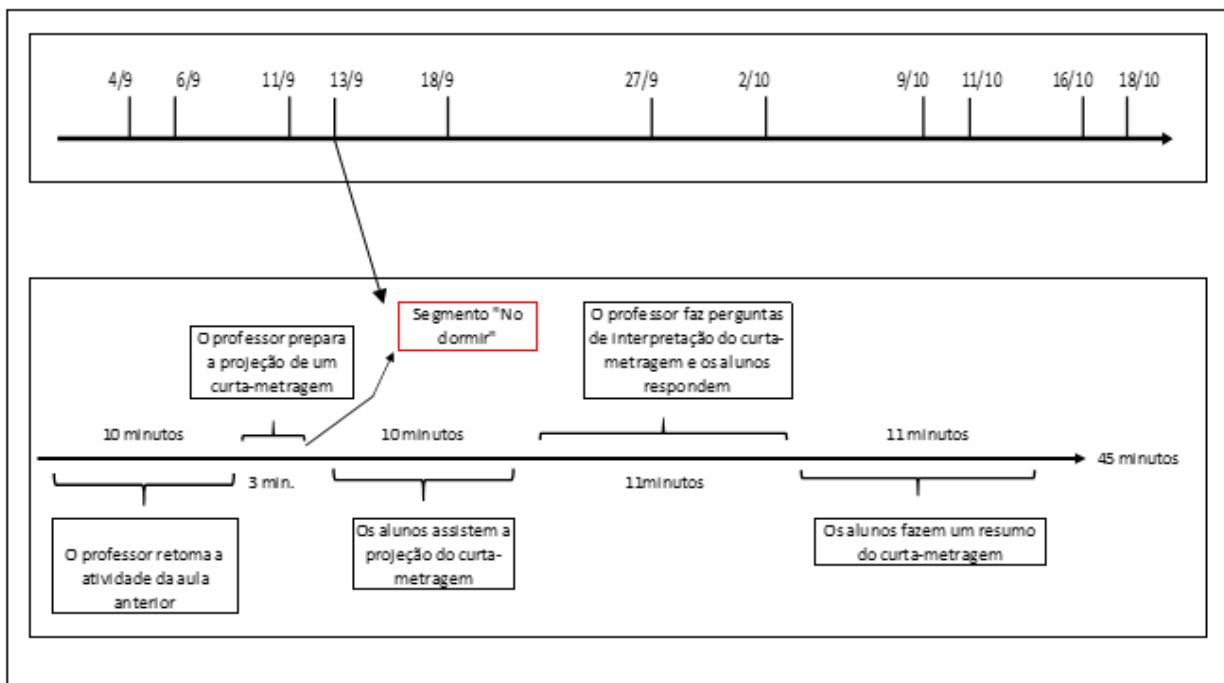
Os turnos de cantoria, diferentemente dos turnos de fala, podem não exigir resposta do interlocutor, isto é, os turnos de canto não necessariamente selecionam um próximo falante (RAMPTON, 2006, p. 110). Porém, mais do que ser simplesmente um desenho de turno, observo que os turnos de cantoria do excerto acima (linhas 17 e 21) são participações exuberantes que afirmam a subjetividade juvenil e ocasionam comunicação: correção de aluno por aluno (linha 21), alinhamento entre alunos (linha 24 e quadro da linha 23) e riso (linha 22). Paula tenta se alinhar a Violeta na manutenção do enquadre de brincadeira ao retomar a cantoria, mesmo que o faça por meio da ação de corrigir. Álvaro ri em sobreposição à correção, se alinhando a Paula e sustentando o enquadre de brincadeira.

Por meio de turnos de cantoria, os alunos se alinham na ação de relacionar currículo com interpelações da cultura popular, ajudando a manter o currículo em curso de forma menos tediosa. Violeta, ao cantar, mostra engajamento e reconfigura a atividade que parece estar entediante, visto que ela está com o torso apoiado sobre a carteira (quadro linha 18). Também Paula, ao cantar em espanhol, corrigindo o turno em português de Violeta, mantém a aula de espanhol em curso, tornando relevante o objeto de estudo – a língua espanhola. Assim, as participações exuberantes por meio de turnos de canto contribuem com o trabalho de fazer aula de Língua Espanhola na nova ordem comunicativa.

No segundo segmento, reproduzido abaixo, Violeta também demonstra fastio ao bocejar e desafiar Julio, demonstrando resistência em fazer a atividade pedagógica e aceitar a proposta do professor. O excerto faz parte do segmento “*No dormir*” da aula do dia 13 de setembro. Nessa aula, a atividade proposta por Julio é assistir um curta-metragem para fazer um resumo. O excerto começa quando Julio está apresentando o curta-metragem e pedindo que os alunos assistam com atenção para que possam depois

discutir com criticidade. Porém, nesse momento, Violeta desafia o professor, demonstrando verbalmente e corporalmente seu desinteresse na atividade.

Quadro 13 – Linha de tempo de localização do segmento “No dormir”



Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Excerto 09 – Segmento “No dormir” (Vídeo 10 – 13/09 – 10:22C1 e 10:31C2)

01 Julio recuerdan ustedes queridos estudiantes,
 02 que estamos en el segundo año ((Violeta boceja))
 03



Violeta boceja.

Violeta

04 Julio de la enseñanza media. CUÁL es la competencia
 05 mayor de ustedes,
 06 Violeta **[no dormir]**
 07 Bárbara [criticida]::d=
 08 Axiel =la cri[ticida::d]
 09 Araceli [criticida][::d]
 10 Matilde [criticida][::d]
 11 Agustina G. [criticida][::d]
 12 Julio [cri]ticida::d [justamente]
 13 Andrés [no dormir ha]haha
 14 Julio >entonces< pensando en esto
 15 (0,6)

16 Julio ustedes van a ver criticamente <este co:rto metraje>
17



18 ((Violeta joga o caderno na mesa e olha para Julio))
19 Julio >no largo metraje.< corto metraje.

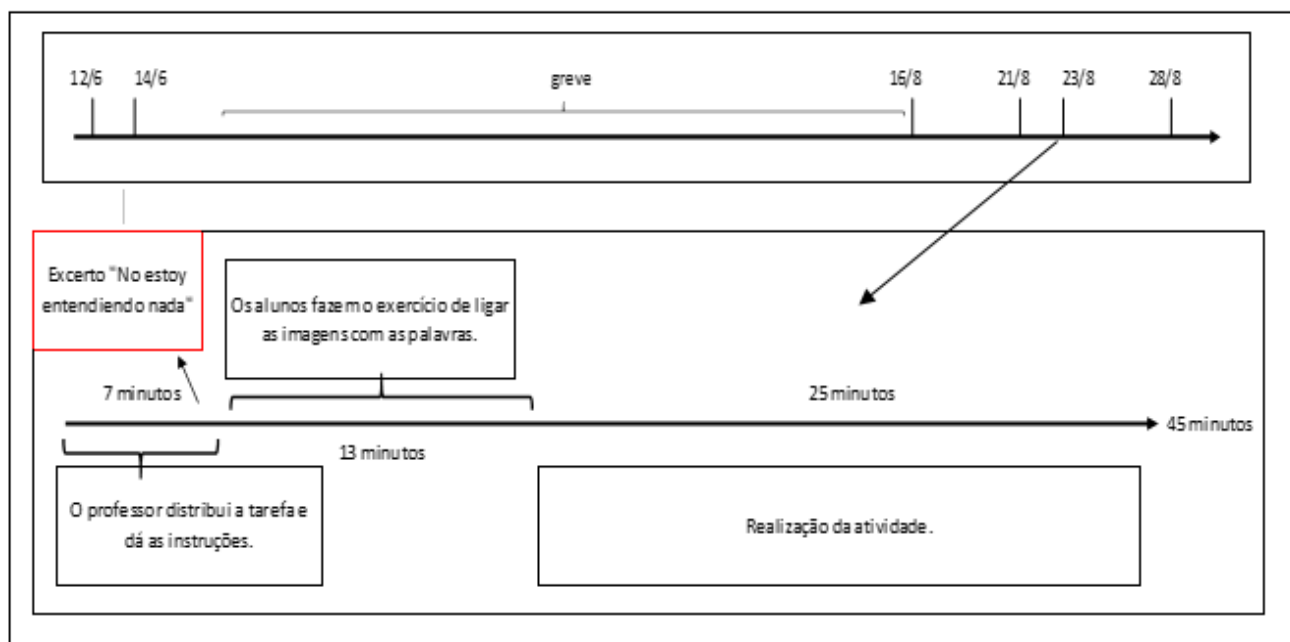
Julio pergunta sobre a competência designada pela proposta pedagógica da escola⁵⁶ para o segundo ano do ensino médio (linhas 04 e 05) iniciando uma sequência IRA. Violeta responde que a competência é não dormir (linha 06), desviando da resposta esperada e desafiando o professor. Violeta desafia o professor ao associar uma não ação relacionada ao tédio que a aula pode ocasionar. Violeta também demonstra resistência ao desafiar o professor corporalmente, bocejando enfaticamente jogando a cabeça para trás (quadro linha 03) e fazendo barulho ao jogar o caderno na mesa (quadro linha 17). Tal desafio é feito usando a língua preferível de interação – a língua espanhola. O trabalho de fazer riso é negociado. Contudo, somente Andrés ratifica a aluna ao repetir seu turno e rir (linha 13). Apesar de resistir à proposta de aula do professor, negociando o trabalho de fazer riso, Violeta demonstra que está atenta ao piso principal e participa dele mesmo que para desafiar o professor. Julio escolhe não lidar diretamente com o desafio, pois, na sequência, o trabalho de manter a pauta da aula é negociado por ele e pelos demais alunos que respondem à iniciação, dando a resposta esperada pelo professor (linhas 07, 08, 09, 10 e 11) e sendo avaliados (linha 12). Bárbara, Axiel, Araceli, Matilde e Agustina G. participam tomando o turno para responder, e os outros alunos estão em silêncio esperando as instruções do professor. Por isso, como os demais alunos participam do trabalho de manter a pauta da aula, Julio segue com o turno para explicar a sua proposta de aula (linha 19), ignorando a resposta de Violeta e o riso de Andrés. Dessa maneira, o trabalho de fazer riso tem menor intensidade em relação ao trabalho de manter a pauta da aula compartilhado pela maioria.

No terceiro segmento, reproduzido abaixo em dois excertos, a participação exuberante gera mais trabalho interacional dos participantes, principalmente do professor,

⁵⁶ Segundo o projeto político pedagógico da escola, há competências a serem trabalhadas em cada ano do ensino médio. A competência do segundo ano é a criticidade.

para fazer riso, manter a pauta da aula e sustentar o fazer aula de espanhol. O segmento faz parte da aula do dia 23 de agosto. Nessa aula, Julio propõe que os alunos façam um exercício de vocabulário. O primeiro excerto se inicia quando os alunos, que ainda se organizam para o início da aula, dizem que não têm lápis para fazer o exercício. Julio diz que lápis é um dos materiais principais para a aula. Ele menciona que o item “lápis” constava na lista de materiais do início do ano. Alguns alunos se justificam, mencionando que o lápis acaba e que Violeta e Nuria roubam lápis dos colegas. As justificativas dos alunos acontecem em língua portuguesa e com sobreposição de vozes. Então, Julio diz que não está entendendo nada do que eles dizem (pelas sobreposições e pela língua portuguesa). Nesse momento, Violeta – a acusada – participa exuberantemente ao repetir o turno do professor com dicção caricata e movimentos corporais para se safar das acusações e fazer riso.

Quadro 14 – Linha de tempo de localização do segmento “*No estoy entendiendo nada*”



Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Excerto 10 – Segmento “*No estoy entendiendo nada*” (Vídeo 5 – 23/08 – 03:40 C1 e 05:55 C2)

01	Julio	QUERIDOS ALUMNOS al comienzo del año, hay una lista
02		de materiales, que se le (>entregan a padres<) y ahí
03		dice.
04		(0,4)

05 Julio
06

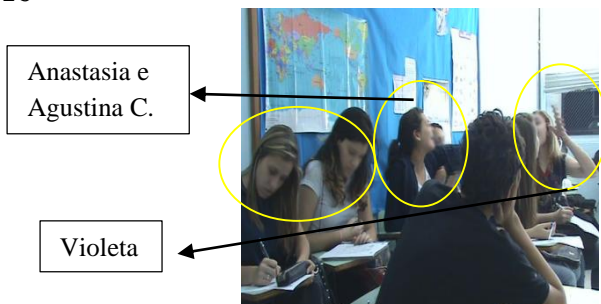
°lápiz°



Julio, ao dizer "lápiz", faz movimento com os braços e as mãos para dar ênfase.

Julio

07 (.)
08 Guillermo [UN LÁPIZ] UN LÁPIZ ACABA
09 Agustina C. [é que é-]
10 Julio un lápiz
11 Anastasia [professor] sabe o que [acontece (**) material?]
12 Agustina C. [ela roubou] ((apontando para Violeta))
13 Violeta [EU NÃO ROUBO LÁPIS] É
14 MENTIRA
15 Anastasia essas pessoas aqui roubam. ((apontando para Violeta e Nuria))
16 Violeta [não]
17 Julio [pri]mero, YO NO ESTOY ENTENDIENDO NA DA.=
18 Anastasia =[ah:]
19 Violeta = [>NO] ESTOY ENTENDIENDO< NA DA (VISTE?)
20 ((Violeta produz seu turno com dicção caricata e com movimentos corporais))
21
22
23



Anastasia e Agustina C.

Violeta

Violeta, ao produzir seu turno com dicção caricata, faz movimentos corporais direcionados as colegas que a acusaram de roubar lápis.

24 Agustina C. [hahahahahahaha]
25 Maximina [hahahahahahaha]
26 Violeta [hahahahahahaha]
27 Anastasia [hahahahahahaha]
28 Nuria [hahahahahahaha]
29 Guillermo [hahahahahahaha]hahah]ahah
30 Julio [porque la cla]se:,] ((vai até o quadro))

O excerto inicia-se com o que deveria ser uma repreensão do professor pelo fato de os alunos não terem o material básico para realizar o exercício da aula: lápis. Julio, em um enquadre de brincadeira, diz que quando os alunos iniciam o ano letivo na escola eles recebem uma lista de materiais necessários, dentre eles o lápis (linhas 1, 2, 3 e 5). Julio utiliza-se de movimentos corporais (quadra da linha 6) para sustentar a repreensão no enquadre de brincadeira. Alguns alunos, por sua vez, começam a se justificar por não terem o material em mãos. Guillermo diz que o lápis acaba (linha 8). Agustina C. e Anastasia dizem que Violeta e Nuria roubam lápis dos colegas (linha 09, 11, 12, 15 e 16).

Violeta se defende dizendo que não rouba lápis (linhas 13 e 14). Todas as tomadas de turno dos alunos são em língua portuguesa, e, ainda, há sobreposição de vozes. Então, em meio as tomadas de turnos e as sobreposições, Julio diz “YO NO ESTOY ENTENDIENDO NA DA” (linha 18), buscando alinhamento para o trabalho de fazer aula de Língua Espanhola em língua espanhola.

Após o turno de Julio, Violeta repete as mesmas palavras do professor, com dicção caricata, voz alta e com movimento corporal (linhas 20, 21, 22 e quadro da linha 23). Essa participação exuberante de Violeta parece ter relação com a acusação feita de que ela rouba lápis dos colegas de sala, pois Violeta se dirige às acusadoras, Anastasia e Agustina C., ao se virar para trás (quadro da linha 23). Tal participação expressiva e jocosa é uma tentativa de defesa da acusação, mas também é uma ação de fazer riso, relacionando a língua espanhola – a língua preferível da interação – a uma dicção caricata. Violeta tem resultado satisfatório em ambos os intentos. Ela consegue se safar da acusação e causar riso em alguns participantes (linhas 22, 23, 24, 25, 26 e 27). Os participantes que não tomam o turno para rir estão em silêncio, assim como Paula e Maximina, que direcionam o olhar para seus cadernos, por exemplo (quadros das linhas 06 e 23).

A pauta da aula é suspensa em função da discussão sobre o lápis e a acusação destinada a Violeta. Julio, portanto, sustenta o trabalho de fazer aula animada, realizando também o trabalho de fazer riso e manter a pauta. Na continuação do segmento, o próximo excerto mostra que o professor também realiza exhibições expressivas acentuadas em língua espanhola, em um enquadre de brincadeira, como maneira de ter o foco de atenção dos participantes da fala-em-interação, voltar à pauta e sustentar o trabalho de fazer aula de Língua Espanhola em língua espanhola. Por causa da ocorrência de turnos em língua portuguesa por parte dos alunos, o professor, de maneira performática, elabora um exercício de múltipla escolha – como os de vestibular – a respeito de qual língua utilizar durante as aulas de Língua Espanhola.

Excerto 11 – Segmento “*No estoy entendiendo nada*” (Vídeo 5 – 23/08 – 03:40 C1 e 05:55 C2)

30	Julio	[porque la cla]se:,] ((vai até o quadro))
31		(.)
32	Julio	la clase:,
33		(.)
34	Julio	opciones de vestibular, tá? ((escrevendo no quadro))
35	Violeta	ES ESPAÑOL ((olhando para Nuria))
36		(.)
37	Julio	francés?
38		(0,4)
39	Violeta	[NO:]

40 Guillermo [NO:]
 41 (0,5)
 42 Julio **húngaro? ((sotaque exagerado))**
 43 (0,3)
 44 Violeta n:o: >claro que no<.
 45 (0,4)
 46 Julio **°portugués?° ((franzindo o rosto))**
 47 Violeta JAMÁS
 48 (1,6)
 49 Julio **o: español? ((sotaque exagerado))**
 50 Violeta †>ESPAÑOL<
 51 (0,4)
 52 Violeta Haha
 53 (0,4)
 54 Guillermo [puxa saco]
 55 Maximina [haha como] é que [é°?]
 56 Violeta [[não]é que (* * * *)]
 57 Julio [[la]clase de español.]
 58 (0,7)
 59 Violeta cállate ((olhando para Maximina))
 60 Maximina haha[ha]
 61 Julio [cá]llate y haz ((aponta para Violeta))
 62 Maximina [haha]((olhando para a sua folha de exercício))
 63 Violeta [haha]((olhando para a sua folha de exercício))

Mantendo o enquadre de brincadeira, Julio propõe que a aula continue em língua espanhola, buscando orientação dos alunos para o fazer aula de Língua Espanhola. Irônica e exageradamente, o professor dá opções de vestibular em formato de sequências IRA quando faz iniciações (linhas 34, 37, 42, 46 e 49) e espera as respostas corretas. Alguns alunos por sua vez respondem em língua espanhola, ratificando o fazer aula de Língua Espanhola proposto pelo professor e, ainda, mostrando competência na língua de estudo ao usar a língua para responder “no”, “claro que no”, “jamás” “español” (linhas 39, 40, 44, 47 e 50). Segundo diário de campo do dia 23 de agosto, o exercício de múltipla escolha foi escrito da seguinte forma no quadro negro:

Quadro 15 – Anotações do professor Julio no quadro negro

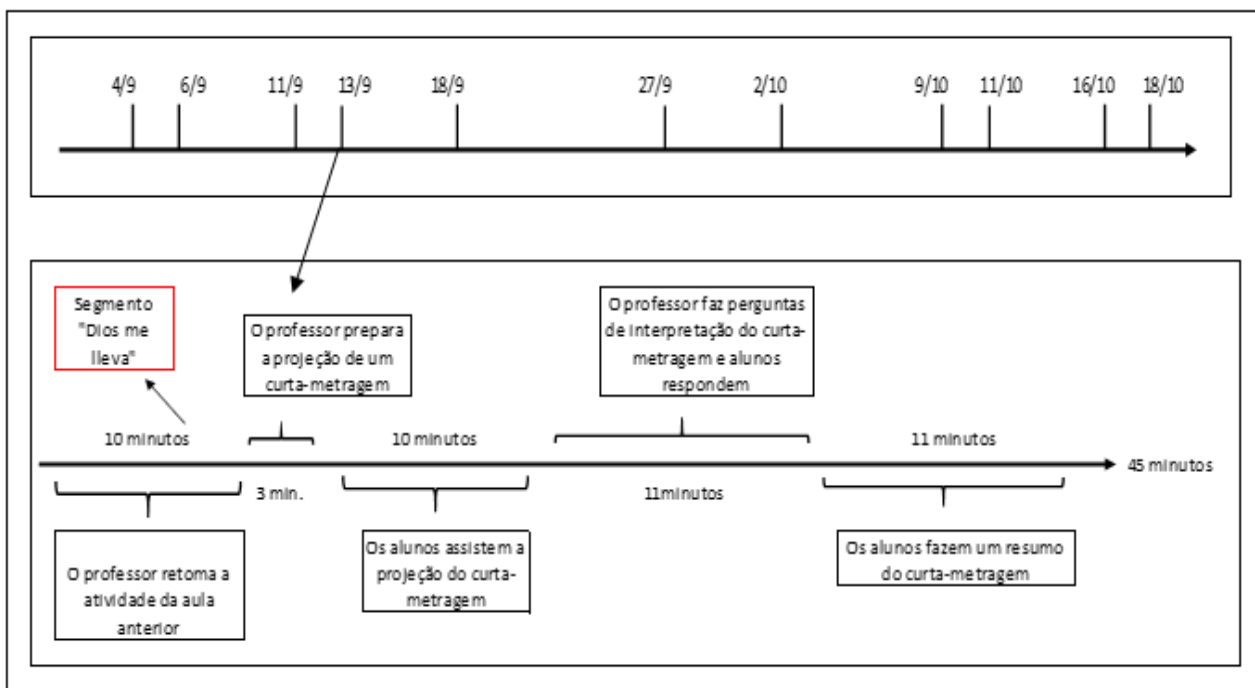
<p>La clase es de:</p> <p>() Francés</p> <p>() Húngaro</p> <p>() Portugués</p> <p>(X) Español</p>
--

Fonte: Diário de campo do dia 23/08.

Julio, ao se referir à língua portuguesa (linha 46), produz seu turno em voz baixa e franzindo o rosto, associando a língua portuguesa com uma língua que não deve ser usada para fazer aula de Língua Espanhola. Violeta alinha-se com o professor, a respeito da língua portuguesa não ser a língua do fazer aula, ao responder em voz alta: JAMÁS (linha 47). Contribuindo com tal associação, ao se referir à língua espanhola (linha 49), Julio faz sotaque exagerado rio-platense, com o “s” aspirado, em tom ascendente. Julio associa a língua espanhola com a língua que deve ser usada em sala de aula – preferivelmente, com a língua do fazer riso e do manter a pauta – da atividade curricular e do entretenimento. Violeta também exagera na maneira em que produz a resposta em tom mais agudo “†>ESPAÑOL<” (linha 50), alinhando-se ao professor. Todos os alunos que responderam às iniciações demonstram que entendem a associação que o professor faz, pois dão a resposta esperada e usam a língua espanhola para tal (linhas 39, 40, 44, 47 e 50).

A resposta em tom agudo realizada por Violeta (linha 50) gera, ainda, uma discussão entre ela, Guillermo e Maximina. Na sequência, Julio repreende Violeta (linha 61) utilizando o imperativo do verbo *callar* e do verbo *hacer*. O item “*cállate tú*” é bastante usado por Julio em tom de brincadeira (Diário de campo dos dias 17/04; 31/05; 05/06; 12/06). Porém, mesmo com a repreensão em tom de brincadeira, Julio consegue apoio dos alunos, permitindo que eles voltem à pauta da aula e se orientem para o trabalho de fazer aula de Língua Espanhola. Violeta e Maximina (linhas 62 e 63), assim como os demais participantes, começam a fazer o exercício. Desse modo, com um enquadre de brincadeira, alunos e professor se alinham na construção de momentos de fazer riso, sem perder de vista a manutenção da pauta da aula e o trabalho custoso de fazer aula de Língua Espanhola em língua espanhola.

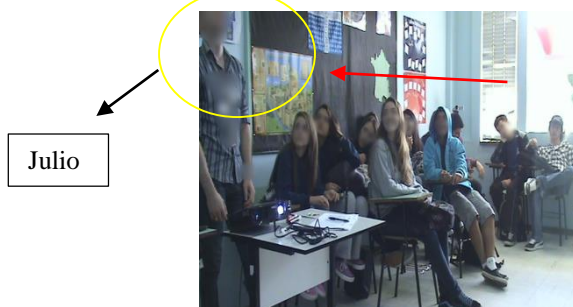
No quarto segmento, mais exuberante e jocoso, Julio e Violeta constroem conjuntamente o fazer aula animada, criando um ritual de *performances* voluntárias e dando destaque para o uso da língua espanhola. Na aula do dia 13 de setembro, Julio faz uma iniciação ao pedir que os alunos expliquem o que é *tarjeta de crédito*. Após Violeta responder equivocadamente e gerar risos, Julio realiza uma demonstração cômica e irônica de impaciência. A *performance* voluntária do professor gera outra *performance* voluntária em Violeta, que se autosseleciona, reconfigurando o turno anterior de Julio e sustentando o enquadre de brincadeira.

Quadro 16 – Linha de tempo de localização do segmento “*Dios me lleva*”

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Excerto 12 – Segmento “*Dios me lleva*” (Vídeo 10 – 13/09 – 07:50C1 e 07:55C2)

01 Julio puedo pagar
 02 (0.8)
 03 Julio con tarjeta de crédito,
 04 (0.2)
 05 Julio que es una tarjeta,=
 06 Violeta =car[tão]
 07 Julio >[en español]<
 08 Violeta cartón
 09 Agustina C. °car°tó::n
 10 ((Julio olha para cima e relaxa os ombros))
 11

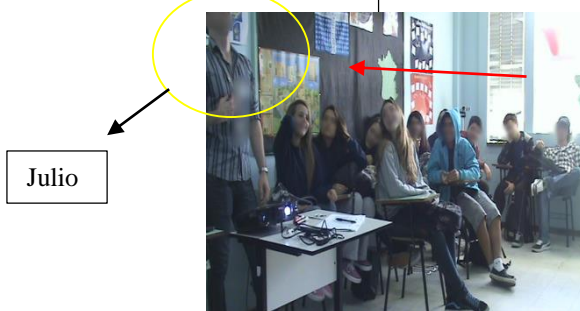


Julio

Julio olha para cima e relaxa os ombros. Os alunos olham para ele.

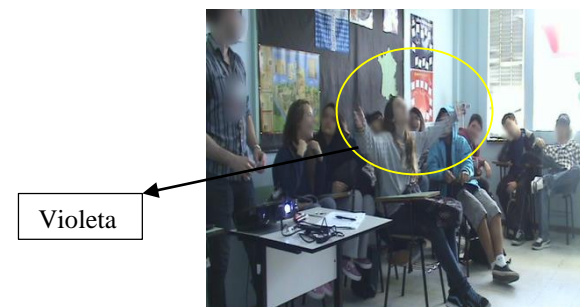
12 Axiel [hahahahaha]
 13 Araceli [hahahahaha]
 14 Matilde [hahahahaha]
 15 Violeta [hahahahaha]
 16 Agustina c. [hahahahaha]

17 Violeta .hh carje[ta]
 18 Julio [dio]s dame <paciencia>
 19



Julio faz movimentos com a mão simulando o sinal da cruz. Os alunos olham para ele.

20 Violeta **dios me lleva**
 21 (0,3) ((Violeta olha para cima e abre os braços))
 22



Violeta olha para cima e abre os braços.

23 Agustina c. ha[hahahah[ahahah]]
 24 Araceli [hahahah[ahahah]]
 25 Agustina G. [hahahah[ahahah]]
 26 Violeta [hah que[horrór]]((faz sinal da cruz))
 27 Julio [no. se]ría así querida estudiante
 28 dio[s lléva]me.
 29 Guillermo [HAhahah]
 30 Julio porque es un impera[tivo. no] sería me lleva
 31 Violeta [llévame]
 32 Violeta lleva ele ((aponta para Julio)) ha[HAhahah]
 33 Julio [no. llé]vate a ti
 34 Violeta no. tú.
 35 Julio QUERIDOS estudiantes,

Julio faz iniciação (linhas 01, 03 e 05), e Violeta dá a resposta em língua portuguesa (linha 06). Antes mesmo de que Violeta termine seu turno, Julio sobrepõe voz com ela para alertar para o uso da língua espanhola (linha 07), para que a aluna explique em língua espanhola o significado de *tarjeta de crédito*. Sem que haja pausa, Violeta imediatamente toma o turno, refazendo seu turno anterior com a tradução da palavra “cartão” em língua portuguesa para a língua espanhola – “*cartón*” (linha 08). Agustina C. reproduz o turno de Violeta na sequência (linha 09). Após a resposta das alunas, Julio relaxa os ombros e olha para cima (quadro da linha 11). Tais ações de Violeta, Agustina C. e Julio causam riso em alguns participantes (linhas 12, 13, 14, 15 e 16). Julio então continua no enquadre de brincadeira e produz uma *performance* com um turno irônico de oração (linha 18), ainda olhando para cima (quadro da linha 19). Todos os alunos que aparecem na imagem estão direcionando os olhares para Julio (quadros das linhas 11 e

19). Violeta, por sua vez, reconfigura o turno de oração do professor igualmente de forma performática (linha 20 e quadro da linha 22), causando ainda mais risos (linhas 23, 24, 25 e 26). As *performances* voluntárias constroem o ritual que compõem o trabalho de fazer riso.

De forma irônica, antes que os risos cessem, Julio corrige Violeta (linhas 27 e 28), substituindo *me lleva* por *llévame*. Julio chama Violeta de “querida estudante” (linha 27), ironizando e mantendo o enquadre de brincadeira. Violeta ratifica a correção ao repetir a palavra *llévame* (linha 31), mas desafia o professor na sequência, ainda no enquadre de brincadeira, ao dizer “*lleva ele*” e apontar para o professor (linha 32). O confronto cômico continua por mais dois turnos (linhas 33 e 34), até que Julio retoma a pauta da aula para continuar falando de *tarjeta de crédito* (linha 35).

No enquadre de brincadeira construído pelos participantes, as ações jocosas são produzidas expressando o entendimento dos participantes também das ações jocosas dos outros participantes. Os participantes estão no limiar entre o enquadre de brincadeira e o enquadre de confronto real entre professor e alunos. Para que não haja mudança de *footing*, de confronto cômico emoldurado por esse enquadre de brincadeira para confronto real, os participantes constroem uma aliança em que as relações de jocosidade das “zoeiras” não são consideradas ofensivas, mas elas têm um fim e a pauta deve ser recuperada.

Também, conjuntamente, professor e alunos se engajam no trabalho de fazer aula animada, por meio do espetáculo de “zoeiras em língua espanhola”, sustentando o uso da língua em estudo. Violeta faz o desafio mostrando que sabe a língua de interação, mostrando-se conhecedora da língua espanhola⁵⁷. Os atores sociais que realizam as ações performáticas – Violeta e Julio – convidam os demais participantes à associação da língua espanhola com a orientação para a atividade curricular e para o divertimento, já que currículo e diversão são intrínsecos na fala-em-interação de sala de aula da Turma 10.

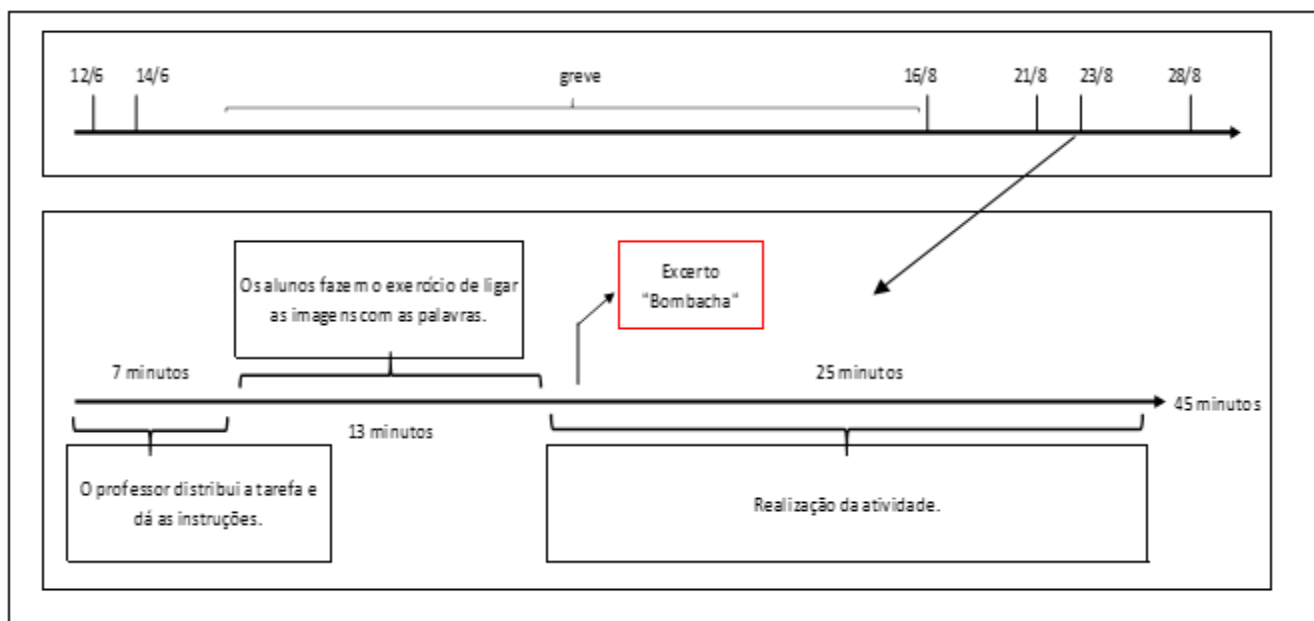
No quinto segmento, reproduzido abaixo em três excertos, a jocosidade e as zoeiras são de intensidade maior, por isso os participantes negociam o trabalho de fazer aula no limiar entre diversão e o que poderia ser considerado ofensa. Os alunos desafiam o professor, fazendo deboches em enquadre de brincadeira. O professor, por sua vez, aceita e sustenta as zoeiras por um bom tempo até que sinaliza o limite e retoma a pauta

⁵⁷ Ver seção 4.3.

da aula. Nesse segmento da aula do dia 23 de agosto, os participantes realizam uma atividade de vocabulário de vestimentas.

A atividade da aula consiste em unir léxico da língua espanhola a respectivas imagens de referentes. Todo o segmento está relacionado com um equívoco do professor, que certa altura disse que *bombacha* significava roupa íntima masculina, ao invés de roupa íntima feminina. Tal equívoco gera deboche por parte dos alunos. No início do segmento, Julio explica o significado da palavra *bombacha* em língua espanhola, por meio de sequências de IRA, buscando obter a resposta correta: “Eu uso *bombacha*. Todos os meninos usam *bombacha*. *Bombacha* é roupa íntima masculina”. Abaixo, apresento o primeiro excerto como mostra do momento do equívoco de Julio e, mais do que isso, a afirmação principal que gerará a zoeira: “Eu uso *bombacha*”.

Quadro 17 – Linha de tempo de localização do segmento “*Bombacha*”



Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Excerto 13 – Segmento “*Bombacha*” (Vídeo 5 – 23/08 – 22:04 C1 e 24:36 C2)

029 Julio e: yo:. quien, acá, en esta sala,
(0,5)
031 Julio <puede> llevar bombacha=
032 Violeta =tu=
033 Julio =(***> yo llevo bombacha sí
034 Violeta a: <acer[te::i>]
035 Guillermo [yo llevo] [(***>]
036 Julio [quién] más puede llevar
037 bombachas?
038 (0,7)
039 Matilde [todos los] chicos
040 Violeta [Josefino]

041 (0,6)
 042 Violeta [Guiller:mo, Axie:l,]
 043 Julio [**<todos los chicos>**]
 044 (0,3)
 3 linhas omitidas
 048 Julio eso significa que bombacha es qué,=
 049 (1,6) ((conversas paralelas))
 050 Maximina [°cu e ca°]
 051 Matilde [UNDERwear]
 052 Julio [vamos (*)-] TÁ. en portugués es. >pero vamos a
 053 intentar decirlo< en español
 22 linhas omitidas
 075 Julio ropa interior

Julio, durante o trabalho interacional de explicar qual o significado de *bombacha*, diz que usa *bombacha* (linha 33) e que todos os meninos também usam (linha 43). Essa afirmação serve de base para as zoeiras que se seguiriam. Porém, vale ressaltar que, até o momento, os alunos tomam como verdade as afirmações do professor, respondem às iniciações com a resposta esperada e aceitam que *bombacha* significa roupa íntima masculina. Entretanto, no próximo excerto, Julio percebe que se enganou ao dar tal significado à palavra. Julio desfaz sua ação anterior, dizendo que não usa *bombacha* e dando a definição de roupa íntima feminina à palavra *bombacha*. Os alunos, ao se darem conta do equívoco do professor, fazem as zoeiras, participando exuberantemente.

Excerto 14 – Segmento “*Bombacha*” (Vídeo 5 – 23/08 – 22:04 C1 e 24:36 C2)

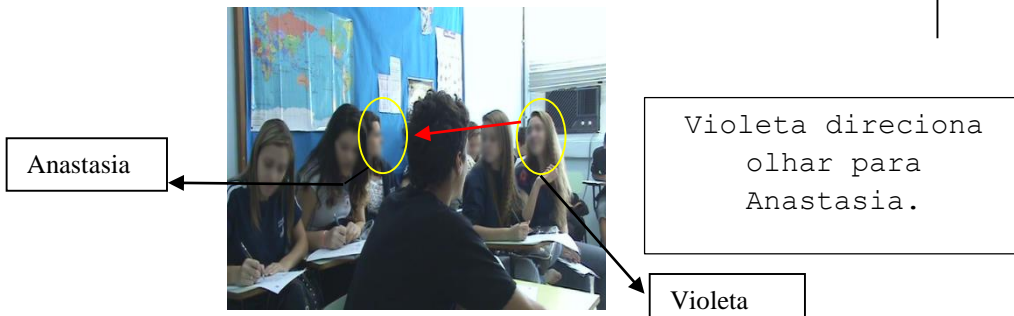
092 Julio entonces
 093 (0,8)
 094 Julio bombach- NO. no no >ustedes están hablando de
 095 bombachas< no no los chicos no. >todo al revés<
 096 estoy loco °no no [no°]
 097 Violeta [usted] **está loco siempre**)
 098



Alunos direcionam
 olhar para Julio.

99 (0,3)
 100 Julio bomBACHas sólo las chicas, yo no llevo bombachas
 101 [° n o :]
 102 Violeta [[(então)* * * *)]
 103 Matilde [[AI SOR] eu (tinha] acer[tado. fez eu apagar]
 104 Julio [ellos tampoco]=
 105 =llevan bom[bachas]
 106 Axiel [[só o] Guigui]
 107 Violeta [[**por**]que (tu] **falou então?**)
 108 (0,2)

109 Julio porque no sé [(porque ****[*****] los chicos)]=
 110 Guillermo [EU FALEI (eu[não uso *****])]
 111 Violeta [AI se entregando fácil]
 112 Julio =no::
 113



114 Matilde [eu tinha] acertado tu fez eu apagar
 115 Nuria [HA HA]
 116 (0,5)
 117 Julio [bombachas los chicos no:: bombachas las chicas]
 118 Anastasia h[ah]=
 119 =ha[hahahahaha]= ((cobrindo a boca com a folha))
 120 Julio [>las chicas<]=
 121



122 Violeta =[ha[hahahahahahahah]aha]=
 123 Anastasia =[ha[hahahahahahahah]aha]=
 124 Nuria =[ha[hahahahahahahah]aha]=
 125 Matilde [y alguns chicos]
 126 Violeta =[h[ah]]=
 127 Anastasia =[h[ah]]=
 128 Nuria =[h[ah]]=
 129 Julio [los chico- yo no llevo bombachas (***)]
 130 Violeta =[hahahahahahahahahah[ahahahahahahahahahahahahah]]=
 131 Nuria =[hahahahahahahahahah[ahahahahahahahahahahahahah]]=
 132 Anastasia =[hahahahahahahahahah[ahahahahahahahahahahahahah]]=
 133 Maximina =[hahahahahahahahahah[ahahahahahahahahahahahahah]]=
 134 Matilde =[HAHAHAHAHAHAHAHAHAHA[AHahahahahahahahahahahah]]=
 135 Agustina C. =[hahahahahahahahahah[ahahahahahahahahahahahahah]]=
 136 Guillermo [HAHAhahahahahahahahaHAHAHAHAH]=
 137



Julio toma o turno para seguir com a explicação da aula, quando, ao perceber que se enganou, corta abruptamente sua produção vocal: “bombach-” (linha 94). Julio se explica, em relação aos turnos anteriores de equívoco, dizendo que os meninos não usam *bombacha* e que ele “está louco”, por isso, se equivocou (linhas 94, 95 e 96). Violeta, então, sobrepondo voz com o professor, desafia-o, dizendo que ele sempre está louco (linha 97). Os alunos olham para Julio (quadro da linha 98) enquanto esperam uma explicação. Julio toma o turno depois de uma pausa e diz: “bomBAchas sólo las chicas, yo no llevo bombachas ° n o : ” (linhas 100 e 101). Julio, ao retomar seu turno anterior (linha 33 do excerto 12) e dizer que não usa *bombacha*, torna relevante sua ação em relação ao fato de ter dito que usava *bombacha*, em vez de meramente se autocorrigir e dar o significado correto da palavra. Julio abre oportunidades de zoeiras pelo fato de ele mesmo retomar e enfatizar seu turno anterior, sinalizando um enquadre de brincadeira.

Matilde demonstra entendimento do turno de Julio em relação à atividade de vocabulário, visto que se orienta para o exercício e diz que tinha acertado o significado da palavra (linhas 103 e 114). No entanto, Violeta, por exemplo, não se orienta para a atividade, mas sim para as participações de zoeiras. Ela desafia Julio ao querer verificar o porquê do erro (linha 107) e ao fazer uma nova provocação a Julio (linha 111) selecionando Anastasia para o enquadre de zoeira. Violeta, ao dizer publicamente que o professor “se entregou” quando disse que usava *bombacha*, busca ratificação da colega Anastasia para o desafio ao professor. Então, após Nuria (linha 115) e Anastasia (linhas 118, 119 e quadro da linha 121) darem risada, a jocosidade no enquadre de brincadeira se expande.

Entre risadas (linhas 118, 119, 122, 123 e 124), Julio reafirma que ele não usa *bombachas* e diz que são as meninas que usam (linhas 117 e 120). Entretanto, Matilde completa a fala de Julio, dizendo que alguns meninos também (linha 125) fazendo menção a afirmação de Julio de que ele usava (linha 33 do excerto 12). Os risos continuam (linhas 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135 e 136), bem como Julio volta a afirmar que não usa *bombacha* (linha 129). As participações exuberantes de zoeiras tornam relevante o turno anterior de Julio em que ele diz que usava *bombacha* (linha 33 do excerto 12). Violeta, Matilde e Guillermo (quadro da linha 137) desafiam o professor ao fazerem zoeiras colocando-o, mesmo que em tom de brincadeira, em uma situação de discussão de gênero e orientação sexual. Julio, por sua vez, aceita e ratifica as

participações exuberantes ao retomar seu turno repetindo várias vezes que não usa *bombacha*. Na sequência do segmento, muitos alunos seguem com turnos de risadas e desafios ao professor, demonstrando engajamento.

Excerto 15 – Segmento “*Bombacha*” (Vídeo 5 – 23/08 – 22:04 C1 e 24:36 C2)

138 Violeta = [hahahahahahahahahahahahahahahahahahaha]=
 139 Nuria = [hahahahahahahahahahahahahahahahahahaha]=
 140 Anastasia = [hahahahahahahahahahahahahahahahahahaha]=
 141 Maximina = [hahahahahahahahahahahahahahahahahahaha]=
 142 Matilde = [hahahahahahahahahahahahahahahahahahaha]=
 143 Agustina C. = [hahahahahahahahahahahahahahahahahahaha]=
 144 Guillermo = [**yo llevo** hahahahahahahahahahahahahahahahaha]=
 145 ((Guillermo bate a mão na mesa. Julio levanta o
 146 dedo))
 147

Julio levanta o dedo
 enquanto caminha de
 um lado a outro da
 sala.

Julio



148 Julio = [no llevo bombacha] [tá:]=
 149 Violeta = [hahahahahahahahah]hah[°aha°]=
 150 Nuria = [hahahahahahahahah]hah[°aha°]=
 151 Anastasia = [hahahahahahahahah]hah[°aha°]=
 152 Maximina = [hahahahahahahahah]hah[°aha°]=
 153 Matilde = [hahahahahahahahah]hah[**será,**]=
 154 Guillermo = [hahahahahahahahah]
 155 Agustina C. = [hahahahahahahahah]
 156 Guillermo = **tá grava:do** ((aponta para filmadora))
 157

Guillermo aponta
 para a filmadora.

Guillermo



158 Matilde [HAHAhahahah [ahahah] ahahahahahahahahahahaha [haha]
 159 Paula [HAHAhahahah [ahahah] ahahahahahahahahahahaha [haha]
 160 Nuria [HAHAhahahah [ahahah] ahahahahahahahahahahaha [haha]

161 Maximina [hahahahahah [ahahah] ahaHAHAHAhahahahahaha [haha]
 162 Violeta [HAHAhahahah [ahahah] **se entregando né** haha [haha]
 163 Julio [(****)] [sh::]
 164

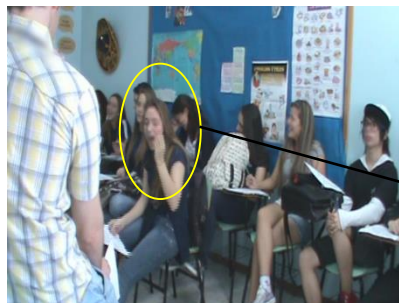


Violeta se inclina pra frente e aponta para o professor.

Violeta

165 (1,2) ((risos em volume mais baixo))
 166 Julio sh [sh]
 167 Agustina G. [ha]haha
 168 Agustina C. [ha]haha
 169 Violeta [ha]haha
 170 Nuria [ha]haha
 171 Anastasia [ha]haha
 172 Julio es bueno >porque ustedes nunca< se van a olvidar de
 173 esa palabra °probablemente°
 174 Matilde haha[haha]
 175 Julio [mar]cante
 176 Guillermo **tá haha grava:do**
 177 Matilde ha[hahahahahah]
 178 Anastasia ha[hahahahahah]
 179 Julio [a ver. SH::] ((sai saliva da boca de Julio))
 180 (0,2)
 181 Violeta AI que nojo ((Violeta olha para o chão))
 182

Violeta olha para o chão, pelo fato de ter saído saliva da boca de Julio e faz cara de nojo com as mãos perto da boca.



Violeta

183 Anastasia hah[ahahahahahahahahaha]ha=
 184 Guillermo hah[ahahahahahahahahaha]ha=
 185 Violeta hah[ahahahahahahahahaha]ha=
 186 Maximina hah[ahahahahahahahahaha]ha=
 187 Julio [volviendo a la realidad]
 188 Julio =[>pero yo no dije que sólo yo lleva]ba< yo dije=
 189 Anastasia =[hahahahahahahahahahahahahahahahaha]
 190 Julio =que [todos] los chicos. entonces [(**)] atenuó un=
 191 Guillermo [hahah]
 192 Violeta [haha]
 193 Julio =poco no?
 194 Guillermo ha ai [ai ha]
 195 Julio [a ver] vamos a ver=
 196 Violeta **=ai profesor °(não tem desculpa)°**
 197 Julio E::
 198 (0,3)
 199 Julio ENTONCES bombacha es la ropa interior <femenina>

Entre muitos risos dos alunos (linhas 138, 139, 140, 141, 142 e 143), Guillermo retoma que Julio havia dito que usava *bombachas* (linha 144) batendo com a mão na mesa (linha 145). Julio, por sua vez, explica-se mais uma vez, prestando conta de sua ação anterior (linha 148). Ele ergue o dedo (quadro da linha 147), logo que Guillermo o desafia (linha 144), dando os primeiros sinais de limite de zoeira. Nesse momento, ainda entre risos (linhas 149, 150, 151, 152, 153, 154 e 155), Matilde também desafia o professor: “*será,*” (linha 153). Antes que Julio tome o turno, Guillermo e Violeta continuam desafiando o professor. Guillermo diz que o equívoco cometido pelo professor está gravado, dando risada e apontando para a câmera (linha 156 e quadro da linha 157). Violeta, ao se inclinar e apontar para o professor (linha 162 e quadro linha 164), literalmente aponta publicamente o engano.

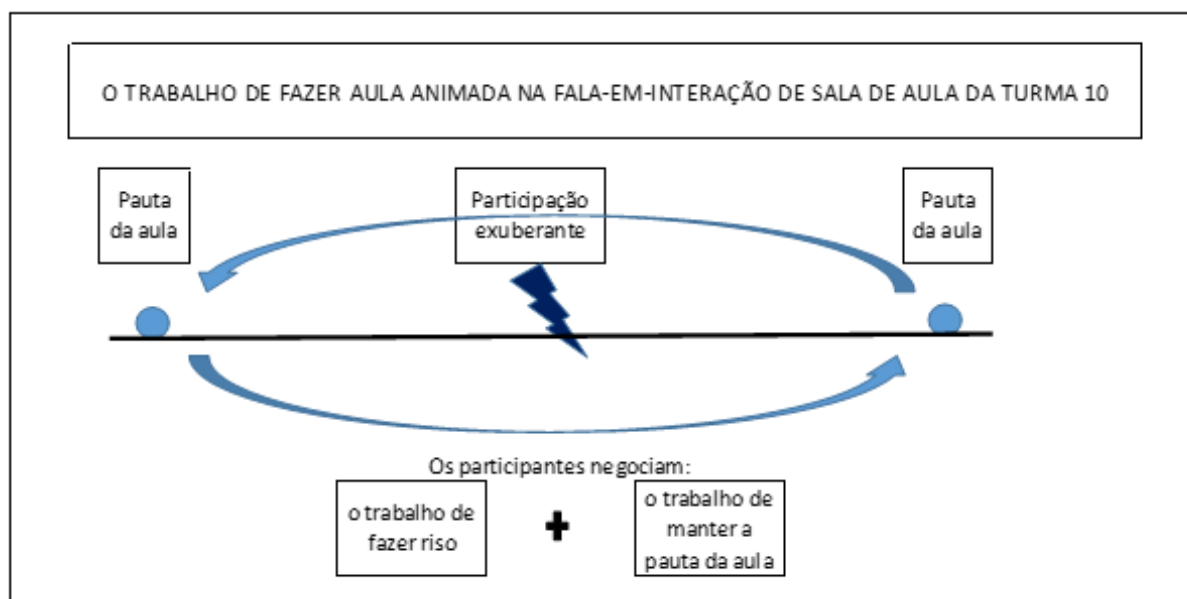
Após o desafio explícito de Violeta, somado aos desafios anteriores de Matilde e Guillermo e as risadas de vários alunos, Julio pede silêncio (linha 163), sinalizando novamente o limite para a zoeira. Na sequência, ainda há risos de alguns alunos em um volume mais baixo (linha 165), e, então, Julio novamente pede silêncio (linha 166). Julio sinaliza que as zoeiras devem cessar, os alunos entendem tais sinais e diminuem as risadas, porém eles ainda se mantêm no enquadre de brincadeira. Por isso, o pedido de silêncio de Julio provoca mais algumas risadas de alguns alunos (linhas 167, 168, 169, 170 e 171), até que Julio diz que o equívoco permitirá que os alunos não esqueçam mais o significado de *bombacha* em espanhol (linhas 172 e 173). Matilde e Anastasia ainda riem (linhas 174, 177 e 178), e Guillermo ainda desafia o professor (linha 176), repetindo seu turno anterior (linha 156). É nesse momento que Julio pede silêncio novamente, desta vez em volume de voz mais alto. No entanto, sai saliva da boca de Julio quando ele diz “SH”. Violeta, sentada a sua frente, grita que aquilo foi nojento (linha 181 e quadro da linha 182). Tal fato gera novas risadas (linhas 183, 184, 185 e 186). Julio, sobrepondo voz com as risadas de alguns alunos, lida com o trabalho de manter a pauta e dá mais sinais de possível mudança de *footing* em relação às zoeiras. Todavia, o professor sustenta o enquadre de brincadeira ao se justificar outra vez, dizendo que pelo menos ele disse que todos os meninos usavam *bombachas* e não só ele (linhas 187, 188, 190 e 193). Violeta, ainda no enquadre de brincadeira, diz que não há desculpas para tal engano cometido (linha 196). Julio retoma a atividade da aula, reafirmando, então, que *bombacha* em língua espanhola é roupa íntima *feminina* (linha 199).

Apesar do limiar e dos sinais de possível mudança de *footing*, Julio e os alunos se mantêm em enquadre de brincadeira, em que os alunos fazem zoeiras ao professor, que

ratifica as zoeiras e justifica o equívoco. O professor é colocado no palco para ser apreciado e, ao cometer um engano, faz a plateia rir. O professor é desafiado pelos alunos – Violeta, Guillermo e Matilde – e é colocado em uma situação que poderia ser considerada desconfortável. Por esse motivo, o professor se explica, presta conta de sua ação anterior publicamente diversas vezes, sobrepondo voz com as risadas de alguns alunos. Julio, em vez de direcionar seu turno de fala apenas para a definição de *bombacha*, frisa diversa vezes (linhas 100, 129 e 148) seu turno anterior do equívoco (linha 33 do excerto 12), ou seja, ele destaca o engano e mantém o enquadre de brincadeira. Apesar de o professor estar desafiado, ele demora a pedir silêncio e ratifica as risadas dos alunos e o momento cômico. Os participantes entendem o desafio como produtivo enquanto fazem riso e mantém o enquadre de brincadeira, apesar de estarem no limiar do desafio produtivo para o desafio ofensivo, haja vista os momentos de pedido de silêncio de Julio e a retomada da pauta da aula. Esse trabalho interacional de fazer aula de Língua Espanhola animada requer manejo do professor. Os alunos, por sua vez, fazem riso, mantendo-se atentos aos sinais. Dessa maneira, os participantes negociam o trabalho de fazer aula animada e negociam o trabalho de evitar hostilidades e confrontos reais quando sinalizam o momento de parar.

As participações exuberantes dos alunos da Turma 10 e o manejo do professor demonstram a negociação interacional do trabalho de fazer aula animada. Foi visto que, em meio à pauta da aula proposta pelo professor, os alunos realizam participações exuberantes, em sua maioria de desafios ao professor, em enquadre de brincadeira. Quando tais participações emergem, os participantes lidam com o trabalho de fazer riso. Esse trabalho reconfigura ou suspende a pauta da aula a pauta da aula. Então, ao trabalho de fazer riso, proposto pelos alunos e ratificado pelo professor, soma-se ao trabalho de manter a pauta da aula, proposto pelo professor e ratificado pelos alunos. O conjunto desses trabalhos interacionais forma o trabalho compartilhado de fazer aula animada de Língua Espanhola em língua espanhola, conforme ilustração do quadro abaixo:

Quadro 18 – O trabalho de fazer aula animada



Fonte: Quadro elaborado pela autora.

O trabalho de fazer riso, relacionado diretamente à participação exuberante dos alunos, é ratificado pelo professor, que sustenta o enquadre de brincadeira. Também, o trabalho de manter a pauta da aula, relacionado diretamente ao manejo do professor, é ratificado pelos alunos, que se orientam para o piso principal e sustentam o uso da língua espanhola como preferível. É certo que alguns participantes não se autosselecionam para participar exuberantemente, mas muitos demonstram estar atentos ao piso principal por meio de risos e direcionamento de olhar, assistindo às participações exuberantes e ao manejo do professor, como uma plateia assiste a um espetáculo.

As participações exuberantes quase sempre estão a serviço da pauta da aula e do uso da língua espanhola. Os alunos buscam fazer riso, participando e mostrando engajamento com a pauta da aula. Quando as participações exuberantes se desviam da pauta, os participantes negociam sua retomada. O manejo do professor para sustentar a pauta da aula e o uso da língua espanhola é bem sucedido porque é compartilhado e é feito no viés da brincadeira. Por isso, o trabalho de fazer riso e o trabalho de manter a pauta são intrínsecos e negociado por todos os participantes da interação dando forma a estrutura de participação do encontro social da Turma 10.

Assim sendo, mais do que se tolerar, os participantes constroem juntos o que entendem por fazer aula animada de Língua Espanhola em língua espanhola. Não rejeitar as participações, os desafios e as zoeiras faz parte do que os participantes entendem por

fazer aula animada. Fazer riso também faz parte do trabalho de fazer aula animada. Além disso, sinalizar o limiar, estar atentos aos sinais, retomar a pauta da aula e usar a língua espanhola para produzir ações também fazem parte do trabalho de fazer aula animada de Língua Espanhola.

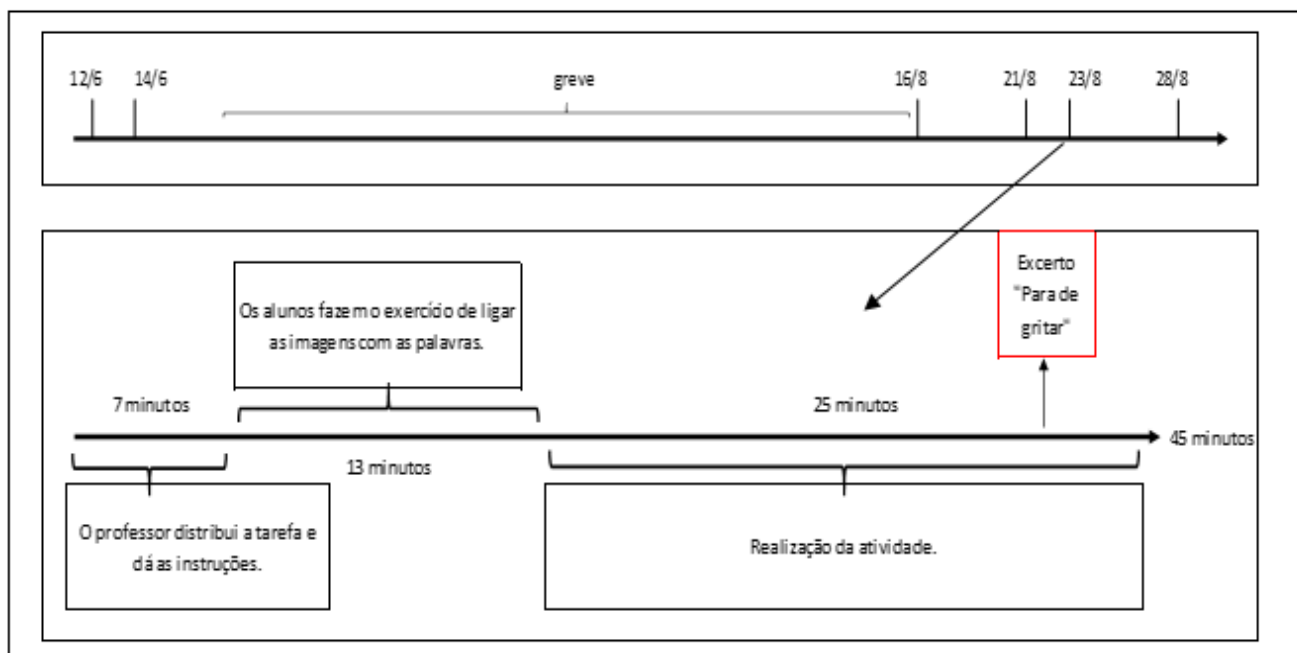
Mais do que compartilhar o trabalho de fazer aula animada, os participantes compartilham o trabalho de gerenciar a fala-em-interação de sala de aula da Turma 10. Na próxima seção, apresento a análise de segmentos em que os alunos participam exuberantemente para compartilhar com o professor a ação de exercer controle ou resistir ao controle social que faz parte do trabalho de gerenciar a fala-em-interação de sala de aula.

4.2 Alunos e professor compartilham o trabalho de gerenciar a fala-em-interação

O trabalho de gerenciar a fala-em-interação de sala de aula é compartilhado pelos participantes, também, em enquadre de brincadeira. Levando em consideração que na fala-em-interação de sala de aula tradicional quase sempre o professor é o único que gerencia a alocação de turnos dos demais participantes e exerce controle social, mostro, nesta seção, que a fala-em-interação de sala de aula da Turma 10 acontece de maneira diferente. Alguns alunos da Turma 10 exercem controle social e gerenciam a alocação de turnos, bem como resistem ao controle social exercido pelo professor. Analiso abaixo dois excertos de um segmento para mostrar que gerenciar a fala-em-interação de sala de aula é um trabalho compartilhado pelos participantes – alunos e professor – e que isso gera protagonismo.

Nos dados analisados foram encontradas ocorrências de controle de atribuição de tomada de turno e direcionamento de ações realizada por aluno, ao invés de ser realizada pelo professor, demonstrando, assim, que alunos disciplinam alunos. Apresento, abaixo, um segmento que faz parte da aula do dia 23 de agosto. Nessa aula, como visto anteriormente, Julio faz uma revisão de vocabulário de vestimentas. Julio faz a correção da atividade, dando exemplos e explorando a diversidade lexical da língua espanhola. No momento da correção da atividade, Violeta interrompe a explicação de Julio para fazer um comentário que não tem relação nenhuma com a atividade da aula. Guillermo conversa com Violeta no piso principal da fala-em-interação, mas, quando percebe que é necessário se alinhar com o professor no trabalho de manter a pauta da aula, ele pede que ela não grite. Temos, então, uma ocorrência de aluno disciplinando aluno.

Quadro 19 – Linha de tempo de localização do segmento “Para de gritar”



Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Excerto 16 - Segmento “Para de gritar” (Vídeo 5 – 23/08 – 35:09C1 e 37:41C2)

01 Julio O ENTONCES
 02 (.) ((Violeta olha para cima com cara pensativa))
 03 Julio camisa y saco también se usan?
 04

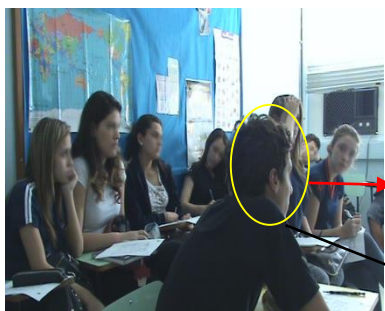
Violeta olha para cima, coloca a caneta perto da boca e faz cara pensativa.



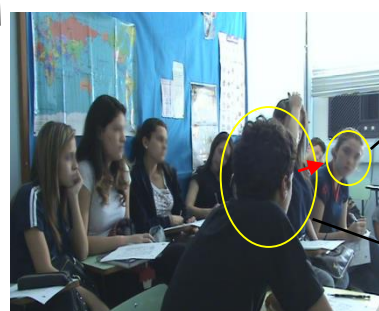
Violeta

05 (.)
 06 Julio [cor ba tas]
 07 Violeta [>vou almoçar no C.E.<] hoje né=
 08 Julio =de acuerdo, Y SI LA CORBATA=
 09 Guillermo =>não tem C.E. (**< isso) ((olhando para Violeta))
 10 (0,7) ((silêncio na sala))
 11 Violeta >claro que tem C.E. hoje tem C.E.<
 12 (0,5)

13 Guillermo tá. para de °gritar° ((olhando para Julio e depois
14 para Violeta))
15



Guillermo



Violeta

Guillermo

Primeiro, Guillermo
olha para Julio que
não aparece na
imagem.

Depois, Guillermo
olha para Violeta.

16 (.)
17 Nuria [hahaha]
18 Agustina G. [hahaha]
19 (.)
20 Julio >yo pregunté si tiene C.E.?<
21 (.)
22 Julio no: ::[: : : : : : : :]=
23 Guillermo [NO : : : : : :]=((rindo))
24 Violeta [MAS >ele preguntou se tem C.E.<]=
25 Julio =>forma parte de la clase?<
26 (0,5)
27 Julio [no:::]
28 Matilde [no::]
29 (0,4)

Enquanto Julio explica que *corbata* se usa com camisa e paletó (linhas 01, 03 e 06), Violeta faz cara de pensativa (linha 02 e quadro da linha 04) e toma o turno sem ter sido selecionada, sobrepondo voz com o professor, para fazer um comentário pessoal sobre onde ela irá almoçar, na cantina escolar (linha 07). Violeta interrompe Julio. Na sequência, Guillermo toma o turno e contesta a afirmação de Violeta (linha 09) dizendo que a cantina não estará aberta. Violeta, então, produz seu próximo turno quando a turma está em silêncio, para afirmar que a cantina está aberta (linha 11). Após uma pausa (linha 12), Guillermo disciplina Violeta ao pedir que ela pare de gritar (linha 13), direcionando a ação de Violeta e se alinhando com o professor. Tal alinhamento é demonstrado também pelo direcionamento de olhar (quadros da linha 15), pois Guillermo busca consentimento de Julio ao olhar primeiro para ele e depois para Violeta. Observo que Violeta não altera o volume da voz (linha 11), isto é, ela não toma o turno em voz alta. Parece que Guillermo pede que ela não grite (linha 13) porque há um silêncio antes de seu turno (linha 10) e

porque o foco de atenção conjunta da Turma 10 está direcionado para as ações de Violeta e não para a pauta da aula, tal como demonstram os outros alunos que direcionam o olhar para Guillermo e Violeta (quadros da linha 15). Guillermo, apesar de iniciar uma conversa com Violeta no piso principal da fala-em-interação, percebe que houve uma suspensão da pauta e busca retomá-la.

Julio, nesse momento, mantém o enquadre de disciplinamento de Violeta que Guillermo iniciou. Porém, o professor faz isso acrescentando um tom de brincadeira. Julio faz uma sequência de perguntas, para as quais ele mesmo dá a resposta, como maneira de disciplinar Violeta (linhas 20, 22, 25 e 27). Julio aceita o direcionamento de Guillermo da ação de Violeta, evidenciando que tratou a ação de Violeta como interrupção. Assim que ele faz a primeira pergunta, Guillermo novamente se alinha com o professor, ao repetir sua resposta (linha 23).

Guillermo, ao disciplinar Violeta, compartilha com o professor o trabalho de gerenciar a interação. Guillermo pede alinhamento para Julio para disciplinar Violeta com o direcionamento de olhar porque disciplinar Violeta é uma ação realizada muitas vezes por Julio (Diário de campo dos dias 17/04; 31/05; 05/06; 12/06; 23/08; 09/10; 11/09; 16/10; 18/10). Assim como Guillermo outros alunos também disciplinam Violeta, pois das quatro ocorrências de aluno disciplinando aluno nos dados analisados, três são direcionadas para Violeta.

Apesar do alinhamento de Guillermo com o professor ao disciplinar Violeta, é importante frisar que Guillermo assume uma posição de gerenciador da interação e exerce controle social sobre a ação de outro aluno, demonstrando, portanto, que há alunos disciplinando alunos na fala-em-interação de sala de aula contemporânea. Ou seja, o professor aceita que outros participantes sejam gerenciadores da interação, compartilhando o trabalho de gerenciar democraticamente a interação de sala de aula.

Nos dados analisados também foram encontradas ocorrências de alunos desafiando o controle social exercido pelo professor. Ao resistir ao controle do professor, os alunos demonstram que gerenciar é algo negociável e deve ser compartilhado interacionalmente. O excerto abaixo também faz parte do segmento “Para de gritar”, da aula do dia 23 de agosto, seguindo-se minutos depois do excerto reproduzido acima. Julio ainda está falando sobre *corbatas*, quando menciona a palavra *pajarita* como um tipo de gravata. Violeta, ao ouvir tal palavra, inicia uma conversa em voz baixa com Agustina C.. Então, em enquadre de brincadeira, Julio exerce controle social ao demonstrar que a

ação de Violeta é inadequada. Violeta, entendendo as sinalizações de enquadre de brincadeira, desafia o controle social exercido pelo professor.

Excerto 17 – Segmento “Para de gritar” (Vídeo 5 – 23/08 – 35:09C1 e 37:41C2)

48	Julio	CUANDO HAY ESE TIPO DE CORBA:tas >nosotros en español		
49		no llamamos como ustedes< que es como mariposa		
50	Violeta	=ha[ha]		
51	Julio	[de]cimos=		
52	Agustina C.	=borboleta=		
53	Julio	=pajarita		
54		(0,6)		
55	Agustina C.	°paja[(rita)°]		
56	Guilherme	[°pa°]		
57	Julio	una pajari[ta FU]LAno llevaba una corbata=		
58	Guilherme	[>°parajita°<]		
59	Julio	=del tipo [pajarita >llevaba [una pajarita<]		
60	Violeta	[°>(pajarita tiene una pajarita)°]((olhando		
61		para Agustina C. e rindo))		
62	Bárbara	como se escreve	Violeta	hahaha[hahahahaaha]
63		(isso então[sor])	Agustina C.	[°(por que eu]
64	Julio	[con]		teria una pajarita)°
65		[jota]		((Violeta aponta
66	Matilde	[°pajarita°]		para entre as pernas
67	Julio	pe a jota a		de Agustina C.))
68		erre i te a ese	Agustina C.	[hahahahahahahaha]
69		(0,3)	Violeta	[hahahahahahahaha]
70	Julio	>no< >te a ese no< te a sólo		
71	Julio	pajarita tá::?	Violeta	°yo también tengo°
72		(0,5)		
73	Julio	del pájaro no,	Agustina C.	(bagaceira)sai daqui
74	Violeta	hahaha- ((Violeta vê que Julio está olhando e para de		
75		rir))		
76		(1,6)		
77	Julio	a:i Virole:ta >tendré que reprobarte< [es una lástima]		
78	Violeta			[yo? PARA]
79		não. cállate tú haha[hahahahahahahaha]		
80	Guilherme			[hahahahahahahaha]
81	Maximina			[hahahahahahahaha]
82	Agustina C.			[hahahahahahahaha]
83	Anastasia			[hahahahahahahaha]
84	Agustina G.			[hahahahahahahaha]
85	Violeta	hablé español		

Julio explica que gravata borboleta em língua espanhola se diz *pajarita*. Violeta, olhando para Agustina C., diz que ela tem uma *pajarita* (linha 60). Na sequência, inicia-se uma conversa paralela entre Violeta e Agustina C., na qual Agustina C. pergunta, em voz baixa, porque ela tem uma *pajarita*. Violeta aponta para entre as pernas de Agustina C. (linhas 65, 66 e 67) para explicar a associação da palavra com o órgão genital feminino. Tal associação faz Violeta e Agustina C. rirem (linhas 62, 68, 69 e 74). A conversa paralela entre Violeta e Agustina termina quando Violeta ainda está rindo (linha 74). Ela, então, para de maneira abrupta, porque percebe que Julio está olhando para ela (linhas 74 e 75). Violeta percebe que sua ação é reprovada por ele. Logo, Julio ameaça a reprovação

(linha 77) sinalizando um enquadre de brincadeira. Ele usa um tom de brincadeira para exercer controle social sobre a ação de Violeta e para demonstrar que não aprova a conversa paralela. Violeta sobrepõe voz com Julio para resistir ao controle social (linhas 78 e 79) também em tom de brincadeira. Violeta diz “yo? PARA não. cállate tú hahahahahaha” (linhas 78 e 79) antes mesmo que Julio termine seu turno punitivo irônico. Violeta demonstra que entendeu as sinalizações do enquadre de brincadeira e, por isso, pode realizar um desafio público ao professor usando um imperativo. Além disso, Violeta reproduz um imperativo bastante usado por Julio – *cállate tú* (Diário de campo dos dias 17/04; 31/05; 05/06; 12/06) – e termina seu turno com risos. Tal ação causa risos em outros participantes (linhas 80, 81, 82, 83 e 84) e uma justificativa da própria Violeta (linha 85) para sua atitude desafiadora, tentando se alinhar com o professor ao destacar que seu turno foi produzido em língua espanhola e, portanto, o professor deve ficar satisfeito. Violeta e Julio compartilham o trabalho de gerenciar a fala-em-interação, exercendo e resistindo ao controle social, em enquadre de brincadeira. Os participantes demonstram que um controle social em enquadre de repreensão exercido pelo professor não é um bom caminho na organização da fala-em-interação. Violeta demonstra que compartilha com Julio o trabalho de gerenciar a fala-em-interação de sala de aula da Turma 10, assim como compartilha o trabalho de fazer aula animada de Língua Espanhola promovendo o uso da língua espanhola.

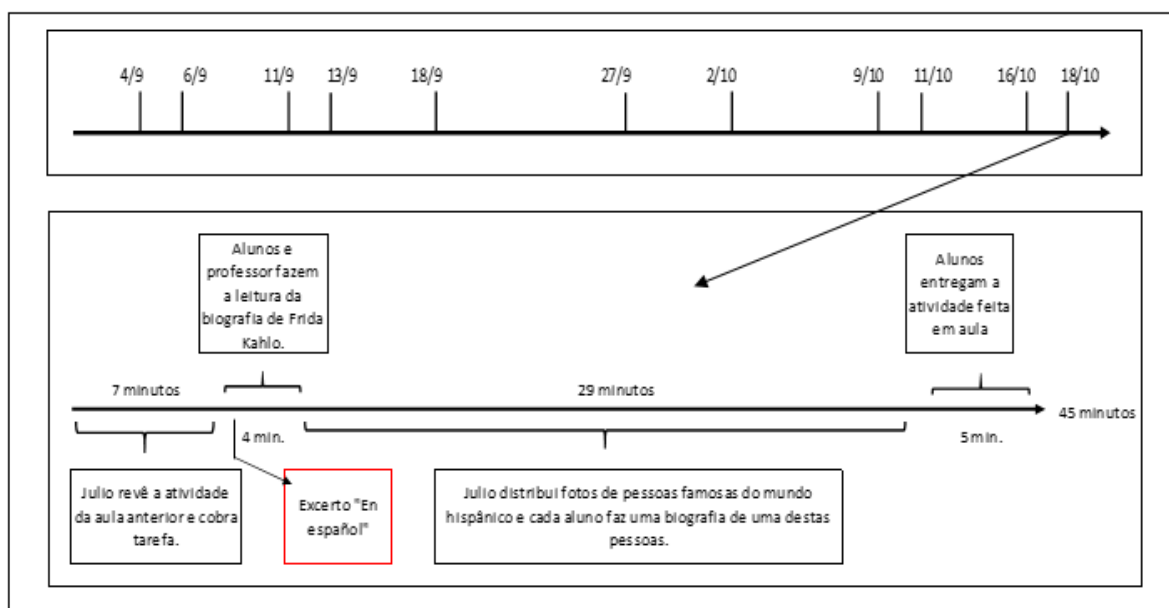
Nesta seção, ficou demonstrado que alguns alunos e o professor compartilham o trabalho de gerenciar a fala-em-interação de sala de aula da Turma 10. Ambos os excertos apresentados mostram que Julio não é o único que gerencia a interação. Ele compartilha com os alunos a cada momento interacional tal trabalho. Julio lida com as autosseleções dos alunos para disciplinar outros alunos ou para desafiar o controle exercido por ele. Com isso, Julio abre espaço para que o gerenciamento seja um trabalho interacional compartilhado pelos participantes e não uma ação pré-legitimada e realizada somente por ele. Assim, por meio dessas participações exuberantes, os alunos da Turma 10 não causam confronto real. Pelo contrário, eles compartilham o trabalho de gerenciar a fala-em-interação da sala de aula, alinhados com o professor na manutenção da pauta da aula em enquadre de brincadeira. Na próxima seção, mostro que os participantes da fala-em-interação de sala de aula da Turma 10 também compartilham o trabalho de se mostrar conhecedores da língua espanhola – a língua preferível da interação, contribuindo com o trabalho de fazer aula de Língua Espanhola em língua espanhola.

4.3 Alunos e professor compartilham o trabalho de se mostrar conhecedores da língua espanhola

Mostrar-se conhecedor da língua espanhola não é uma ação realizada por um participante, mas sim é um trabalho interacional compartilhado pelos participantes. Na fala-em-interação de sala de aula tradicional quase sempre o professor é aquele que se mostra conhecedor e os alunos aqueles que precisam conhecer. Porém, na fala-em-interação de sala de aula da Turma 10 há alunos desafiando o conhecimento do professor e corrigindo-o, ou seja, há alunos compartilhando com o professor o trabalho de se mostrar conhecedores da língua espanhola.

Nos dados analisados foram encontradas ocorrências de alunos corrigindo o professor. Na aula do dia 18 de outubro, Julio pede que os alunos leiam a biografia da artista mexicana Frida Kahlo⁵⁸ em seus computadores portáteis ou na projeção do *datashow*. O dado tem início quando Julio pede que Josefino comece a leitura da biografia. Julio diz o nome do aluno, pronunciando em língua portuguesa, e Daniela corrige sua pronúncia repetindo em voz alta o nome do aluno com a pronúncia da língua espanhola.

⁵⁸ O primeiro parágrafo da biografia é “(Coyoacán, México, 1907-id., 1954) Pintora mexicana. Aunque se movió en el ambiente de los grandes muralistas mexicanos de su tiempo y compartió sus ideales, Frida Kahlo creó una pintura absolutamente personal, ingenua y profundamente metafórica al mismo tiempo, derivada de su exaltada sensibilidad y de varios acontecimientos que marcaron su vida”
<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/k/kahlo.htm>

Quadro 20 – Linha de tempo de localização do segmento “*En español*”

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Excerto 18 – Segmento “*En español*” (Vídeo 17 – 18/10 – 5:10 C1 e 7:13 C2)

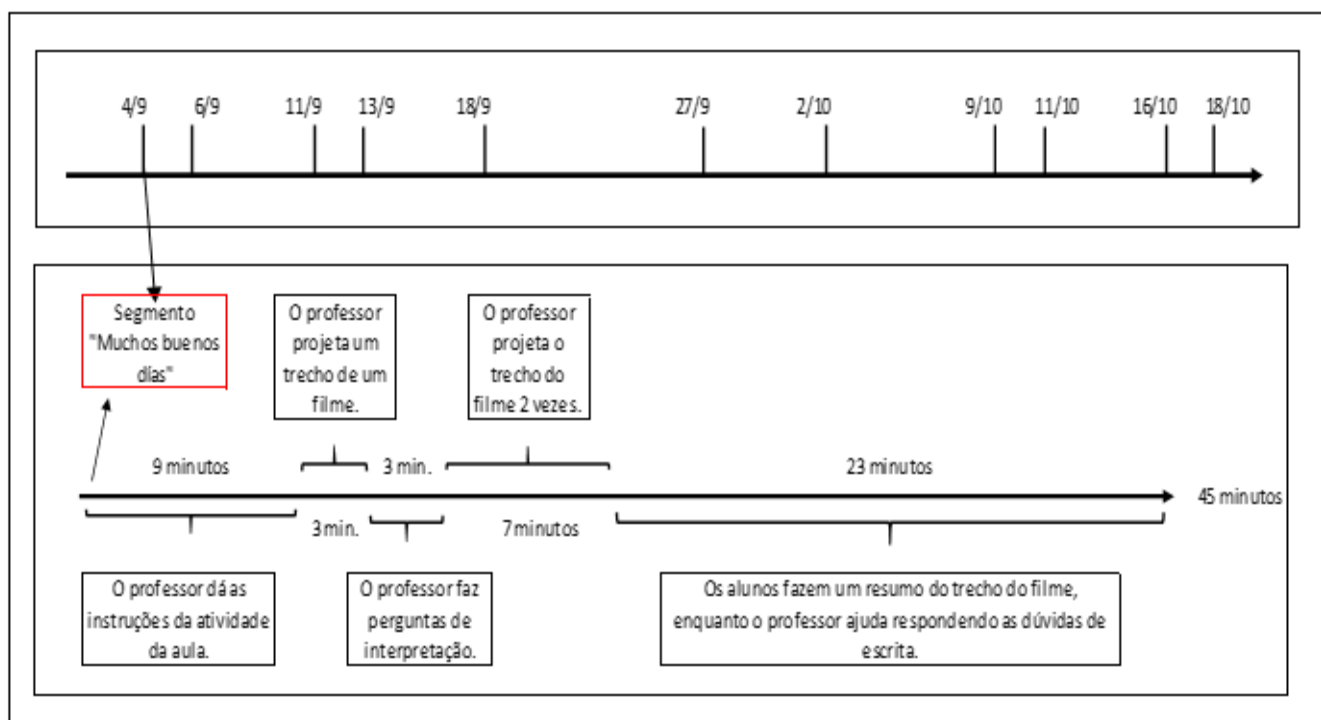
01 Julio----- >entonces< QUIEN VA A EMPEZAR A LEER la biografía es
 02 (0,3)
 03 Julio Josefino °(****)°((pronúncia do português))
 04 (.)
 05 Daniela **JO SEFINO.** ((pronúncia do espanhol))
 06 (0,9)
 07 Julio como quieras. Josefino.((pronúncia do espanhol))
 08 Daniela **EN ESPAÑOL PROFE**
 09 Julio hasta el punto Josefino por [favor]((pronúncia do espanhol))
 10
 11 Paula [ha:]
 12 Daniela ha ha ha
 13 Julio COYOACÁN MÉXICO. a ver
 14 (0,4)
 15 Julio pintora mexicana lee por favor
 16 Daniela hahahahaha((Daniela olha para Josefino))
 17 (1,2) ((Josefino olha para Daniela e sorri))
 18 Josefino ah: mil noveciento y siete

No início do excerto, Julio seleciona Josefino para começar a ler o texto (linhas 01 e 03). Julio pronuncia Josefino em língua portuguesa (linha 03) e, após uma micropausa (linha 04), Daniela o corrige (linha 05), substituindo o nome Josefino pronunciado em língua portuguesa para o mesmo nome pronunciado em língua espanhola. Daniela, ao fazer a correção, compartilha o trabalho de se mostrar conhecedora da língua espanhola publicamente e em voz alta. Ainda, por meio da correção, a aluna torna relevante o uso da língua preferível da interação – a língua espanhola – compartilhando o trabalho de gerenciar a interação. Tal ação possibilita que Julio não seja

o único conhecedor da língua espanhola e o único gerenciador. Julio, após uma pausa, aceita a correção de Daniela tratando a substituição como algo do plano do gosto pessoal da aluna: “como quieras” (linha 07). Porém, Daniela, ainda em voz alta, se justifica dizendo que é para usar a língua espanhola preferivelmente (linha 08). Ao repetir a palavra com a pronúncia corrigida (linhas 07 e 09), Julio demonstra que não só aceita como também dá crédito à correção de Daniela e ao esforço conjunto quanto ao uso da língua de interação. Julio demonstra que os trabalhos de se mostrar conhecedor da língua espanhola e de gerenciar a interação são compartilhados. Nesse momento, Paula e Daniela riem (linhas 11 e 12), enquanto Julio começa a ler o primeiro parágrafo do texto (linha 13), selecionando Josefino para começar a leitura. Novamente Daniela ri, olhando para Josefino (linha 16) que retribui com um sorriso (linha 17). Então, Josefino começa a ler (linha 18).

Daniela usa o dispositivo da correção para se mostrar membro competente da língua preferível da fala-em-interação da sala de aula. Além disso, ela é ratificada por isso pelo próprio professor. Mostrar-se conhecedor não é uma ação realizada por um só participante, mas faz parte de um trabalho interacional que é compartilhado na fala-em-interação de sala de aula da Turma 10.

Nesse trabalho de se mostrar conhecedor, os alunos também desafiam o conhecimento que é apresentado pelo professor, demonstrando que poder se mostrar conhecedor não é algo pré-estabelecido e exclusivo do professor. Os alunos podem se mostrar conhecedores e o professor pode não ser ratificado como conhecedor. No dado reproduzido abaixo, do início da aula do dia 04 de setembro, Violeta testa o conhecimento do professor. Os alunos estão entrando na sala, arrastando carteiras e organizando o material para a aula. Julio também está se preparando para o início da aula, preocupado com os alunos que estão no corredor em frente à porta e, ao mesmo tempo, fazendo anotações no livro de chamada. Durante essa agitação de início de aula, Violeta cumprimenta o professor de maneira performática com dicção caricata e recebe um aviso de que tal maneira de cumprimentar em língua espanhola não existe. Violeta, então, explica que só estava testando o conhecimento do professor e se mostrando conhecedora.

Quadro 21 – Linha de tempo de localização do segmento “*Muchos buenos días*”

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Excerto 19 – Segmento “*Muchos buenos días*” (Vídeo 07 – 04/09 – 00:41C1 e 03:05C2)

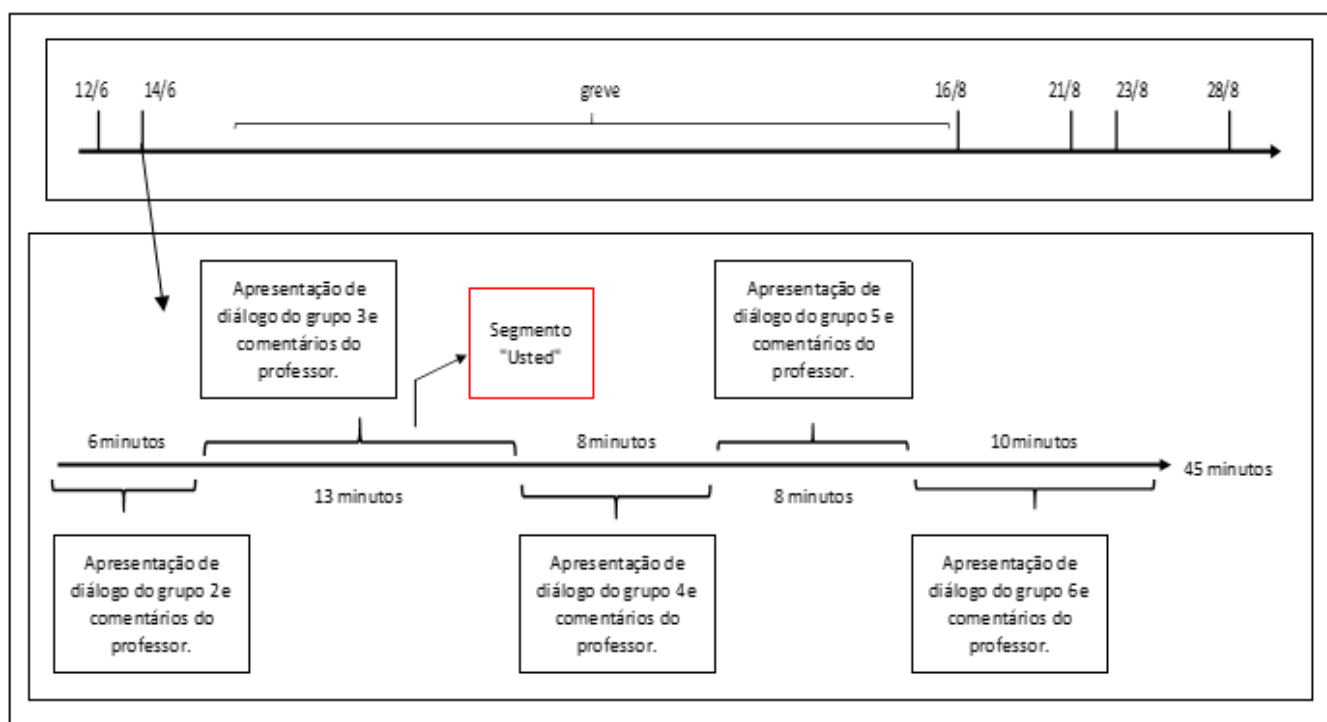
01 Violeta buenos dí:a buenos dí:as ((dicção caricata))
 02 (1.2) ((Violeta está com o pé sobre uma cadeira))
 03 Julio >(** el pie ***)<
 04 (1.0) ((Violeta tira o pé da cadeira))
 05 Violeta buenos días
 06 (1.6)
 07 Violeta <muchos buenos días>
 08 (0.8)
 09 Julio <muchos buenos °dí[as°]>
 10 Violeta [hah]ahaha
 11 (0.7)
 12 Julio eso no existe
 13 (0.5)
 14 Violeta **yo sé**
 15 (1.0)
 16 Violeta **estoy <te tes[tando]>**
 17 Julio [no lo]sabes

Como dito anteriormente, alunos e professor se preparam para o início da aula e, portanto, estão engajados em arrastar carteiras, procurar o material da aula ou o livro de chamada (no caso do professor) e, ainda, prestar atenção no que acontece no corredor em frente à sala. Tal movimentação de início de aula fica evidente no excerto pelo fato de haver muitas pausas (linhas 02, 04, 06, 08, 11, 13 e 15). Em meio a todos esses acontecimentos, Violeta cumprimenta Julio de forma performática com articulação distorcida (linha 01). Julio não responde ao cumprimento, mas pede que Violeta tire os

pés da cadeira (linha 03). Ela tira (linha 04). Logo, ela o cumprimenta novamente (linha 05), mas ainda não obtém resposta. Na sequência, ela faz novamente o cumprimento, enfatizando-o ao acrescentar a palavra *mucho* (linha 07). Julio, então, ainda sem tratar o que ouviu como um cumprimento, repete o turno de Violeta (linha 09) e diz que não existe tal maneira de dizer “bom dia” na língua espanhola (linha 12), tratando a utilização do recurso linguístico como não aceitável. Julio se mostra conhecedor da língua espanhola ao apontar um problema no turno de Violeta. Violeta, por sua vez, diz que sabe que não existe *muchos buenos días* (linha 14), compartilhando com Julio o trabalho de se mostrar conhecedor da língua espanhola ao justificar sua ação como um teste do conhecimento do professor (linha 16).

Além disso, Violeta desafia o conhecimento apresentado pelo professor ao buscar um problema no turno de Julio. No segmento reproduzido abaixo, da aula do dia 17 de junho, grupos de alunos continuam a apresentar seus diálogos produzidos na aula anterior. Durante os comentários sobre a apresentação do diálogo do grupo 3 – composto por Josefino, Axiel e Víctor – Julio explica para toda a turma que o uso do pronome *usted* (em sua forma singular) não é adequado para diálogos entre amigos. Então, Julio utiliza o pronome *ustedes* (em sua forma plural) para se referir aos alunos e, imediatamente, Violeta aponta a utilização de *ustedes* por Julio como se encontrasse um problema no turno do professor.

Quadro 22 – Linha de tempo de localização do segmento “Usted”



Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Excerto 20 – Segmento “Usted” (Vídeo 2 – 14/06 – 24:27 C1 e 26:35 C2)

50 Julio USTED
 51 (.)
 52 Julio es señor señora. NO, traduzcan, nunca, usted por você
 53 Paula °ha[ha]°
 54 Julio [en] casos muy específicos usted va a ser você en
 55 países específicos. pero >generalmente< no
 56 entonces mucho cuidado USTEDES TIENEN LA MANIA:
 57 (0,4)
 58 Violeta A:
 59 Julio de poner usted en todo. usted.
 60 (0,2)
 61 Violeta >eu não fa[ço ()<
 62 Julio [usted.]
 63 Matilde [usted es]más bonito=
 64 Julio =usted. ↑no es más bonito es horrible (**) es feo
 65 (0,4)
 66 Julio ã: >lo normal lo común< es tú. USTEDES YA SON gauchos
 67 [>no hablan tu<
 68 Violeta **[Ó:: ustedes] ya son gauchos**
 69



Violeta aponta para Julio.

70 (0,5)
 71 Julio ustedes [no usted] ustedes
 72 Violeta [A:: tá]
 73 (0,5)
 74 Violeta [ã:° (**)°]
 75 Julio [USTEDES] >no es necesariamente formal< usted sí

Julio, após dar explicação do uso dos pronomes *tú* e *usted*, menciona exaltado – em voz mais alta (linha 56) – que os alunos têm a mania de usar o pronome *usted* em todos os diálogos que escrevem. Após a repreensão do professor, Violeta repete a última letra enfatizada por Julio, também em voz alta – “A” (linha 58) – e tenta se justificar dizendo algo sobre não fazer uso do pronome (linha 61). Sobrepondo voz com o professor, Matilde também se justifica, dizendo que o uso de tal pronome é mais bonito (linha 63), com o que Julio não concorda (linha 64). Nesse enquadre de repreensão sobre o uso do pronome, Julio diz: “USTEDES YA SON gauchos >no hablan tú<” (linhas 66 e 67) para explicar a facilidade que os alunos deveriam ter em usar o pronome *tú* ao invés de usar inadequadamente o pronome formal *usted*. Nesse momento, Violeta sobrepõe voz com o professor para apontar um problema, um possível erro pronominal do professor (linha 68). Violeta repete o turno do professor para citar que o próprio professor utiliza o pronome *ustedes* apesar de não querer que os alunos usem o pronome *usted*. Ela o faz verbal e fisicamente ao gesticular e apontar o dedo para o professor (quadros linha 69). Tal ação desafia o conhecimento apresentado pelo professor. Violeta desafia Julio (linha 68) ao se sentir desafiada por ele (linhas 56 e 59) no momento em que o professor altera o volume da voz para repreender os alunos (linha 56). Julio, por sua vez, tem que lidar com tal desafio compartilhando o trabalho de se mostrar conhecedor da língua espanhola. Ele explica que há diferença entre o pronome em sua forma singular e plural (linhas 71 e 75), e Violeta aceita a explicação de Julio de que não houve um problema em seu turno de fala (linhas 72 e 74).

Rompendo com a ideia de que o professor é o único detentor do conhecimento na fala-em-interação de sala de aula, esta seção mostrou que há alunos exercendo ações como corrigir e desafiar o conhecimento do professor, portanto, demonstrando que são vigilantes e compartilham com o professor a orientação para o caráter preferível da língua espanhola como língua de interação. O professor não repreende de maneira autoritária a correção. Os alunos da Turma 10 alunos estão se mostrando conhecedores da língua espanhola ao desafiar o conhecimento do professor e corrigi-lo. Por isso, se mostrar conhecedor é um trabalho interacional compartilhado que faz parte do trabalho maior de

fazer aula de Língua Espanhola. Ou seja, fazer aula de Língua Espanhola significa que todos podem se mostrar conhecedores da língua espanhola.

Este capítulo dedicou-se a análise do modo como os participantes orientam-se para a situação que está sendo construída – o trabalho de fazer aula de Língua Espanhola em espanhol. Os participantes se engajam em trabalhos interacionais: o trabalho de fazer aula animada, trabalho de fazer riso, o trabalho de manter a pauta da aula, o trabalho de gerenciar e o trabalho de se mostrar conhecedor da língua espanhola. O trabalho de fazer riso e o trabalho de manter a pauta da aula são intrínsecos e somados formam o trabalho de fazer aula com um adjetivo: “animada”. O alvoroço e a jocosidade dos alunos *versus* tolerância e ratificação do professor compõem um enquadre de brincadeira em que os participantes fazem riso. As participações exuberantes dos alunos têm relação direta com o trabalho de fazer riso. Vários alunos, principalmente Violeta, participam exuberantemente buscando ratificação dos demais participantes para construir o trabalho de fazer riso. Conforme diário de campo (dias 17/04; 10/05; 29/05; 31/05; 05/06; 12/06; 14/06; 23/08; 04/09; 06/09; 11/09; 13/09; 16/10) e excertos já apresentados, Violeta é uma aluna que participa exuberantemente das aulas do professor Julio.

Julio, em conversa depois da aula, menciona as participações de Violeta como frequentes. Parece-me que o professor gosta de tais participações, pois, em aula, está atento a tudo que a referida aluna faz” (Diário de campo do dia 17/04).

Julio, não só aproveita o engajamento que as participações exuberantes geram, como ratifica e também produz turnos no enquadre de brincadeira, sinalizando que o trabalho de fazer riso é negociado e compartilhado. Nesse enquadre, as zoeiras e os desafios jocosos são meios não só de fazer riso, mas também de evitar um confronto real. Em vez de embate, o professor toma outra direção, que proporciona que a aula flua. O espetáculo de brincadeira criado pelos participantes, apesar de em muitos casos estar no limiar de um confronto real, produz um engajamento que mantém o currículo em curso de maneira animada. Contudo, mais do que fazer riso, os participantes negociam o trabalho de manter a pauta da aula. O manejo do professor e o alinhamento dos alunos com o professor fazem parte desse trabalho interacional de manter a pauta da aula de Língua Espanhola em língua espanhola. Por isso, o trabalho de fazer riso soma-se ao

trabalho de manter a pauta da aula. Esse conjunto forma o entendimento compartilhado de que o que eles estão fazendo ali é aula de Língua Espanhola animada em língua espanhola e sem confrontos reais.

Gerenciar e se mostrar conhecedor também são trabalhos interacionais compartilhados pelos participantes. Os alunos se autosselecionam para desafiar o controle exercido pelo professor e o conhecimento apresentado pelo professor, bem como eles se autosselecionam para disciplinar outros alunos e corrigir o professor. As participações exuberantes dos alunos, a tolerância do professor e o enquadre de brincadeira criado pelos participantes favorecem um espaço interacional em que gerenciar a fala-em-interação e mostrar que se sabe a língua espanhola (mostrar o trabalho custoso para usar a língua preferível da interação) sejam ações que podem ser compartilhadas. Os participantes demonstram uns para os outros que tais trabalhos compartilhados fazem parte do que eles entendem por fazer aula de Espanhol da Turma 10. No próximo capítulo, busco entender de que modo as participações exuberantes na nova ordem comunicativa ensejam o trabalho de fazer aprendizagem.

5. O TRABALHO DE FAZER APRENDIZAGEM NA NOVA ORDEM COMUNICATIVA DA FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA DA TURMA 10

Neste capítulo, apresento a análise do trabalho de fazer aprendizagem na nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula da Turma 10. No capítulo anterior foi visto que a fala-em-interação de sala de aula da Turma 10 é composta por participações exuberantes que abrangem trabalhos interacionais na nova ordem comunicativa da sala de aula contemporânea. Os segmentos apresentados anteriormente serão resgatados neste capítulo com o intuito de analisar oportunidades e evidências de aprendizagem.

Ao analisar o aqui-e-agora da fala-em-interação de sala de aula, observo, primeiramente, que as participações exuberantes estão diretamente associadas com o trabalho de fazer aprendizagem. As oportunidades de aprendizagem são construídas a partir das participações e do engajamento dos envolvidos na interação. Ou seja, o fato de os alunos estarem engajados e participarem exuberantemente da fala-em-interação proporciona oportunidades de aprendizagem na nova ordem comunicativa. Em segundo lugar, havendo engajamento e participação, observo que há orientação para um objeto de aprendizagem – a língua espanhola – e há produção de ação por meio do uso da língua em questão. Dessa forma, os participantes se orientam para o objeto de estudo, tornando-o relevante, e produzem ações para os fins práticos de realização das atividades em que se engajam na nova ordem comunicativa. A orientação para o objeto de aprendizagem e a produção de ação se complementam e formam as evidências de que os participantes estão aprendendo. Portanto, apresento aqui duas seções analíticas em que as oportunidades de aprendizagem e as evidências de aprendizagem são analisadas interacional e situadamente, demonstrando o trabalho de fazer aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula da Turma 10.

5.1 Oportunidades de aprendizagem

Operando na nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula, a Turma 10 constrói oportunidades de aprendizagem, demonstradas principalmente em termos de participação e engajamento. Na fala-em-interação de sala de aula da Turma 10 há engajamento dos participantes no piso interacional principal e há participação

exuberante de alguns alunos. Para desenvolver a análise de oportunidades de aprendizagem na nova ordem comunicativa, relaciono: 1) participação com autosseleção (observada nas participações exuberantes de alguns alunos); e 2) engajamento com orientação para o piso principal e a pauta da aula, seja pela autosseleção de alguns, seja pela atenção no foco comum por meio do direcionamento de olhar de outros.

Em primeiro lugar, levo em consideração que os alunos da Turma 10 estão participando. A distribuição de alocação de turnos é menos assimétrica e menos limitada na nova ordem comunicativa, isto é, mais igualitária. Por isso, há espaço para autosseleção de alunos, muitos dos quais participam exuberantemente. Ou seja, as participações exuberantes dos alunos são promovidas pelas autosseleções. E o professor, permissivo, quase não restringe quem pode falar e quando. A fala-em-interação de sala de aula é gerenciada localmente turno a turno, e alguns alunos se autosselecionam, enquanto outros direcionam o olhar orientados por esse gerenciamento contingente. O professor está sempre ratificando os alunos como possíveis próximos falantes e, assim, alguns se sentem totalmente à vontade para se autosselecionar e tomar o turno com o fim de realizar ações participativas e criativas.

Em segundo lugar, o engajamento e a orientação para o piso principal também é uma oportunidade de aprendizagem, visto que qualquer trabalho interacional requer inicialmente engajamento dos participantes. Então, as participações exuberantes na nova ordem comunicativa da Turma 10 estão ancoradas no engajamento no piso principal e na pauta da aula. Os participantes, quando se autosselecionam, em sua maioria, o fazem orientados, corporal e verbalmente, para o piso principal e para o que os demais participantes estão demonstrando uns para os outros, também corporal e verbalmente, do que está acontecendo ali – no caso, o trabalho de fazer aula de Língua Espanhola.

No excerto que segue, é possível identificar a participação vinculada com a não restrição institucional de quem pode ou não falar. Também, é possível identificar a orientação dos participantes para o piso principal, a pauta da aula e a língua preferível de interação. O excerto faz parte do segmento “*Dios me lleva*” da aula do dia 13 de setembro. Julio realiza uma *performance* cômica e irônica de impaciência e Violeta se autosseleciona reproduzindo o turno do professor com nova *performance* sem ter sido selecionada como próxima falante.

Excerto 21 – Segmento “*Dios me lleva*” (Vídeo 10 – 13/09 – 07:50C1 e 07:55C2)

01	Julio	puedo pagar
02		(0.8)

03 Julio con tarjeta de crédito,
 04 (0.2)
 05 Julio que es una tarjeta,=
 06 Violeta =car[tão]
 07 Julio >[en esPAÑOL]<
 08 Violeta Cartón
 09 Agustina C. °car°tó::n
 10 ((Julio olha para cima e relaxa os ombros))
 11

Julio



Julio olha para cima e relaxa os ombros. Os alunos olham para ele.

12 Axiel [hahahahaha]
 13 Araceli [hahahahaha]
 14 Matilde [hahahahaha]
 15 Violeta [hahahahaha]
 16 Agustina c. [hahahahaha]
 17 Violeta .hh carje[ta]
 18 Julio [dio]s dame <paciencia>
 19

Julio



Julio faz movimentos com a mão simulando o sinal da cruz. Os alunos olham para ele.

20 Violeta **dios me lleva**
 21 (0,3) ((Violeta olha para cima e abre os braços))
 22

Violeta

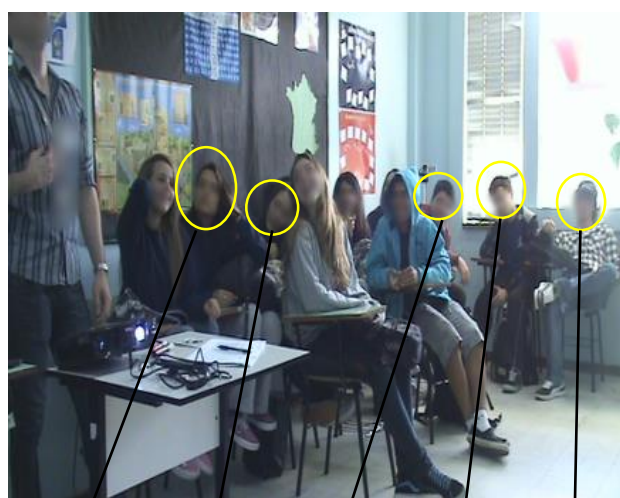


Violeta olha para cima e abre os braços.

23 Agustina c. ha[hahahah[ahahah]]
 24 Araceli [hahahah[ahahah]]
 25 Agustina G. [hahahah[ahahah]]
 26 Violeta [hah que[horrор]]((faz sinal da cruz))
 27 Julio [no. se]ría así querida estudiante
 28 dio[s lléva]me.
 29 Guillermo [HAhahah]
 30 Julio porque es un impera[tivo. no] sería me lleva
 31 Violeta [llévame]

Julio, após a *performance*, não seleciona nenhum participante como próximo falante. No entanto, Violeta se autoseleciona para realizar a *performance* e desafiar o professor. Violeta, mesmo não sendo uma participante endereçada, está atenta e busca uma oportunidade de tomar o turno para realizar uma ação na língua preferível. No excerto é possível observar as autoseleções dos alunos como participações livres resultantes do engajamento deles no piso principal, ou seja, eles se autoselecionam para responder o exercício (Violeta e Agustina C.), para realizar *performance* (Violeta) e para rir (Axiel, Araceli, Matilde, Violeta, Agustina C. e Agustina G.). Apesar de alguns participantes não se autoselecionarem, eles estão atentos ao piso principal. No momento do excerto, havia 13 alunos na sala de aula. Dois alunos estavam sentados fora do foco das câmeras. A imagem de uma das câmeras, focada em 11 alunos, consegue mostrar que os alunos Andrés, Álvaro, Anastasia, Marcos e Nuria estão atentos ao professor e à Violeta, ratificando-os como próximos falantes (quadro das linhas 19 e 22):

Quadro da linha 19



Anastasia

Nuria

Andrés

Álvaro

Marcos

Quadro da linha 22



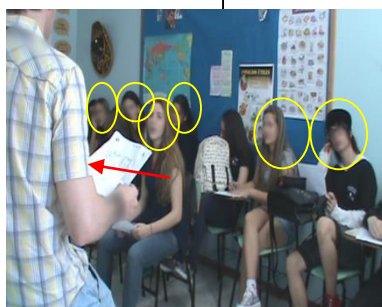
Nuria (quadro da linha 19) e Andrés (quadros das linhas 19 e 22) chegam a arcar o corpo para a frente para direcionar o olhar para os falantes. Tanto os participantes que se autoselecionam para fazer participações exuberantes (foco da análise da presente tese) quanto os participantes que não tomam o turno demonstram engajamento no piso principal. Os alunos, ao se autoselecionarem, estão realizando ações (desafiando o professor, respondendo o exercício da aula e rindo) na fala-em-interação social (da sala de aula da Turma 10), por meio do uso da linguagem (usando a língua espanhola como

língua de interação), em cada oportunidade em que eles podem ter a palavra. Isso é participar (SCHULZ, 2007). Acrescento, ainda, que os interagentes da Turma 10, incluindo os que não tomam o turno, estão atentos à fala-em-interação e têm a oportunidade de tomar a palavra para realizar ações. Nesse encontro social, os participantes também se ratificam mutuamente engajando-se por meio de aspectos não verbais, que demonstram que a atenção está voltada para o falante. Portanto, os participantes da Turma 10 têm oportunidade de participação e, conseqüentemente, oportunidades de aprendizagem.

No excerto do segmento “*Bombacha*” também é possível evidenciar o direcionamento de olhar de muitos alunos e a autosseleção como participações livres (no caso, de Violeta) resultantes do engajamento deles no piso principal.

Excerto 22 – Segmento “*Bombacha*” (Vídeo 5 – 23/08 – 22:04 C1 e 24:36 C2)

094 Julio bombach- NO. no no >ustedes están hablando de
 095 bombachas< no no los chicos no. >todo al revés<
 096 estoy loco ^ono no [no^o]
 097 Violeta [usted] **está loco siempre**)
 098



Alunos direcionam
olhar para Julio.

99 (0,3)
 100 Julio bomBAchas sólo las chicas, yo no llevo bombachas

O engajamento é evidenciado nas ações dos alunos relacionadas com o que está acontecendo ali. A produção sequencial, com as tomadas de turno e direcionamento de olhar, mostra que os participantes entendem a construção da ação conjunta. Assim, os participantes demonstram que entenderam que o professor se equivocou e está se explicando, por isso voltam a atenção a ele. Ao participar e demonstrar que estão entendendo o que está acontecendo na fala-em-interação, eles demonstram engajamento. Igualmente, quando um aluno corrige o professor, atuando como fiscal e exigindo a utilização da língua preferível de interação, ele demonstra engajamento na pauta da aula, conforme excerto abaixo:

Excerto 23 – Segmento “*En español*” (Vídeo 17 – 18/10 – 5:10 C1 e 7:13 C2)

01	Julio-----	>entonces< QUIEN VA A EMPEZAR A LEER la biografía es
02		(0,3)
03	Julio	Josefino °(****)°((pronúncia do português))
04		(.)
05	Daniela	JO SEFINO. ((pronúncia do espanhol))
06		(0,9)
07	Julio	como quieras. Josefino.((pronúncia do espanhol))
08	Daniela	EN ESPAÑOL PROFE
09	Julio	hasta el punto Josefino por [favor]((pronuncia do espanhol))
10		

Nos excertos apresentados acima, vê-se que há oportunidades de aprendizagem porque os participantes da Turma 10 estão engajados no que está acontecendo ali no piso principal, estão se autosseleccionando para participar da fala-em-interação e estão legitimando a língua espanhola como língua preferível da interação. Porém, pode acontecer dos participantes não se engajarem no piso principal e na pauta da aula. Quando isso acontece, há um manejo dos demais para direcionar o participante não engajado para o trabalho de manter a pauta da aula. A responsabilidade de participação está associada a uma normatividade do que seja aula de Língua Espanhola, por isso, quando a autosseleção de um aluno não tem relação com o que os participantes estão fazendo no piso principal, os demais, principalmente o professor, manejam a orientação para o trabalho de manter a pauta da aula, chamando a atenção do aluno ainda que em um enquadre de brincadeira. Isto é, quando algum aluno demonstra que não está engajado no piso principal, os participantes direcionam as ações deste aluno para que haja engajamento e oportunidade de aprendizagem. No excerto que segue, da aula do dia 23 de agosto, tal engajamento é buscado. O excerto mostra que Violeta e Agustina C. estão orientadas para uma conversa paralela. Então, Julio busca o engajamento de Violeta no piso principal.

Excerto 24 - Segmento “Para de gritar” (Vídeo 5 – 23/08 – 35:09C1 e 37:41C2)

62	Bárbara	como se escreve	Violeta	hahaha[hahahahaha]
63		(isso então[sor])	Agustina C.	[°(por que eu]
64	Julio	[con]		teria uma pajarita)°
65		[jota]		((Violeta aponta
66	Matilde	[°pajarita°]		para entre as pernas
67	Julio	pe a jota a		de Agustina C.))
68		erre i te a ese	Agustina C.	[hahahahahahaha]
69		(0,3)	Violeta	[hahahahahahaha]
70	Julio	>no< >te a ese no<	te a sólo	
71	Julio	pajarita tá::?	Violeta	°yo también tengo°
72		(0,5)		
73	Julio	del pájaro no,	Agustina C.	(bagaceira)sai daqui
74	Violeta	hahaha- ((Violeta vê que Julio está olhando e para de		
75		rir))		
76		(1,6)		
77	Julio	a:i Virole:ta >tendré que reprobarte< [es una lástima]		

78 Violeta [yo? PARA]
 79 não. cállate tu haha[hahahahahahaha]
 80 Guilherme [hahahahahahaha]
 81 Maximina [hahahahahahaha]
 82 Agustina C. [hahahahahahaha]
 83 Anastasia [hahahahahahaha]
 84 Agustina G. [hahahahahahaha]
 85 Violeta **hablé español**

Após conversa paralela com Agustina C. (linhas 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71 e 72), Violeta produz riso no piso principal (linha 74). Então, Julio percebe o não engajamento da aluna na pauta da aula e, mesmo que em enquadre de brincadeira, busca seu engajamento (linha 77). Violeta participa de maneira exuberante, desafiando o controle social exercido pelo professor, mas compartilha o trabalho de manter a pauta quando usa a língua espanhola e, ainda, menciona que a usou (linhas 78, 79 e 85).

Na nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula da Turma 10, os participantes se orientam para o piso principal e, mais do que isso, para o trabalho de fazer riso, manter a pauta da aula, mostrar-se conhecedor e gerenciar a interação. Sendo assim, eles orientam-se para o trabalho de fazer aula de Língua Espanhola. Toda a descrição do capítulo anterior sobre o trabalho de fazer aula corrobora a asserção de que os alunos estão engajados e estão participando. Os elementos desse engajamento são, principalmente, as participações exuberantes, mas também são direcionamento de olhar e risos. Vários alunos participam por meio de risos, demonstrando estarem orientados para o piso principal e para os trabalhos relacionados com o fazer aula.

Na nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula da Turma 10, é possível perceber que há oportunidades de aprendizagem, conforme o quadro abaixo:

Quadro 23 – Oportunidades de aprendizagem na nova ordem comunicativa

Oportunidades de aprendizagem	3) Participação – autosseleção, agentividade, exuberância.
	4) Engajamento – orientação para o piso principal e para a pauta da aula.

Fonte: Quadro elaborado pela autora⁵⁹.

Ao realizar ou ratificar realizações de participação exuberante, os participantes estão criando um ambiente propício para que haja aprendizagem. Os alunos engajados e participativos estão orientados para a aula de Língua Espanhola, em língua espanhola,

⁵⁹ Adaptado do Quadro 07 do Capítulo 2.

demonstrando que ela é a língua preferível de interação. Os alunos não estão atentos por submissão e não participam limitados por restrição institucional. Ao contrário, eles estão engajados (seja de maneira verbal ou não verbal), se autosselecionam e são participativos e criativos. Assim, a compreensão dos trabalhos interacionais de fazer aula pode informar a nossa compreensão das oportunidades de aprendizagem em interação. Ou seja, o trabalho de fazer aula de Língua Espanhola na nova ordem comunicativa é propício para a concretização do trabalho de fazer aprendizagem. Na próxima seção, mostro que as tais oportunidades – estar engajado e participar – ocasionam evidências de aprendizagem.

5.2 Evidências de aprendizagem

A evidência de aprendizagem pode ser entendida como decorrência do engajamento e da participação, ou seja, havendo participação e engajamento – oportunidades de aprendizagem – é possível que haja evidências de aprendizagem. Por meio do engajamento e da participação, alunos e professor orientam-se para um objeto de aprendizagem e produzem ações em torno desse objeto. Na fala-em-interação de sala de aula da Turma 10, o uso da língua espanhola é tornado relevante publicamente como um objeto de aprendizagem e os participantes se engajam em torno desse objeto para realizar ações, participando exuberantemente para os fins práticos da realização do trabalho de fazer aula na nova ordem comunicativa. Isto é, os participantes demonstram uns para os outros que o que eles estão fazendo ali é aprendizagem de língua espanhola. Assim, no contexto da fala-em-interação de sala de aula de língua espanhola, podemos observar quais são as ações empregadas pelos participantes para demonstrar uns aos outros o que eles fazem com o objeto de aprendizagem – o recurso linguístico – disponível e compartilhado. Com a finalidade de descrever essa orientação dos participantes para o uso da língua espanhola como objeto de aprendizagem e o trabalho interacional de fazer aprendizagem na nova ordem comunicativa, apresento duas subseções expondo as evidências de aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula da Turma 10. Foco primeiramente a orientação para um conhecimento socialmente compartilhado e, em seguida, a exibição de competência no uso da língua espanhola.

5.2.1 Orientação para um conhecimento socialmente compartilhado

Uma evidência de que os participantes da nova ordem comunicativa da Turma 10 estão aprendendo é a orientação para um conhecimento socialmente compartilhado na fala-em-interação de sala de aula. Nesta seção, retomo o segmento “*Bombacha*” para mostrar que a palavra *bombacha* é um objeto de aprendizagem, um conhecimento cuja construção o torna socialmente compartilhado na fala-em-interação de sala de aula da Turma 10 no trabalho de fazer aprendizagem. A orientação para esse conhecimento leva em conta as seguintes etapas: 1) Os participantes se engajam em estabelecer publicamente um significado para a palavra *bombacha* por meio de sequências de IRA; 2) Os participantes se orientam para um novo significado da palavra *bombacha* como um conhecimento socialmente compartilhado a partir da autocorreção do professor em relação a um equívoco; e 3) A orientação para o conhecimento socialmente compartilhado está a serviço de realizar ações, como por exemplo desafiar o professor, fazendo zoeiras. Ou seja, a orientação para o novo significado da palavra, que emerge da correção do equívoco do professor, produz um objeto de aprendizagem. Então, os participantes constroem seus turnos de forma que demonstram a orientação para o objeto de aprendizagem – o significado válido da referida palavra – e o engajamento em produzir ações relacionados a esse conhecimento, evidenciando que ele foi socialmente construído e passa a ser, assim, socialmente compartilhado.

Antes que o objeto de aprendizagem – a palavra *bombacha* – seja tornado relevante por meio da correção do equívoco do professor, os participantes se engajam em sequências de IRA para corrigir o exercício da aula: unir palavras com imagens de acordo com seus significados. O segmento tem início com Julio fazendo uma série de sequências de IRA para expor que *bombacha* significa roupa íntima masculina. Os alunos respondem às iniciações e esperam a avaliação, tomando como verdade a definição do professor.

Excerto 25 – Segmento “Bombacha” (Vídeo 5 – 23/08 – 22:04 C1 e 24:36 C2)

029	I →	Julio	e: yo: quien, acá, en esta sala,
030			(0,5)
031	I →	Julio	<puede> llevar bombacha=
032	R →	Violeta	=tú=
033	A →	Julio	=(***) yo llevo bombacha sí
034		Violeta	a: <acer[te::i>]
035		Guillermo	[yo llevo] [(***)]

Excerto 26

036 I → Julio [quién] más puede llevar
 037 I → bombachas?
 038 (0,7)
 039 R → Matilde [todos los] chicos
 040 R → Violeta [Josefino]
 041 (0,6)
 042 R → Violeta [Guiller:mo, Axie:l,]
 043 A → Julio [<todos los chicos>]
 044 (0,3)
 045 Guillermo °eu não ()°= ((olhando para Violeta))
 046 A → Julio =pueden llevar bombachas
 047 (0,3)

Excerto 27

048 I → Julio eso significa que bombacha es qué,=
 049 (1,6) ((conversas paralelas))
 050 R → Maximina [°cu e ca°]
 051 R → Matilde [UNDERwear]
 052 A → Julio [vamos (*)-] TÁ. en portugués es. >pero vamos a
 053 intentar decirlo< en español
 054 (0,7)
 055 I → Julio bombacha es, una,
 056 R → Agustina C. ropa [íntima]
 057 R → Maximina [ropa ín[ti]ma] [(****)]
 058 R → Violeta [ropa] [(****)]
 059 A/F → Julio [ropa,]
 060 R → Matilde [de ba[jo]
 061 R → Paula [ÍN]tima
 062 R → Guillermo de bajo
 063 A/F → Julio en español no decimos <í:n[tima>.] decimos inte,
 064 R → Matilde [de bajo]
 065 R → Violeta [invierno]
 066 (0,2)
 067 R → Guillermo ma.
 068 (0,2)
 069 A → Julio Rior
 070 (0,1)
 071 R → Maximina [interior]
 072 R → Agustina C. [interior]
 073 R → Anastasia [interior]
 074 R → Violeta [invierno]
 075 A → Julio ropa interior
 076 (0,3)

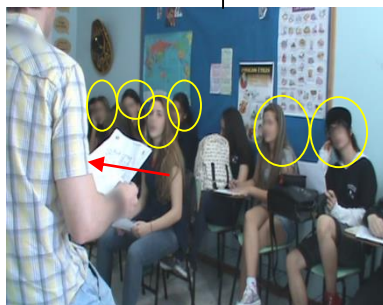
Os participantes se engajam em sequências de IRA para consentir que: 1. O professor usa *bombacha* (excerto 20); 2. Todos os meninos usam *bombacha* (excerto 21); 3. *Bombacha é roupa interior* (excerto 22). Ou seja, fica acordado, por meio de sequências IRA, das quais os alunos têm uma participação limitada a simplesmente responder às iniciações, que *bombacha* é roupa íntima masculina. Até o momento, ninguém se orienta para o significado da palavra para produzir ações que não seja as da sequência de IRA. Também, nenhum participante duvida de que a palavra tenha outro significado ou que Julio esteja equivocado. Os participantes ratificam a competência de Julio para dizer o

que significa *bombacha* e definir seus usos aceitáveis. Até o momento, pode-se dizer que os participantes entenderam o significado da palavra dado pelo professor porque participaram da sequência IRA dando a resposta esperada pelo professor e sendo avaliados. No entanto, não há evidências precisas de que os participantes realizam um trabalho de fazer aprendizagem, porque eles não participam construindo ações conjuntamente em torno do objeto de aprendizagem.

A evidência do trabalho de fazer aprendizagem começa quando Julio chama a atenção dos alunos para seu equívoco e atribui outro significado à palavra. Julio, na sequência do segmento, se autocorrige, dando a definição adequada para a palavra *bombacha* – roupa íntima feminina. É nesse momento que fica evidente que os participantes se orientam para o objeto de aprendizagem e constroem conhecimento conjuntamente.

Excerto 28 – Segmento “*Bombacha*” (Vídeo 5 – 23/08 – 22:04 C1 e 24:36 C2)

092 Julio entonces
 093 (0,8)
 094 Julio bombach- NO. no no >ustedes están hablando de
 095 bombachas< no no los chicos no. >todo al revés<
 096 estoy loco °no no [no °]
 097 Violeta [usted] está loco siempre)
 098



Alunos direcionam
olhar para Julio.

99 (0,3)
 100 Julio bomBACHas sólo las chicas, yo no llevo bombachas
 101 [° n o :]
 102 Violeta [[(então)* * * *)]
 103 Matilde [[AI SOR] eu (tinha] acer[tado. fez eu apagar]
 104 Julio [ellos tampoco]=
 105 =llevan bom[bachas]
 106 Axiel [[só o] Guigui]
 107 Violeta [[por]que (tu] falou então?)
 108 (0,2)
 109 Julio porque no sé [(porque ****[*****] los chicos]]=
 110 Guillermo [EU FALEI (eu[não uso *****]]
 111 Violeta [AI se entregando fácil]

Julio produz se explica em relação aos turnos anteriores de equívoco. Ele diz que os meninos não usam *bombacha* e que ele “está louco”, por isso, se equivocou (linhas 94, 95 e 96). Os alunos direcionam o olhar para o professor (quadro da linha 98) enquanto

esperam uma explicação. Nesse momento, os estudantes demonstram estar orientados, com foco de atenção conjunta, por meio de direcionamento de olhar, para a justificativa de Julio. Julio se explica novamente (linhas 100 e 101), e os alunos demonstram entendimento de que o professor se equivocou e agora está se explicando.


Os alunos tomam o turno sem terem sido selecionados. Eles se autosselecionam, participando do que está acontecendo e demonstrando que estão orientados para o equívoco de Julio em relação à palavra *bombacha*. Matilde demonstra entendimento do turno de Julio em relação à atividade de vocabulário, visto que se orienta para o exercício e diz que tinha acertado o significado da palavra (linhas 103 e 114). Violeta demonstra entendimento de que o professor se equivocou ao desafiar Julio (linhas 97, 107 e 111), relacionando o equívoco com questões de gênero e sexualidade. Axiel demonstra entendimento ao desafiar Guillermo (linha 106) e Guillermo ao responder o desafio (linha 110). Os alunos demonstram que o novo significado da palavra *bombacha* foi construído socialmente no aqui-e-agora. Por meio do equívoco do professor, os alunos se orientam para o novo significado da palavra, demonstrando que entendem o que está acontecendo ali: o professor está se corrigindo, *bombacha* significa roupa íntima feminina, e o erro do professor tem relação com questões de gênero e sexualidade⁶⁰.

Então, os alunos não só demonstram estar orientados para o significado da palavra como também realizam ações a partir desse conhecimento socialmente compartilhado. Eles começam a participar desafiando o professor, fazendo zoeiras pelo fato de o professor ser homem e ter dito que usava roupa íntima feminina. Assim, eles demonstram que aprenderam o que significa *bombacha*, conhecimento que foi socialmente construído no aqui-e-agora da interação e, por isso, podem se engajar em usar tal conhecimento para participar exuberantemente.

⁶⁰ Questões de gênero como as que surgem aqui são comumente relevantes na fala-em-interação de sala de aula e se imbricam com aprendizagem (ALMEIDA, 2009; ABELEDO, 2010).

Excerto 29 – Segmento “Bombacha” (VÍdeo 5 – 23/08 – 22:04 C1 e 24:36 C2)

111 Violeta [AI se entregando fácil]
 112 Julio =no::
 113



Anastasia

Violeta direciona olhar para Anastasia.

Violeta

114 Matilde [eu tinha] acertado tu fez eu apagar
 115 Nuria [HA HA]
 116 (0,5)
 117 Julio [bombachas los chicos no:: bombachas las chicas]
 118 Anastasia h[ah]=
 119 =ha[hahahahaha]= ((cobrindo a boca com a folha))
 120 Julio | [>las chicas<]=
 121



Anastasia

Anastasia ri, cobrindo a boca com a folha do exercício da aula.

122 Violeta =[ha[hahahahahahahah]aha]=
 123 Anastasia =[ha[hahahahahahahah]aha]=
 124 Nuria =[ha[hahahahahahahah]aha]=
 125 Matilde [y alguns chicos]
 126 Violeta =[h[ah]]=
 127 Anastasia =[h[ah]]=
 128 Nuria =[h[ah]]=
 129 Julio [los chico- yo no llevo bombachas (***)]
 130 Violeta =[hahahahahahahahahah[ahahahahahahahahahahahahaha]]=
 131 Nuria =[hahahahahahahahahah[ahahahahahahahahahahahahaha]]=
 132 Anastasia =[hahahahahahahahahah[ahahahahahahahahahahahahaha]]=
 133 Maximina =[hahahahahahahahahah[ahahahahahahahahahahahahaha]]=
 134 Matilde =[HAHAHAHAHAHAHAHAHAHA[AHahahahahahahahahahahaha]]=
 135 Agustina C. =[hahahahahahahahahah[ahahahahahahahahahahahahaha]=
 136 Guillermo [HAHAhahahahahahahahahahaHAHAHAHAHA]]=
 137



Guillermo

Guillermo aponta para Julio enquanto ri.

138 Violeta =[ha]=

139 Nuria =[hahahahahahahahahahahahahahahahahahaha]=
 140 Anastasia =[hahahahahahahahahahahahahahahahahahaha]=
 141 Maximina =[hahahahahahahahahahahahahahahahahahaha]=
 142 Matilde =[hahahahahahahahahahahahahahahahahahaha]=
 143 Agustina C. =[hahahahahahahahahahahahahahahahahahaha]=
 144 Guillermo =[yo llevo hahahahahahahahahahahahahahaha]=
 145 ((Guillermo bate a mão na mesa. Julio levanta o
 146 dedo))
 147

Julio levanta o dedo enquanto caminha de um lado a outro da sala.

Julio



148 Julio =[no llevo bombacha] [tá:]=
 149 Violeta =[hahahahahahahahah]hah[°aha°]=
 150 Nuria =[hahahahahahahahah]hah[°aha°]=
 151 Anastasia =[hahahahahahahahah]hah[°aha°]=
 152 Maximina =[hahahahahahahahah]hah[°aha°]=
 153 Matilde =[hahahahahahahahah]hah[será,]=
 154 Guillermo =[hahahahahahahahah]
 155 Agustina C. =[hahahahahahahahah]
 156 Guillermo =tá grava:do ((aponta para filmadora))
 157



Guillermo

Guillermo aponta para a filmadora.

158 Matilde [HAHAhahahah [ahahah] ahahahahahahahahahahaha [haha]
 159 Paula [HAHAhahahah [ahahah] ahahahahahahahahahahaha [haha]
 160 Nuria [HAHAhahahah [ahahah] ahahahahahahahahahahaha [haha]
 161 Maximina [hahahahahah [ahahah] ahaHAHAHAhahahahahahaha [haha]

162 Violeta [HAHAhahahah [ahahah] se entregando né haha[haha]
 163 Julio [(****)] [sh:::]
 164



Violeta

Violeta se inclina pra frente e aponta para o professor.

165 (1,2)

Violeta inicia as zoeiras quando seleciona Anastasia buscando ratificação da colega para o desafio ao professor (linhas 111 e 113). Nuria (linha 115) e Anastasia (linhas 118, 119 e quadro da linha 121) são as primeiras a rirem, ratificando as zoeiras. Depois, outros alunos – Violeta, Nuria, Anastasia, Maximina, Matilde, Agustina C., Guillermo e Paula – também riem (linhas 118, 119, 121, 122, 123 e 124, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142 e 143, 144, 149, 150, 151, 152, 153, 154 e 155, 158, 159, 160, 161 e 162). Entres risadas, há *accounts* de Julio (linhas 112, 117, 120, 129, 148 e 163) e há participações exuberantes de zoeiras para desafiar o professor (linha 111, 114, 125, 144, 153, 156 e quadro das linhas 157 e 162). Então, Julio levanta o dedo como sinal de atenção (quadra da linha 147) e pede silêncio (linha 163), sinalizando o limite para a zoeira e os risos.

O excerto mostra que o desafio e as zoeiras colocam o professor, mesmo que em tom de brincadeira, em uma situação de discussão de orientação sexual. Porém, Julio ratifica as participações exuberantes e lida com elas, entendendo-as não só como zoeiras mas como evidência de aprendizagem, como é possível verificar no excerto que segue.

Excerto 30 – Segmento “*Bombacha*” (Vídeo 5 – 23/08 – 22:04 C1 e 24:36 C2)

165		(1,2)((risos em volume baixo))
166	Julio	sh [sh]
167	Agustina G.	[ha]haha
168	Agustina C.	[ha]haha
169	Violeta	[ha]haha
170	Nuria	[ha]haha
171	Anastasia	[ha]haha
172	Julio	es bueno >porque ustedes nunca< se van a olvidar de
173		esa palabra °probablemente°
174	Matilde	haha[haha]
175	Julio	[mar]cante
176	Guillermo	tá haha grava:do
177	Matilde	ha[hahahahahah]
178	Anastasia	ha[hahahahahah]
179	Julio	[a ver. SH::]
180		(0,2)

Em meio a risos em volume baixo por participantes não identificados (linha 165), o professor pede silêncio (linha 166). O pedido de silêncio causa risos de Agustina G., Agustina C., Violeta, Nuria e Anastasia (linhas 167, 168, 169, 170, 171). Então, Julio analisa a situação dizendo: “**es bueno >porque ustedes nunca< se van a olvidar de esa palabra °probablemente°. marcante**” (linhas 172, 173 e 175). Julio acredita que seu erro, relacionado com a palavra *bombacha*, tornou o objeto relevante de maneira contingente e ratificado por meio de risos, por isso, aprendido pelos alunos. O professor,

ao pedir silêncio e fazer o comentário sobre seu equívoco, tenta sustentar a pauta da aula. Sustentando o trabalho de manter a pauta da aula de espanhol, Julio destaca que os participantes produzem o trabalho de fazer aprendizagem, aprendendo palavras da língua espanhola.

As zoeiras, geradas pelo erro do professor, são alimentadas tanto pelos alunos como pelo próprio professor. O professor acolhe as zoeiras, sem ter uma atitude defensiva autoritária, e faz zoeiras como resposta. Por exemplo, ele próprio ratifica a zoeira e revive o momento cômico cinco minutos depois do segmento “*Bombacha*”. Quando ainda está corrigindo a atividade, Julio discute o significado da palavra *calzoncillos* e grita “*Yo llevo calzoncillos*”, originando risos dos alunos e revivendo o momento anterior da correção da palavra *bombacha* (Diário de campo do dia 23/08).

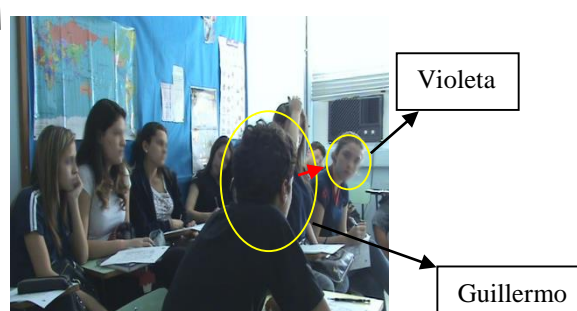
Igualmente, os alunos revivem o momento cômico minutos depois. A evidência de que os alunos aprenderam o significado da palavra é reapresentada 13 minutos depois do segmento “*Bombacha*”. Os alunos não só aprenderam naquele momento do equívoco como também evidenciam tal aprendizagem participando exuberantemente minutos depois da mesma aula. No excerto que segue, após Guillermo disciplinar Violeta, Julio faz um jogo de perguntas e respostas para ratificar o disciplinamento de Violeta. Nesse jogo de perguntas e respostas, Guillermo se autosseleciona para participar desafiando o professor ao lembrar do seu equívoco com a palavra *bombacha*.

Excerto 31 – Segmento “Para de gritar” (Vídeo 5 – 23/08 – 35:09C1 e 37:41C2)

11 Violeta >claro que tem C.E. hoje tem C.E.<
 12 (0,5)
 13 Guillermo tá. para de °gritar° ((olhando para Julio e depois
 14 para Violeta))
 15



Guillermo



Guillermo

Violeta

Primeiro, Guillermo olha para Julio que não aparece na imagem.

Depois, Guillermo olha para Violeta.

16 (.)
 17 Nuria [hahaha]
 18 Agustina G. [hahaha]
 19 (.)
 20 Julio >yo pregunté si tiene C.E.?<
 21 (.)
 22 Julio **no**: :[: : : : : : : :]=
 23 Guillermo [NO : : : : :]=((rindo))
 24 Violeta [MAS >ele preguntou se tem C.E.<]=
 25 Julio =>forma parte de la clase?<
 26 (0,5)
 27 Julio [**no**:::]
 28 Matilde [no::]
 29 (0,4)
 30 Violeta [>MAS >(ele) só me preguntou-]
 31 Julio [>vamos a seguir?<][vamos::]]
 32 Guillermo [o profe]ssor usa[bombachas,]
 33 Julio [> (***) <]=
 34 =después?< [no,:::]
 35 Violeta [hahaha]ha[hah] ((aponta para Julio))
 36 Agustina G. [hahaha]ha[hah]
 37 Maximina [hahaha]ha[hah]
 38 Julio [sí.] tá. vamos a volver acá
 39 (0,8) ((Violeta apunta para Julio))
 40



41 Matilde hha[haha
 42 Violeta [haha[hahahah]
 43 Maximina [haha[hahahah]
 44 Julio [cállate] tu haha=
 45 Violeta =HAHAHA[HAha] ((bate palma, olhando para Guillermo))
 46 Julio [é::]: TENEMOS ACÁ
 47 (0,4)

Após Guillermo direcionar a ação de Violeta para que ela pare de gritar, Julio inicia uma sequência de perguntas (linhas 20, 25, 31, 33 e 34), às quais ele mesmo dá a resposta (linhas 22, 27, 31 e 34). Alguns alunos se alinham às perguntas disciplinadoras de Julio, como por exemplo Guillermo (linha 23) e Matilde (linha 28). Porém, na sequência, Guillermo toma o turno para participar do mesmo jogo de perguntas de Julio com um propósito de desafio. Guillermo faz uma pergunta “o profe]ssor usa[bombachas ,” (linha 32) – com o intuito de reviver o momento cômico de minutos antes. A ação de Guillermo causa risos (linhas 35, 36 e 37) e motiva Violeta a apontar com o dedo indicador para Julio (linha 39 e quadro da linha 40). Em seguida da ação de Violeta, novas risadas são dadas (linhas 41, 42 e 43). Julio, sorrindo, pede que Violeta se cale,

usando o imperativo na língua espanhola: “cállate tú haha” (linha 44). O professor dá a ordem e depois ri (linha 44). Violeta, percebendo o enquadramento dado pelo próprio professor, ri alto (linha 45), mas é interrompida por Julio que toma o turno para seguir com a pauta e a explicação da aula (linha 46).

O objeto de aprendizagem surge contingentemente a partir do equívoco do professor e, assim, é construído o conhecimento, conjunta e localmente. Tal conhecimento está a serviço de realizar ações relacionadas com fazer zoeiras com o professor, porque ele se equivocou com um item lexical associado a gênero e que permite associações mais indiretas com orientação sexual – o professor é homem e disse que usava roupa íntima feminina. Assim, eles não se opõem ao tópico da aula. Pelo contrário, eles fazem interpelações desafiadoras ao professor sobre o próprio tópico da aula – o significado da palavra *bombacha*. As participações exuberantes dos alunos contribuem com as evidências de aprendizagem, porque o trabalho de fazer aula de Língua Espanhola animada está relacionado em momentos como esse com o trabalho de fazer aprendizagem.

Portanto, as participações exuberantes de zoeiras geram ganhos aos participantes em termos de aprendizagem. Os alunos usam dispositivos de desafios em um enquadre de brincadeira, quando fazem zoeiras, como método para aprender e para relacionar currículo e divertimento. Eles fazem uso do conhecimento socialmente compartilhado para realizar ações, demonstrando entendimento situado. Assim, eles aprenderam qual é o significado da palavra *bombacha* e que equivocar-se com o uso dela pode ocasionar possíveis entendimentos sobre a sexualidade do falante e conseqüentemente provocar zoeiras entre os participantes (ABELED0, 2010).

Na próxima seção, retomo outros dados já examinados acima para mostrar que, como parte do trabalho de fazer aprendizagem, os participantes também levam a cabo ações que exibem a sua competência para utilizar de modo aceitável as práticas linguísticas que são tornadas objeto de aprendizagem.

5.2.2 Exibição de competência no uso da língua espanhola

Outra evidência de que os participantes da nova ordem comunicativa da Turma 10 estão aprendendo ao participarem do trabalho de fazer aula de espanhol é a exibição de competência na utilização da língua espanhola para produzir ações. Nesta seção, apresento vários segmentos para mostrar que os participantes produzem turnos na língua espanhola para participar exuberantemente produzindo diversas ações. Os alunos tornam

relevante o objeto de estudo – a língua espanhola – ao exibirem competência no uso da língua para: 1) responderem quando selecionados na sequência IRA; 2) autosselecionarem-se para resistir e desafiar o professor; 3) autosselecionarem-se para testar o conhecimento do professor; e 4) autosselecionarem-se para corrigir outro participante e o professor. A análise dos segmentos apresentados aqui revela que os participantes se legitimam mutuamente como usuários da língua espanhola na nova ordem comunicativa. Sendo usuários, os alunos se engajam, participam e realizam ações, exibindo competência no trabalho de fazer aprendizagem de espanhol. Se participar é aprender (SCHULZ, 2007), participar em língua espanhola – a língua preferível da interação – para produzir ações contingentes é aprender a língua espanhola.

As participações em língua espanhola podem estar associadas às sequências mais limitadas, como a sequência IRA, para realizar ações mais tradicionais. Ou seja, os alunos exibem competência mesmo quando não participam exuberantemente. No excerto que segue, por exemplo, Daniela participa da aula respondendo às iniciações do professor em língua espanhola sem hesitação.

Excerto 32 – Segmento “*Usted*” (Vídeo 2 – 14/06 – 24:27 C1 e 26:35 C2)

04	I →	Julio	[YO PUE]DO USAR a la hora que quiera [tú y usted]
05	R →	Daniela	[NO::::]
06	R →	Paula	[NO::::]
07	R →	Matilde	[NO::::]
08	A/I →	Julio	NO. PUEDO POR QUÉ?
09	R →	Daniela	PORQUE TÚ É INFORMAL Y USTED é formal
10			(0,6)
11	A/I →	Julio	qué significa >tú informal y usted formal< ,=
12	R →	Daniela	=INFORMAL É CUAN[DO UNA PERSO[NA ES]] <u>íntima</u> de la=
13		Axiel	[([])]]
14		Julio	[sh::]
15	R →	Daniela	=otra. y:: usted es cuando es senhor y senhora
16	A →	Julio	ÍNTIMO ((escrevendo no quadro))

Daniela exhibe competência na utilização da língua espanhola para participar da sequência IRA, respondendo às iniciações (linhas 05, 09, 12 e 15) e esperando ser avaliada (linhas 08, 11 e 16). Julio legitima a aluna ao avaliá-la positivamente.

Porém, como evidência de aprendizagem, quero ressaltar a exibição de competência no uso da língua para produzir ações exuberantes ligadas a sequências IRA ou a sequências menos limitadas sem distribuição de alocação de turno pelo professor compostas de autosseleções de alunos. Por exemplo, de modo diferente, Violeta participa de sequência IRA, exibindo sua competência no uso da língua para desafiar o professor.

No excerto que segue, Violeta demonstra engajamento porque está prestando atenção e respondendo à iniciação, mas ela o faz para desafiar o professor.

Excerto 33 – Segmento “*No dormir*” (Vídeo 10 – 13/09 – 10:22C1 e 10:31C2)

04 I → Julio de la enseñanza media. CUAL es la competencia
 05 I → mayor de ustedes,
 06 R → Violeta **[no dormir]**
 07 R → Bárbara [criticida]::d=
 08 R → Axiel =la cri[riticida::d]
 09 R → Araceli [criticida]::d
 10 R → Matilde [criticida]::d
 11 R → Agustina G. [criticida]::d
 12 A → Julio [cri]ticida::d [justamente]
 13 Andrés [no dormir ha]haha
 14 Julio >entonces< pensando en esto

Violeta está atenta à iniciação de Julio (linhas 04 e 05) e tanto é assim que responde rapidamente (linha 06). No entanto, ela responde em tom irônico de maneira a desafiar o professor. Ela dá uma resposta que não é a esperada pelo professor, mas ela o faz em língua espanhola, exibindo sua competência na língua para realizar ações de resistência da aula. Outros alunos respondem à iniciação de Julio (linhas 07, 08, 09, 10 e 11) e são avaliados positivamente (linha 12). O turno de Violeta só é legitimado por Andrés que o repete e ri (linha 13). Julio somente avalia a resposta esperada – *criticidad* (linha 12) – e segue com a pauta da aula (linha 14).

Além disso, Violeta participa usando a língua espanhola em sequência IRA em enquadre de brincadeira. No excerto que segue, Julio faz questões de múltipla escolha como maneira irônica de resgatar a língua de estudo – língua espanhola – para a pauta da aula. Violeta compartilha da brincadeira do professor e responde às iniciações em língua espanhola.

Excerto 34 – Segmento “*No estoy entendiendo nada*” (Vídeo 5 – 23/08 – 03:40 C1 e 05:55 C2)

30 I → Julio [porque la cla]se:,] ((vai até o quadro))
 31 (.)
 32 I → Julio la clase:,
 33 (.)
 34 I → Julio opciones de vestibular, tá? ((escrevendo no quadro))
 35 R → Violeta **ES ESPAÑOL** ((olhando para Nuria))
 36 (.)
 37 I → Julio francés?
 38 (0,4)
 39 R → Violeta **[NO:]**
 40 R → Guillermo **[NO:]**
 41 (0,5)
 42 A/I → Julio húngaro? ((sotaque exagerado))
 43 (0,3)

44 R → Violeta n:o: >claro que no<.
 45 (0,4)
 46 A/I → Julio °portugués?° ((franzindo o rosto))
 47 R → Violeta **JAMÁS**
 48 (1,6)
 49 A/I → Julio o: español? ((sotaque exagerado))
 50 R → Violeta †>ESPAÑOL<

Antes que Julio faça a primeira iniciação, Violeta já prevê a ironia do professor e já dá a resposta correta para a afirmação: a aula é de espanhol (linha 35). Julio não ratifica a resposta de Violeta porque ainda vai escrever no quadro a seguinte questão:

Quadro 24 – Anotações do professor Julio no quadro negro

<p>La clase es de:</p> <p>() Francés</p> <p>() Húngaro</p> <p>() Portugués</p> <p>(X) Español</p>
--

Fonte: Diário de campo do dia 23/08.

Então, Julio faz iniciações (linhas 37, 42, 46 e 49), enquanto escreve no quadro e Violeta responde usando a língua espanhola (linhas 39, 44, 47 e 50), exibindo competência no uso dessa língua para participar da sequência IRA criada em um enquadre de brincadeira.

Contudo, mais do que participar de sequências limitadas à alocação de turnos do professor, há momentos em que os alunos se autosselecionam, espontânea e voluntariamente, para participarem em língua espanhola de maneira não canônica. No próximo excerto, Julio está repreendendo os alunos que usam o pronome *usted* de maneira informal. Então, Matilde se autosseleciona usando a língua espanhola para se justificar com relação ao uso pronominal.

Excerto 35 – Segmento “*Usted*” (Vídeo 2 – 14/06 – 24:27 C1 e 26:35 C2)

56 Julio entonces mucho cuidado USTEDES TINEN LA MANIA:
 57 (0,4)
 58 Violeta A:
 59 Julio de poner usted en todo. usted.
 60 (0,2)
 61 Violeta >eu não fa[ço ()<]
 62 Julio [usted.]
 63 Matilde [**usted es**]más bonito=
 64 Julio =usted. †no es más bonito es horrible (**) es feo

Matilde usa a língua espanhola para produzir ações sem ter sido selecionada como próxima falante pelo professor. Nesse excerto, Julio está explicando que os alunos têm a mania de usar o pronome *usted* em todas as ocasiões (linhas 56, 59, 62 e 64). Matilde se autosseleciona (linha 63) e exhibe competência no uso da língua espanhola para se justificar em relação ao uso do pronome *usted*. Segundo a aluna, o uso de *usted* é mais bonito (linha 63), com o que o professor não concorda (linha 64). A exibição de competência de Matilde está a serviço de realizar ações para os fins práticos da interação: defender-se e se justificar diante da repreensão do professor na língua de interação.

Nas participações não canônicas de exibição de competência, a ocupação central dos participantes não é somente produzir significados a partir de signos linguísticos. Os participantes agem testando, corrigindo, desafiando, fazendo zoeiras e fazendo *performances*. No excerto que segue, Violeta participa usando a língua espanhola para testar o conhecimento do professor.

Excerto 36 – Segmento “*Muchos buenos días*” (Vídeo 07 – 04/09 – 00:41C1 e 03:05C2)

01	Violeta	buenos dí:<u>a</u> buenos dí:as ((dicção caricata))
02		(1.2) ((Violeta está com o pé sobre uma cadeira))
03	Julio	>(** el pie ***)<
04		(1.0) ((Violeta tira o pé da cadeira))
05	Violeta	buenos días
06		(1.6)
07	Violeta	<muchos buenos días>
08		(0.8)
09	Julio	< <u>muchos</u> buenos °dí[as°]>
10	Violeta	[hah]ahaha
11		(0.7)
12	Julio	eso no existe
13		(0.5)
14	Violeta	yo <u>sé</u>
15		(1.0)
16	Violeta	estoy <te tes[tando]>
17	Julio	[no lo]sabes

No início da aula, Violeta cumprimenta o professor em língua espanhola (linhas 01 e 05), mas não é ratificada por tal ação, porque o professor e os outros participantes ainda estão entrando na sala, sentando-se e buscando o material da aula. Violeta insiste no cumprimento, agora acrescentando a palavra *mucho* para dar intensidade ao cumprimento (linha 07). Julio, então, repete o turno de Violeta (linha 09) e diz que não existe tal maneira de cumprimentar em língua espanhola (linha 12), não é uma prática linguística aceitável. É quando Violeta ri (linha 10) e se justifica por usar tal recurso linguístico: trata-se de um teste do conhecimento do professor (linhas 14 e 16). Violeta não só compartilha do trabalho de se mostrar conhecedora, como também exhibe sua

competência linguística usando a língua para testar o professor. Ela demonstra que não está pré-legitimando a posição de um participante como detentor do conhecimento. Da mesma forma, os participantes negociam a aceitabilidade de práticas linguísticas em língua espanhola, como por exemplo qual prática linguística é aceitável para cumprimentar em língua espanhola.

Ao exibir competência no uso da língua espanhola para corrigir, os participantes também se orientam para o uso da língua espanhola como objeto de aprendizagem. No excerto que segue, Paula corrige Violeta, substituindo um item em língua portuguesa para o mesmo item na língua espanhola, direcionando a atenção de Violeta para o uso da segunda, a língua preferível.

Excerto 37 – Segmento “*Siempre Daniela*” (Vídeo 17 – 18/10 – 6:10 C1 e 8:13 C2)

13	Julio	quien quiere=
14	Daniela	=YO yo yo
15	Julio	Daniela
16	Daniela	°vou [(sentar)°]
17	Violeta	[°sempre°] DaniE::la ((cantando em português))
19		(2,5) { (Daniela se levanta, arrasta sua carteira e
20		caminha até a frente da sala))
21	Paula	SIEMpre DANI[E:::]la ((cantando em espanhol))
22	Álvaro	[haha]

Violeta, ao ouvir o nome de Daniela, lembra-se de uma canção de um seriado da TV e canta (linha 17). Na sequência, Paula corrige Violeta repetindo a canção, agora cantada em língua espanhola (linha 21), e tal ação causa riso em Álvaro (linha 22). Paula exibe competência no uso da língua espanhola para corrigir o turno de canto em língua portuguesa.

Além disso, Daniela corrige o professor ao usar a língua espanhola e enfatizar que é essa a língua que deve ser usada. Daniela, ao exibir conhecimento no uso da língua espanhola para corrigir o professor, ratifica a distribuição simétrica de conhecimento e o uso da língua espanhola como preferível.

Excerto 38 – Segmento “*En español*” (Vídeo 17 – 18/10 – 5:10 C1 e 7:13 C2)

01	Julio-----	>entonces< QUIEN VA A EMPEZAR A LEER la biografía es
02		(0,3)
03	Julio	Josefino °(****)°((pronúncia do português))
04		(.)
05	Daniela	JO SEFINO. ((pronúncia do espanhol))
06		(0,9)
07	Julio	como quieras. Josefino.((pronúncia do espanhol))
08	Daniela	EN ESPAÑOL PROFE
09	Julio	hasta el punto Josefino por [favor]((pronúncia do
10		español))
11	Paula	[ha:]

12 Daniela ha ha ha

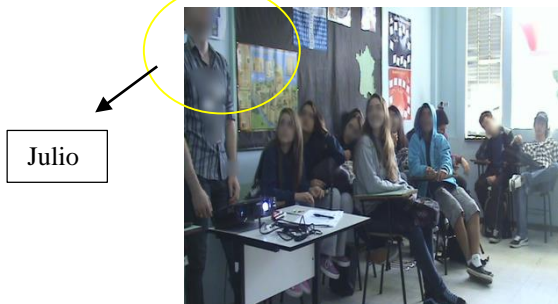
Julio chama Josefino para ler uma biografia que faz parte da atividade da aula (linha 03). Entretanto, Julio diz o nome, pronunciando-o em língua portuguesa. Na sequência, então, Daniela grita o nome pronunciado em língua espanhola (linha 05), ressaltando que Julio deve usar a língua espanhola (linha 08). Julio ratifica a correção e a exibição de competência de Daniela ao repetir o nome de Josefino com pronúncia da língua espanhola (linhas 07 e 09). Daniela ainda ri (linha 12), após a interjeição avaliativa de Paula (linha 11) sobre o suposto “erro” do professor.

A correção de aluno por aluno acontece minutos depois da correção de professor por aluno. As ações de correção demonstram que os participantes mantêm um policiamento em relação às ocorrências de turnos em língua portuguesa em aula. Paula corrige o turno de canto de Violeta, substituindo o canto em língua portuguesa para a língua espanhola. Também, Daniela corrige Julio, substituindo a pronúncia de um nome em língua portuguesa para a língua espanhola. Paula e Daniela fazem correções sem hesitar e em voz alta. Corrigir os turnos em língua portuguesa é uma ação preferida na agenda da aula, fato que favorece o uso da língua espanhola na fala-em-interação da Turma 10. Nos dois excertos apresentados, a ação de correção não foi contestada, e sim ratificada pelos participantes corrigidos, que aceitam que o uso da língua espanhola seja priorizado. A ratificação da correção produz a aceitabilidade das práticas linguísticas em língua espanhola, como por exemplo é aceitável que se cante e se pronuncie nomes brasileiros em língua espanhola, na aula de língua espanhola. Assim, os participantes tornam relevante o objeto estudado – a língua espanhola. O objeto de aprendizagem é a língua, por isso, os participantes se orientam para a relevância de se mostrarem competentes na utilização de recursos linguísticos da língua de estudo, o objeto de aprendizagem normativo, legítimo e aceitável.

Algumas participações de exibição de competência têm relação com exuberância na medida em que fazem parte mais intensamente do trabalho de fazer riso na nova ordem comunicativa. Violeta, que participa com mais frequência da aula, usa a língua espanhola para realizar ações relacionadas às participações exuberantes de desafio ao professor. A engenhosidade com que Violeta exhibe sua competência causa o riso e a ratificação dos outros participantes. No excerto que segue, Violeta faz *performance* corporal para complementar a exibição de competência no uso da língua espanhola com o fim de produzir desafios ao professor.

Excerto 39 – Segmento “*Dios me lleva*” (Vídeo 10 – 13/09 – 07:50C1 e 07:55C2)

05 I → Julio que es una tarjeta,=
 06 R → Violeta =car[tão]
 07 I → Julio >[en esPAÑOL]<
 08 R → Violeta Cartón
 09 R → Agustina C. °car°tó::n
 10 A → ((Julio olha para cima e relaxa os ombros))
 11



Julio olha para cima e relaxa os ombros. Os alunos olham para ele.

12 Axiel [hahahahaha]
 13 Araceli [hahahahaha]
 14 Matilde [hahahahaha]
 15 Violeta [hahahahaha]
 16 Agustina c. [hahahahaha]
 17 Violeta .hh carje[ta]
 18 A → Julio [dio]s dame <paciencia>
 19



Julio faz movimentos com a mão simulando o sinal da cruz. Os alunos olham para ele.

20 Violeta **dios me lleva**
 21 (0,3) ((Violeta olha para cima e abre os braços))
 22



Violeta olha para cima e abre os braços.

23 Agustina c. ha[hahahah[ahahah]]
 24 Araceli [hahahah[ahahah]]
 25 Agustina G. [hahahah[ahahah]]
 26 Violeta [hah que[horrór]]((faz sinal da cruz))
 27 Julio [no. se]ría así querida estudiante
 28 dio[s lléva]me.
 29 Guillermo [HAhahah]
 30 Julio porque es un impera[tivo. no] sería me lleva
 31 Violeta [llévame]
 32 Violeta lleva ele ((aponta para Julio)) ha[HAhahah]

33 Julio [no. llé]vate a ti
 34 Violeta **no. tú.**
 35 Julio QUERIDOS estudiantes,

Violeta tenta responder (linhas 06 e 08) às iniciações de Julio (linhas 05 e 07), mas Julio a avalia negativamente, expressando sua decepção em relação à falta de competência de Violeta para responder em língua espanhola (linhas 10 e 18). Julio produz um turno de oração irônico, também se expressando corporalmente (quadro da linha 19). É então que Violeta se autosseleciona (linha 20) para participar exuberantemente, exibindo competência em língua espanhola para desafiar o professor e contribuir com o trabalho de fazer riso. Ela reproduz o turno do professor também com movimento corporal (quadro da linha 22) e, ainda, após confronto em enquadre de brincadeira que se formou, ela o afronta utilizando a língua espanhola (linha 34).

Violeta ainda exibe competência com engenhosidade para justificar que sabe a língua espanhola, e que ao mesmo tempo participa exuberantemente para fazer riso e contribuir com o trabalho de fazer aula animada na nova ordem comunicativa. No excerto que segue, Violeta resiste ao controle social do professor usando a língua espanhola.

Excerto 40 – Segmento “Para de gritar” (Vídeo 5 – 23/08 – 35:09C1 e 37:41C2)

77 Julio a:i Virole:ta >tendré que reprobarte< [es una lástima]
 78 Violeta [yo? PARA]
 79 **não. cállate tu haha[hahahahahahahaha]**
 80 Guilherme [hahahahahahahaha]
 81 Maximina [hahahahahahahaha]
 82 Agustina C. [hahahahahahahaha]
 83 Anastasia [hahahahahahahaha]
 84 Agustina G. [hahahahahahahaha]
 85 Violeta **hablé español**
 86 Julio por lo menos una palabra[aprende]=
 87 Violeta [hahahaha]
 88 Guilherme [hahahaha]
 89 Valentine [hahahaha]
 90 Agustina C. [hahahaha]
 91 Alessandra [hahahaha]
 92 Agustina G. [hahahaha]
 93 Julio =al terminar el curso >yo estoy contento con eso< una
 94 palabra [bien] pronun[ciada] cálla[te no,]
 95 Violeta [mas-] [mas-] [mas eu] sei
 96 **>yo [sé español<]**
 97 Guilherme [(reprovada)]
 98 Julio el imperativo cállate
 99 (0,2)
 100 Julio >cual es el imperativo del ver[bo callar<]
 101 Violeta [**PEro me faço] de loca**
 102 Guilherme ha[haha]
 103 Agustina C. [haha]
 104 Violeta [haha]
 105 (1,5)
 107 Julio para reprobar

Violeta resiste ao controle social do professor produzindo um turno de desafio em língua espanhola (linhas 78 e 79). Alguns participantes a ratificam, rindo na sequência (linhas 80, 81, 82, 83 e 84). Então, Violeta destaca sua exibição de competência no uso da língua dizendo que, apesar de estar desafiando o professor, está usando a língua espanhola (linha 85). Alguns alunos riem (linhas 87, 88, 89, 90, 91 e 92), enquanto Julio ironiza o fato do imperativo ser o objeto de aprendizagem (linhas 86, 93, 94, 98 e 100). Então, Violeta se autosseleciona, sobrepondo voz com o professor para buscar um local relevante para tomar o turno, e destaca ainda mais sua competência no uso da língua espanhola: “>yo sé español< PEro me faço de loca” (linhas 96 e 101). Assim, ela demonstra que tem proficiência na língua. Ela está usando a língua para produzir ações no aqui-e-agora da fala-em-interação, usando a língua para ação social no mundo, assim como Daniela, Matilde e Paula.

A exibição de competência no uso da língua espanhola para produzir ações na fala-em-interação é evidência de aprendizagem na medida em que há orientação para a distribuição de conhecimento entre os participantes, simétrica ou assimétrica. A exibição torna relevante que alguém é competente no uso da língua espanhola e ser competente na língua espanhola é condição do aprendiz da língua espanhola. Com isso alguns participantes se legitimam como usuários da língua de estudo e da língua de interação. Eles negociam a posição de membros competentes na língua espanhola, bem como as práticas linguísticas aceitáveis e não aceitáveis da referida língua. Mais importante do que a orientação para essa negociação, os alunos que participam em língua espanhola, ao exibirem competência, estão fazendo-o para produzir ações reais contingentes do mundo real, situado, para todo os efeitos práticos do que eles estão fazendo ali – aula de Língua Espanhola. Nessa perspectiva, a evidência de aprendizagem está relacionada com participação e com demonstração (e reconhecimento) da competência para realizar ações pelo uso da linguagem. Os alunos aprendem, então, a ser usuários da língua espanhola e, sendo usuários, a agir no mundo por meio do uso da língua de estudo.

Nesta seção, descrevi as evidências do trabalho de fazer aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula da Turma 10. Tais evidências têm relação direta com a nova ordem comunicativa, conforme quadro a seguir:

Quadro 25 – Evidências de aprendizagem na nova ordem comunicativa

Evidências de aprendizagem	4) Orientação para um objeto de aprendizagem (língua espanhola), tornando-o relevante;
	5) engajamento dos interagentes em torno desse objeto, também por meio de participações exuberantes (ações não canônicas);
	6) produção de ações para dar conta do trabalho de fazer aula de Língua Espanhola e construir conhecimento conjuntamente, demonstrando competência para participar no aqui-e-agora.

Fonte: Quadro elaborado pela autora⁶¹.

A orientação para um conhecimento socialmente compartilhado é evidência de aprendizagem na medida em que mostra o engajamento dos alunos com o objeto de aprendizagem tornado relevante: o significado e uso da palavra *bombacha*. Os participantes realizam o trabalho de fazer aprendizagem orientando-se para a novidade do termo *bombacha* gerado pelo equívoco de Julio. Então, eles produzem ações de desafio e constroem conhecimento socialmente compartilhado a respeito do que é *bombacha* e do uso que se faz da palavra. Além disso, a exibição de competência no uso da língua espanhola para produzir ações é também evidência de aprendizagem. Alguns alunos exibem sua competência no uso da língua, tornando relevante o objeto de estudo e a língua preferível de interação – a língua espanhola – e produzindo ações que se conjugam com participações exuberantes. Tanto a orientação para um conhecimento socialmente compartilhado como a exibição de competência no uso da língua são evidências de que o objeto de estudo é tornado relevante e está a serviço de produzir ações para os fins práticos da interação.

Neste capítulo, analisei os dados gerados para a presente pesquisa, buscando identificar o trabalho de fazer aprendizagem na nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula contemporânea. Destaquei que os participantes da Turma 10 se engajam e participam da fala-em-interação produzindo oportunidades de aprendizagem. Os participantes se alinham para produzir ações para os fins práticos da interação, demonstrando que se orientam para o piso principal e para a pauta da aula para que possam fazer aula de espanhol e aprendizagem de espanhol. Ademais, alguns alunos participam da fala-em-interação de maneira exuberante, tanto em sequências da fala-em-

⁶¹ Adaptado do Quadro 07 do Capítulo 2.

interação de sala de aula tradicional como nas não canônicas da nova ordem comunicativa, demonstrando que a participação é uma ação tolerada e apreciada. Além disso, destaquei que os participantes da Turma 10 se orientam para a língua espanhola como objeto de aprendizagem e produzem ações em torno desse objeto, construindo evidências de aprendizagem. Muitos participantes produzem ações em língua espanhola contingentemente, exibindo que são conhecedores e se legitimando como usuários da língua de interação. Essa orientação e exibição de recursos linguísticos para fazer coisas no aqui-e-agora é evidência de aprendizagem como ação social pública.

Tendo concluído aqui a exposição analítica dos dados desta tese, passo a seguir a responder às perguntas de pesquisa e tecer considerações finais do trabalho.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1 Respondendo às perguntas de pesquisa: os trabalhos interacionais de fazer aula e fazer aprendizagem

Nesta seção, retomo as perguntas de pesquisa para respondê-las com vistas às considerações finais das análises desta tese.

1. *É possível encontrar evidências de uma nova ordem comunicativa na organização da fala-em-interação de sala de aula da Turma 10?*

Sim, há evidências de uma nova ordem comunicativa na fala-em-interação de sala de aula da Turma 10. Essa nova ordem está perceptível nas ações não canônicas dos participantes, que agem pelo uso da linguagem, e muitas vezes em língua espanhola, mediante produção de turnos para além das sequências tradicionais da fala-em-interação de sala de aula. Na fala-em-interação da Turma 10, não há limitação institucional estrita para a alocação de turnos. Os alunos tomam o turno quando querem para afirmar sua condição juvenil, mesclando currículo com cultura popular, ambos pautados pelo riso. Os alunos cantam, reconfigurando a aula. Os alunos desafiam o professor para fazer zoeiras, colocando-o como alvo. Os alunos desafiam o professor, por resistência a algo apresentado por ele, demonstrando que podem se opor à autoridade institucional do professor. O professor não é o único que exerce controle social para disciplinar alunos; alunos disciplinam outros alunos para ter o foco de atenção conjunta na pauta da aula. O professor não é o único que faz correção; alunos corrigem o próprio professor, mostrando que sabem a língua espanhola. O professor, por sua vez, em vez de repreender de maneira autoritária, aceita tais participações, as ratifica e responde com reciprocidade a elas.

A análise de dados destacou as seguintes participações exuberantes:

- 1) Aluno disciplina outro aluno, compartilhando o trabalho de gerenciar a interação e manter a pauta da aula.
- 2) Aluno corrige o professor, compartilhando o trabalho de se mostrar conhecedor e manter a pauta da aula.
- 3) Aluno desafia o professor, compartilhando o trabalho de gerenciar a interação, se mostrar conhecedor, fazer riso e manter a pauta da aula.

- 4) Aluno canta na sala de aula, compartilhando o trabalho de fazer riso, se mostrar conhecedor e manter a pauta da aula.

Essas participações exuberantes e a maneira com que o professor lida com elas evidenciam que novos modos de fazer aula estão sendo postos em prática. Quando um aluno desafia o professor mostrando resistência ao conhecimento apresentado por ele (excerto 20 – “*Usted*”), por exemplo, ele está participando de forma não canônica e está compartilhando o trabalho interacional de se mostrar conhecedor da língua espanhola (no caso, ao apontar um problema no turno do professor, demonstrando que sabe a língua espanhola) e de manter a pauta da aula (no caso, a aprendizagem do uso do pronome *usted*). Nesses termos, em meio ao que pode parecer desordem, os participantes da interação estão anunciando uma nova maneira de fazer aula de Língua Espanhola. Os participantes se engajam em compartilhar trabalhos interacionais, que somados constituem o que significa para eles fazer aula de Língua Espanhola.

Figura 03 – O trabalho de fazer aula de Língua Espanhola na nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula da Turma 10



Fonte: Figura elaborada pela autora.

Mostro que há uma composição de trabalhos interacionais que formam o trabalho de fazer aula de Língua Espanhola em língua espanhola na fala-em-interação de sala de

aula da Turma 10: o trabalho de fazer aula animada (que surge da negociação entre o trabalho de fazer riso e o trabalho de manter a pauta), o trabalho de gerenciar e o trabalho de se mostrar conhecedor da língua espanhola. Os três grandes trabalhos interacionais são compartilhados e estão a serviço de conseguir dar/ter aula de Língua Espanhola na Turma 10. Lidando com tudo que emerge, tolerando e ratificando as participações exuberantes e engajando-se no espetáculo, os participantes mantem as atividades em curso. Contudo, a sala de aula não é simplesmente um lugar de reconciliação, conforme Rampton (2006) analisa em seus dados. Na nova ordem comunicativa que se configura nos dados aqui analisados, os participantes da Turma 10 compartilham trabalhos interacionais, com menos conflito e mais consenso⁶². Mais do que mostrar que o professor aceita a participação de alguns alunos para ter a atenção de todos e manter as atividades em curso, destaco que os participantes valorizam as participações exuberantes, compartilham trabalhos interacionais e constroem o que entendem por fazer aula de Língua Espanhola na nova ordem comunicativa com entrosamento e ânimo. Ou seja, todos têm a oportunidade de ser protagonistas desse encontro.

2. *É possível verificar a orientação para o trabalho de fazer aprendizagem no âmbito da nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula?*

Sim. Os participantes da nova ordem comunicativa se orientam para o trabalho de fazer aprendizagem quando compartilham o trabalho de fazer aula de Língua Espanhola. A participação democrática e a agentividade são elementos essenciais para que haja oportunidade e evidência de aprendizagem. Os participantes da Turma 10 estão engajados e estão participando (se autosseleccionando com exuberância, rindo e estando atentos por meio de direcionamento de olhar), demonstrando que há oportunidades para a realização do trabalho de fazer aprendizagem na nova ordem comunicativa. Do mesmo modo, foram descritas evidências do trabalho de fazer aprendizagem. Houve momentos em que os participantes da Turma 10 estavam orientados para um objeto de aprendizagem e a língua preferível de interação – língua espanhola – e estavam engajados em torno desse objeto produzindo ações em língua espanhola como, por exemplo, corrigir o professor, desafiar o professor e cantar. Nesses momentos, os alunos realizavam trabalhos interacionais de fazer aula e fazer aprendizagem ao mesmo tempo.

⁶² Levando em consideração as aulas ministradas pelo professor Julio.

Figura 04 – O trabalho de fazer aprendizagem de língua espanhola na nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula da Turma 10



Fonte: Figura elaborada pela autora.

No segmento “*Bombacha*” (excertos 28, 29 e 30), por exemplo, é possível identificar que os participantes compartilham o trabalho de fazer aula animada, fazendo riso e mantendo a pauta. Ao mesmo tempo que se orientam para a palavra *bombacha*, participam exuberantemente, produzindo ações de desafio ao professor. Assim, demonstram que estão construindo conhecimento a respeito do significado da referida palavra.

O trabalho de fazer aprendizagem é demonstrado na interação. É no aqui-e-agora da interação que os participantes aprendem recursos linguísticos, usando-os para dar conta das demandas que se colocam de modo contingente e emergente a cada nova interação, em cada nova atividade em que os participantes se envolvem (no caso específico, atividades relacionadas à participação exuberante de zoeira com o professor). A nova ordem comunicativa é, então, entendida como um ambiente social em que produzir conhecimento é produzir conhecimento a ser utilizado para os fins práticos das

atividades práticas que se desenvolvem naquele próprio contexto de interação na língua legitimada como preferível. Segundo essa concepção, o trabalho de fazer aprendizagem da Turma 10 é observável na organização do trabalho conjunto dos participantes na nova ordem, conforme os objetos de aprendizagem que eles tornam relevantes e as relações particulares de participação que eles exibem publicamente.

6.2 A nova ordem comunicativa: implicações teóricas e contribuições para a prática educacional

A investigação realizada neste trabalho descreveu a organização da fala-em-interação de sala de aula contemporânea da Turma 10, evidenciando sinais da nova ordem comunicativa conforme proposta por Rampton (2006). Além disso, registrou o trabalho dos participantes de fazer aprendizagem nesse contexto. A análise dos dados gerados da fala-em-interação de sala de aula da Turma 10 buscou trazer subsídios para compreender como acontece a aula de Língua Espanhola no ensino médio e se nessa aula os alunos estão aprendendo língua espanhola.

Inicialmente, foi analisada a organização da fala-em-interação e foram encontradas sequências canônicas de IRA e sequências não canônicas na nova ordem. A organização da fala-em-interação de sala de aula da Turma 10 foi descrita como contendo participações exuberantes. Há aluno disciplinando outro aluno, aluno corrigindo o professor, aluno cantando na sala de aula e aluno desafiando o professor. Tais participações estão atreladas aos trabalhos interacionais de fazer aula e fazer aprendizagem. A descrição dessa organização permitiu o entendimento de que o conjunto de ações não canônicas constitui os trabalhos interacionais que os participantes constroem, agindo em coordenação uns com os outros.

Nesses termos, levando em consideração as descrições de Rampton (2006) sobre salas de aula urbanas na Inglaterra, esta tese traçou relações com um cenário educacional brasileiro e avançou na sistematização de participações exuberantes produtivas conectadas com trabalhos interacionais. Rampton (2006) descreve a nova ordem comunicativa como uma organização em que os participantes lidam com participações exuberantes e, assim, mantêm a aula em curso, “sobrevivendo” às contingências da modernidade tardia. Os dados analisados nesta tese mostram que não se trata apenas de “sobreviver” na contemporaneidade. Mais do que isso, os participantes estão fazendo aula e estão aprendendo na nova ordem comunicativa. Os alunos, ao participarem dessa nova

maneira, demonstram que não são meros sobreviventes na sala de aula. Em outras palavras, os participantes da interação – alunos e professor – demonstram entendimento de suas ações uns para os outros e constroem ação conjunta: fazem aula e fazem aprendizagem.

O presente trabalho não só contribui com estudos de organização da fala-em-interação de sala de aula como também com estudos sobre aprendizagem. No conjunto de segmentos interacionais analisados nesta pesquisa, o trabalho de fazer aprendizagem, conforme se procurou demonstrar, é constituído de oportunidades e evidências. Os índices de oportunidades – participação exuberante e engajamento na pauta da aula – são essenciais para que haja aprendizagem, pois a autosseleção dos alunos e o engajamento deles na pauta da aula torna o currículo relevante. Na nova ordem comunicativa da Turma 10, seja participando com exuberância verbalmente, seja engajando-se verbal e corporalmente, a atividade pedagógica não é ignorada.

Também, os índices para as evidências de aprendizagem completam o trabalho de fazer aprendizagem. Os índices das evidências têm relação com a orientação conjunta dos participantes para um objeto de aprendizagem tornado relevante e a produção de conhecimento em torno desse objeto para dar conta dos fins práticos da atividade em que se engajam. Ou seja, mais do que mostrar que os participantes estão tendo oportunidades de aprendizagem ao realizarem participações exuberantes na contemporaneidade, o trabalho de pesquisa relatado aqui evidenciou que os interagentes da Turma 10 estão demonstrando uns para os outros que estão aprendendo ao construírem ação social de fazer aula de Língua Espanhola na nova ordem. Com isso, no conjunto das contribuições, avancei na sistematização de uma perspectiva teórico-metodológica acerca da relação entre organização de fala-em-interação de sala de aula e aprendizagem. Tal conclusão só é possível graças à aproximação do olhar às ações dos participantes ao construírem ação social.

Para fins de interlocução pedagógica com agentes educacionais, a presente tese contribui com o desvendamento do alegado caos e da aparente crise do ensino médio, relacionados com o que se aponta como comportamento indisciplinado dos alunos. A análise da fala-em-interação de sala de aula contemporânea, empreendida aqui, pode afligir o leitor, mas também ela inquieta positivamente por dar esperança ao oferecer subsídios para professores em serviço e professores em formação por apresentar boa prática pedagógica. O que chamo de boa prática pedagógica faz relação com o trabalho

conjunto custoso NEGOCIADO e COMPARTILHADO para fazer aula e fazer aprendizagem na nova ordem comunicativa.

O presente trabalho, contudo, tem limitações. Uma delas diz respeito à geração de dados, uma vez que a dificuldade logística de posicionamento das câmeras na sala de aula impossibilitou a imagem de todos os participantes nas gravações. Outra limitação diz respeito à natureza das aulas. Não ficou evidente que a prática pedagógica do professor estivesse sendo desenvolvida com base em planejamento de projetos de trabalho robustos e de aprendizagem para além da língua espanhola em si. Ainda assim, os dados aqui analisados do trabalho produtivo da sala de aula da Turma 10 apontam que não se trata de descrição do caos ou de diagnóstico negativo de práticas frustradas e de um desserviço (cf. KELLER, 2004). Apesar de se tratar de uma sala de aula com poucos alunos, o que pode ser um privilégio dessa escola, é importante ressaltar que os participantes não estão em guerra, e o professor não oprime as participações dos alunos. Pelo contrário, o professor demonstra que as aceita e as ratifica democraticamente. Embora, em alguns momentos, o professor tenha de sinalizar o limite entre o confronto produtivo e o ofensivo, as zoeiras são feitas em um clima aceitável pelos participantes. A presente tese, mesmo não apresentando planejamento pedagógico vigoroso e de resultados mais completos de construção conjunta de conhecimento dos participantes, apresenta os trabalhos interacionais dos participantes, o manejo do professor no estilo dos jovens e o esforço dos alunos em fazer a aula usando a língua espanhola.

Consequentemente, a pesquisa realizada aqui permite dar respostas às expectativas dos graduandos e dos graduados em Letras/Espanhol sobre como “enfrentar” em suas práticas os alunos “indisciplinados” do ensino médio da escola pública. Primeiro, porque entender os jovens de hoje em dia significa compreender a participação desses alunos desafiadores e compreender as novas estruturas de participação que eles exigem. Os alunos do ensino médio da Turma 10 expõem suas condições juvenis, mas não “viram as costas” para a pauta da aula. Por meio de participações exuberantes, são geradas maneiras de “se prender a algo”, o que consiste em aprender (SIBILIA, 2012, p. 121). Eles estão participando e estão engajados – condições básicas para que haja aprendizagem. Mais do que isso, os alunos do ensino médio do cenário investigado estão orientados para o objeto de estudo – língua espanhola – e estão produzindo ações em torno desse objeto e mediante esse objeto. A língua espanhola é legitimada como a língua preferível para a interação e há um esforço para que seu uso seja constante. Os recursos linguísticos mobilizados não são apreendidos para uso no futuro; o conhecimento é

construído para atender a demanda das participações exuberantes de desafio ao professor, por exemplo. Os participantes da Turma 10, portanto, estão aprendendo.

O sucesso do evento não depende exclusivamente do professor, mas é ele quem, inicialmente, precisa saber lidar com as contingências para proporcionar momentos de aprendizagem. O professor poderia simplesmente impor a pauta da aula e não permitir interpelações de desafios em relação ao que ele apresenta. Ele poderia não permitir zoeiras que o deixassem em situações aparentemente constrangedoras. Ele poderia exercer controle social autoritário.

Mas, para a boa prática na nova ordem, o professor:

- 1) permite que os alunos também gerenciem a interação, por exemplo, ao disciplinarem outros alunos e desafiarem o controle social exercido pelo professor;
- 2) permite que os alunos também se mostrem conhecedores, se mostrem competentes e sejam avaliadores, ao corrigirem e desafiarem o conhecimento apresentado pelo professor;
- 3) permite que os alunos provoquem riso e riam, ao reconfigurarem o tópico da aula com cantoria, com *performance*, com desafios em forma de zoeiras ou em forma de resistência.

Permitir, fomentar, promover, criar condições e convidar são as palavras-chave. Isso não significa que tudo seja permitido. A ação de permitir está na ruptura da autoridade repreensiva e opressiva. Se a crise da escola contemporânea está associada a interpelação de sujeitos juvenis *versus* preocupação do professor em contê-la, permitir as ações participativas dos alunos é um bom caminho para boas práticas pedagógicas. Assim, entendo que a nova ordem comunicativa da fala-em-interação da sala de aula trouxe consigo um novo desafio para a escola: a ação de permitir e lidar com a interpelação, favorecendo a agentividade e o protagonismo dos alunos. O entendimento proporcionado por essa tese sobre a participação exuberante, o protagonismo dos alunos na nova ordem comunicativa, foi um passo à frente.

Para concluir, espero que a análise interacional desta tese motive a investigação da nova ordem em outros espaços escolares em que haja projetos pedagógicos significativos com foco no protagonismo dos alunos. Seria muito produtivo o estudo de salas de aula em que a prática pedagógica está organizada em torno de projetos de aprendizagem que engajam os jovens participantes exuberantes. Também, tendo em vista

o número limitado de estudantes da Turma 10, pesquisas futuras podem ter como objeto de investigação as habilidades docentes de adaptação às situações emergentes em interações com mais de 30 participantes. Assim, a descrição desta tese convida a todos os professores, os pesquisadores e os agentes educacionais que promovam o alvoroço dos alunos inquietos, permitindo que esse alvoroço também nos inquiete como pesquisadores.

REFERÊNCIAS

ABELED, M. de la O L. **Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula.** 2008. 217 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2008.

_____. “¿Te parece que ella se afeitó?”: categorías identitárias de gênero e aprendizagem de vocabulário na fala-em-interação de sala de aula de língua estrangeira. **Calidoscópico**, v.8, n. 2, p. 103-117, 2010.

ABELED, M. de la O. *et al.* Aprendizagem e proficiência em língua adicional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, jan./jun., n° 53.1, p. 131-144, 2014.

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, mai./ago., n. 5, p. 25-36, 1997.

ABREU, C. S. **A organização do reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na conversa cotidiana e sala de aula tradicional em português brasileiro.** 2003. 77 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2003.

ALMEIDA, A. N. **A construção de masculinidades na fala-em-interação em cenários escolares.** 2009. 310f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009.

AMARAL, D.; FRANK, I. Novos arranjos. **Educação**, v. 144, p. 56-59, 2009.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante.** Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

AQUINO, J. G.; RIBEIRO, C. R. Processos de Governamentalização e a atualidade educacional: a liberdade como eixo problematizador. **Educação & Realidade**, v. 2, n. 34, p. 57-71, 2009.

BATESON, G. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional.** São Paulo: Loyola, 2002, p. 85-106.

BAUMAN, Z. **Modernidad Líquida.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.

_____. **Identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BAUMAN, R. Verbal art as performance. **American Anthropologist**, v. 77, n. 2, p. 290-311, 1975.

BAUMVOL, L. K. **O trabalho interacional para a reconfiguração de atividades pedagógicas instrucionais na sala de aula de inglês como língua adicional.** 2011. 172f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 26 jan. 2015.

_____. Constituição (1996). **Emenda Constitucional da República Federativa do Brasil de 1996**. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do ADCT. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em: 26 jan. 2015.

_____. **Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

_____. **Lei N 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 26 jan. 2015.

_____. **Orientações Curriculares Nacionais de 2006**. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2015.

BULLA, G. S. **A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira**. 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2007.

BURIGO, F. Isadora Faber é intimada após sua professora a denunciar por difamação. **G1.globo.com**, São Paulo, set. 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2012/09/isadora-faber-e-intimada-apos-sua-professora-denunciar-por-difamacao.html>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

CALDAS, J. No ensino médio, Isadora Faber lança livro e comenta sobre escola nova. **G1**. Santa Catarina, mai. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2014/05/no-ensino-medio-isadora-faber-lanca-livro-e-comenta-sobre-nova-escola.html>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

CANCIAN, N. Autora de 'Diário de Classe' diz que não sai mais sozinha. **Folha.uol**, São Paulo, nov. 2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/1183845-autora-de-diario-de-classe-diz-que-nao-sai-mais-sozinha.shtml>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

CAZDEN, C. B. **El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1991.

_____. **Classroom discourse: The language of teaching and learning**. 2 ed. Portsmouth: Heinemann, 2001.

CONCEIÇÃO, L. E. **Estruturas de participação e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula de Língua Inglesa em uma escola pública municipal de Porto Alegre**. 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2008.

COULON, A. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995.

DIÁRIO de classe. 2015. Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/DiariodeClasseSC>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, set./dez., n. 24, p. 40-52, 2003.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

_____. Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio. In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Salto Para o Futuro**. Ano XIX, boletim, v. 18. Brasília, DF: MEC, nov. 2009.

DREW, P.; HERITAGE, J. (Orgs.) **Talk at work: Interaction in institutional settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

DURANTI, A. **Antropología Lingüística**. Tradução de Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTRICK, M. C. **La investigación de La enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. “O quando” de um contexto. Questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 215-234.

FABER, I. **Diário de Classe: a verdade**. São Paulo: Editora Gutenberg, 2014.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Positivo, 2004.

FILGUEIRAS, M. Isadora Faber: 'Só porque é escola pública tem que ser ruim?' **Oglobo.com**, Rio de Janeiro, dez. 2012. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/isadora-faber-so-porque-escola-publica-tem-que-ser-ruim-6327388>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

FOUCAULT, M. Las redes del poder. In: FERRER, C. (Org.). **El Language Libertário**, vol. 1. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad, 1990, p. 25-26.

FRANK, I. **Constituição e superação de momentos desconfortáveis em sequências de convites à participação**: a construção do engajamento na fala-em-interação de sala de aula. 2010. 170f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 5ª ed., São Paulo, Paz e Terra, 1997.

FREITAS, A. L. P. **With a little help from my friend: um estudo sobre o reparo levado a cabo pelo terceiro na sala de aula de língua estrangeira**. 2006. 131f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2006.

FREITAS, A. L. P.; MACHADO, Z. F. Noções fundamentais: a organização da tomada de turnos na fala-em-interação. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Orgs.) **Fala-em-interação social**: Introdução à Análise da Conversa Etnometológica. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008, p. 59-94.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Relatório final**, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola**. Relatório final, 2013. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2012/pdf/relatorio_jovens_pensam_escola.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2015.

GALLO, S. Repensar a educação: Foucault. **Educação & Realidade**, vol. 1, n. 29, p. 79-97, 2004.

GARBIM, E. M. *et al.* Identidades juvenis em territórios culturais contemporâneos. **UNirevista**, vol. 1, n. 2, 2006.

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

_____. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópio**, São Leopoldo (Unisinos), v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006.

_____. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Orgs.) **Fala-em-interação social**: Introdução à Análise da Conversa Etnometológica. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008a, p. 17-38.

_____. Microethnography in the classroom. In: KING, K.; HORNBERGER, N. H. (Orgs.) **The encyclopedia of language and education**, vol. 10, Research methods in language and education. Berlim: Springer, 2008b, p. 257- 272.

_____. A fala-em-interação de sala de aula: controle social, reprodução, construção conjunta. In: GUEDES, P. C. (Org.) **Educação linguística e cidadania**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

GARCEZ, P. M.; MELO, P. S. Construindo o melhor momento para tomar o turno na fala-em-interação de sala de aula na escola pública cidadã de Porto Alegre. **Polifonia**, v. 13, p. 1-21, 2007.

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

GARCEZ, P. M.; OSTERMANN, A. C. Glossário conciso de Sociolinguística Interacional. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 257-264.

GARCEZ, P. M.; KANITZ, A.; FRANK, I.R. Interação social e etnografia: sistematização do conceito de construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. **Calidoscópio**, São Leopoldo (Unisinos), v. 10, n. 2, p. 211-224, 2012.

GARCEZ, P. M.; BULLA, G.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **DELTA**, v. 30, n. 2, p. 257-288, 2014.

GARFINKEL, H. **Estudios em Etnometodología**. Tradução de Hugo Antonio Pérez Hernáiz. Barcelona: Anthropos Editorial, 2006 [1967].

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

_____. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2002.

_____. **Sociologia**. 4ª ed., Porto Alegre, Artmed, 2005.

_____. Goffman: um teórico social sistemático. In: COELHO, M.C. (Org.) **Estudos sobre interação**. Textos escolhidos. Rio de Janeiro: ed. UERJ, 2013, p. 285-327.

GOODWIN, C.; GOODWIN, M. H. Participation. In: DURANTI, A. (Org.) **A companion to Linguistic Anthropology**. Malden, Mass: Blackwell, 2004, p. 222-244.

GOFFMAN, E. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002a, p. 13-20.

_____. *Footing*. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002b, p. 107-148.

HALL, J. K. Interaction as method and result of language learning. **Language Teaching**, v.43, n. 2, p. 202-215, 2010.

HALL, J. K.; SMOTROVA, T. Teacher self-talk: Interactional resource for managing instruction and eliciting empathy. **Journal of Pragmatics**, v. 47, n. 1, p. 75-92, 2013.

HARRIS, R; RAMPTON, B. Change in Urban Classroom Culture and Interaction. In: LITTLETON, K.; HOWE, C. (Orgs.) **Educational Dialogues: Understanding and Promoting Productive Interaction**. New York, Routledge, 2010, p. 240-264.

INICIATIVAS de alunos para denunciar más condições de escolas públicas crescem no país. **Fantástico**. Rio de Janeiro: Rede Globo de televisão, jun. 2012. Programa de Tv. Disponível em: <<http://globo.com/rede-globo/fantastico/t/edicoes/v/iniciativas-de-alunos-para-denunciar-mas-condicoes-de-escolas-publicas-crescem-no-pais/2119395/>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

ISADORA Faber. **Provocações**. São Paulo: TV Cultura, jul. 2014. Programa de Tv. Disponível em: <<http://tvcultura.cmais.com.br/provocacoes/provocacoes-666-com-a-estudante-isadora-faber-15-07-2014-bloco-01>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

JUNG, N. M. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue**. 2003. 309f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2003.

JUNG, N. M.; GONZALEZ, P. C. A organização de tomadas de turnos: socialização em sala de aula. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Orgs.) **Análises de fala-em-interação institucional: A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas/SP: Mercado de Letras, p. 71-98, 2009.

KANITZ, A. **Rediscutindo correção e reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na fala-em-interação de sala de aula**. 2010. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010.

_____. **Resolução de problemas e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação em cenário de desenvolvimento tecnológico**. 2013. 184 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013.

KELLER, T. M. G. **Aula de Língua Estrangeira: Uma Microecologia das ações**. Passo Fundo: UPF, 2004.

KIM, Y. Practices for initial recognitional reference and learning opportunities in conversation. **Journal of Pragmatics**, vol. 44 n. 6-7, p. 709-729, 2012.

KLIX, T. Prefeitura promete obras em escola exposta por aluna na internet. **Ig.com**, São Paulo, ago. 2012. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-08-29/prefeitura-promete-obras-em-escola-exposta-por-aluna-na-internet.html>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, n. 70, p.15-39, 2000.

LANGDON, E. J. Performance e sua diversidade como paradigma analítico: a contribuição da abordagem de Bauman e Briggs. **Antropologia em primeira mão**, Florianópolis/UFSC, p. 5-26, 2007.

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

LOPES, M. F. R. **A negociação de identidade de professor na sala de aula de estágio de língua espanhola**. 2009. 154f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2009.

LODER, L. L. O modelo Jefferson de transcrição. Convenções e debates. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Orgs.) **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometológica**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008, p. 127-162.

LODER, L. L.; SALIMEN, P. G.; MÜLLER, M. Noções fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Orgs.) **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometológica**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008, p. 39-58.

MACBETH, D. The relevance of repair for classroom correction. **Language in Society**, v. 33, p. 703-736, 2004.

_____. Understanding understanding as an instructional matter. **Journal of pragmatics**, v. 43, n. 2, p. 438-451, 2011.

MAGGI, L. Educadores não estão prontos para lidar com “Isadoras”. **Veja**. São Paulo, dez. 2012. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/educadores-nao-estao-prontos-para-lidar-com-%E2%80%9Cisadoras%E2%80%9D>>. Acesso em 26 jan. 2015.

MALDITOS professores. 2015. Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/professordiarior?ref=stream>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

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

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

_____. The organization of repair in classroom talk. **Language in Society**, Cambridge, v. 19, p. 349-377, 1990.

MEHAN, H. The structure of classroom discourse. In: DIJK, T. Van (Org.). **Handbook of discourse analysis**. Londres: Academic Press, v. 3, p. 119-131, 1985.

MELO, P. S. **A tomada de turnos e o controle social na fala-em-interação**: práticas diferenciadas organizam diferentes instituições escolares. 2006. 29f. Trabalho de

Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2006.

MOLL, J. Da crise da escola e do seu (re) encontro com a vida. In: QUIJANO, G. R. (Org.) **Jornada de Educação Popular**: pelo encontro da escola com a vida. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2007, p. 59-76.

NASSIF, L. A versão dos professores da escola de Isadora Faber. **Jornal ggn/Blogs**. São Paulo, fev. 2013. Disponível em: <<http://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/a-versao-dos-professores-da-escola-de-isadora-faber>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, n. 25, v.1, p.11-19, 1999.

O'CONNOR, M.; MICHAELS, S. Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: DIJK, T. Van (Org.) **Discourse, learning and schooling**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 63-103.

OLIVEIRA, R. A. Isadora Faber lança ONG para “vigiar todas as escolas do Brasil”. **Educação/UOL**. Florianópolis, ago. 2013. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/08/30/isadora-faber-lanca-ong-para-vigiar-todas-as-escolas-do-brasil.htm>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná**: Língua Estrangeira Moderna. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2015.

PEREIRA, A. B. “**A maior zoeira**”: experiências juvenis na periferia de São Paulo. 2010. 262 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2010.

PHILIPS, S. U. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 21-44.

PRO DIA NASCER FELIZ. Direção: João Jardim. Produção: Flávio R. Tambellini; João Jardim. Brasil: Independente, 2005.1 DVD (88 min.), son., color.

RADCLIFF-BROW, A. R. **Estrutura e função nas sociedades primitivas**. Lisboa: Edições 70, 1989 [1952].

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

REICHERT, T.; LIEBSCHER, G. Positioning the expert: Word searches, expertise, and learning opportunities in peer interaction. **The Modern Language Journal**, vol. 96, n. 4, p. 599-609, 2012.

REIS, C. A. G. **Sobreposições de fala, participação e construção de aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula de uma escola pública municipal.** 2008. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciada em Letras) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. Referenciais Curriculares. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul:** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009. Disponível em <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em: 26 jan. 2015.

RODRIGUES, L. “Não colocaria meu filho na escola pública”, diz Isadora Faber. **Educação UOL.** São Paulo, jun. 2014. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/06/05/nao-colocaria-meu-filho-na-escola-publica-diz-isadora-faber.htm>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

ROSA, A. P. **É o professor quem diz quando se fala?** A tomada de turnos de fala em atividades diferentes em uma turma de 1 série em educação bilíngue. 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2008.

SACKS, H. **Lectures on conversation.** Cambridge: Blackwell, 1992.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.A.; JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Veredas**, v. 7, n. 1-2, p. 9-73, 2003. Tradução de SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, v. 50, p. 696-735, 1974.

_____. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. **Language**, p. 361-382, 1977.

SAHLSTRÖM, F. Learning as social action. In: HALL, J. K.; HELLERMANN, J.; PEKAREK DOEHLER, S. (Orgs.) **The development of interactional competence.** Bristol, UK: Multilingual Matters, 2011, p. 45-65.

SALIMEN, P. G. **Enquadrando ações na sala de aula de inglês em curso livre:** reparo e *footings* em apresentações de encenações em grupo. 2006. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciada em Letras) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2006.

_____. **A atividade pedagógica de encenar em grupos na sala de aula de língua estrangeira:** pedidos de ajuda, ofertas de ajuda e aprendizagem. 2009. 155 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009.

SCHEGLOFF, E. Conversation analysis and socially shared cognition. In: RESNICK, L.; LEVINE, J.M.; BEHREND, S. D. (Org) **Perspectives on socially shared cognition.** American Psychological Association: Washington, 1991, p. 150-171.

_____. Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. **Language in Society**, n. 29, v.1, p. 1-63, 2000.

SCHULZ, L. **A construção da participação oral na fala-em-interação de sala de aula: a tomada de turno pelo aluno.** 2004. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciada em Letras) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2004.

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

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão.** Rio de Janeiro, Contraponto, 2012.

SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, M. **Toward an analysis of discourse.** Londres: Oxford University Press, 1975.

STAHL, G. From individual representations to group cognition. In: STAHL, G. (Org.) **Studying virtual Math teams.** New York: Springer, 2009, p. 57-82.

_____. How a virtual math team structured its problem solving. In: **International Conference on Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL 2011).** Hong Kong, China. Proceedings, p. 256-263, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Editora Atlas S.A, 1987.

WARING, H. Z. Using explicit positive assessment in the language classroom: IRF, feedback , and learning opportunities. **The Modern Language Journal**, v. 92, n. 4, p. 577-594, 2008.

_____. Moving out of IRF (Initiation-Response-Feedback): A single case analysis. **Language Learning**, v. 59, n. 4, p. 796-824, 2009.

ZIBAS, D. A reforma do Ensino Médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Estudos & pesquisas Educacionais**, São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011.

ANEXO I: CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO JEFFERSON

Aspectos de produção da fala		
.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação intermediária
:	(dois-pontos)	prolongamento do som
↑	(flecha para cima)	som mais agudo do que os do entorno
↓	(flecha para baixo)	som mais grave do que os do entorno
-	(hífen)	corte abrupto na produção vocal
<u>Fala</u>	(sublinha)	ênfase em som
Fala	(maiúscula)	som em volume mais alto do que os do entorno
°fala°	(sinais de graus)	som em volume mais baixo do que os do entorno
°°fala°°	(sinais de graus duplos)	som em volume destacadamente mais baixo do que os do entorno
>fala<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<fala>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
[]	(colchetes)	fala sobreposta (mais de um interlocutor falando ao mesmo tempo)
Inspirações/expirações/risos		
.hh	(série de h precedida de ponto)	inspiração audível
Hh	(série de h)	expiração ou riso
Lapsos de tempo		
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	silência de menos de 2 décimos de segundo
Formatação, comentários, dúvidas		
=	(sinais de igual)	elocuições contíguas
()	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pôde ser transcrito
(fala)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
((levanta da cadeira))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não vocal

ANEXO II: SEGMENTOS

SEGMENTO “SIEMPRE DANIELA”

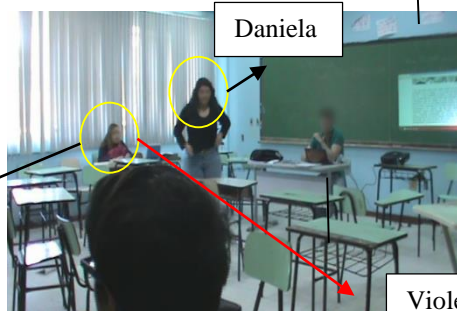
Segmento “Siempre Daniela” (Vídeo 17 – 18/10 – 6:10 C1 e 8:13 C2)

- 01 Julio acá aparece >como en toda biografía< mucho del
 02 pasado no?
 03 Álvaro °no°
 04 Julio y es lo que >(nos van a ***)< en ese momento
 05 Julio >acá aparece una foto de< FRIda a la que ustedes
 06 ya conocen
 07 (0,4)
 08 Julio ya la vieron varias [veces] Y SIgúe la biografía
 09 Violeta [LIN:da]
 10 Paula °parece [(***)°] ((apontando a tela na sua frente))
 11 Julio [quien] me puede leer ahora de volunta:rio,
 12 (0,8)
 13 Julio quien quiere=
 14 Daniela =YO yo yo
 15 Julio Daniela
 16 Daniela °vou [(sentar)°]
 17 Violeta [°sempre°] DaniE::la ((cantando em português))
 18



Violeta está com o torso apoiado sobre a carteira. Os demais olham para os computadores ou para a projeção do *datashow*.

- 19 (2,5) ((Daniela se levanta, arrasta sua carteira e
 20 Caminha até a frente da sala))
 21 Paula SIEMpre DANI[E:::]la ((cantando em espanhol))
 22 Álvaro [haha]
 23



Paula olha para Violeta que não aparece na imagem. Daniela se dirige à frente da sala para ler o texto da projeção no quadro negro.

- 24 (4,0) ((Paula olha para Violeta e sorri))
 25 Daniela a los dieciocho años <Frida Kahlo> sufrió. un
 26 gravísimo accidente,

SEGMENTO “NO DORMIR”

Segmento “No dormir” (Vídeo 10 – 13/09 – 10:22C1 e 10:31C2)

- 01 Julio recuerdan ustedes queridos estudiantes,

02 que estamos en el segundo año ((Violeta boceja))
 03



Violeta boceja.

Violeta

04 Julio de la enseñanza media. CUÁL es la competencia
 05 mayor de ustedes,
 06 Violeta [no dormir]
 07 Bárbara [criticida]::d=
 08 Axiel =la cri[ticida::d]
 09 Araceli [criticida][::d]
 10 Matilde [criticida][::d]
 11 Agustina G. [criticida][::d]
 12 Julio [cri]ticida::d [justamente]
 13 Andrés [no dormir ha]haha
 14 Julio >entonces< pensando en esto
 15 (0,6)
 16 Julio ustedes van a ver críticamente <este co:rto metraje>
 17



Violeta joga o
 caderno na mesa e
 olha para Julio.

Violeta

18 ((Violeta joga o caderno na mesa e olha para Julio))
 19 Julio >no largo metraje.< corto metraje.

SEGMENTO “NO ESTOY ENTENDIENDO NADA”

Segmento “No estoy entendiendo nada” (Vídeo 5 – 23/08 – 03:40 C1 e 05:55 C2)

01 Julio QUERIDOS ALUMNOS al comienzo del año, hay una lista
 02 de materiales, que se le (>entregan a padres<) y ahí
 03 dice.
 04 (0,4)
 05 Julio °lápiz°
 06

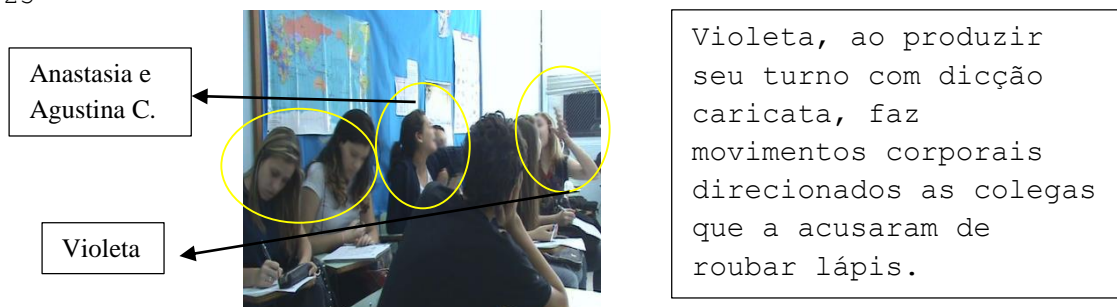


Julio, ao dizer
 “lápiz”, faz
 movimento com os
 braços e as mãos
 para dar ênfase.

Julio

07 (.)
 08 Guillermo [UN LÁPIZ] UN LÁPIZ ACABA

09 Agustina C. [é que é-]
 10 Julio un lápiz
 11 Anastasia [professor] sabe o que [acontece (**) material?]
 12 Agustina C. [ela roubou]((apontando para Violeta))
 13 Violeta [EU NÃO ROUBO LÁPIS] É
 14 MENTIRA
 15 Anastasia essas pessoas aqui roubam. ((apontando para Violeta e Nuria))
 16 Violeta [não]
 17 Julio [pri]mero, YO NO ESTOY ENTENDIENDO NA DA.=
 18 Anastasia =[ah:]
 19 Violeta =[>NO] ESTOY ENTENDIENDO< NA DA (VISTE?)
 20 ((Violeta produz seu turno com dicção caricata e com movimentos corporais))
 21
 22
 23



24 Agustina C. [hahahahahahaha]
 25 Maximina [hahahahahahaha]
 26 Violeta [hahahahahahaha]
 27 Anastasia [hahahahahahaha]
 28 Nuria [hahahahahahaha]
 29 Guillermo [hahahahahahaha]hahah]ahah
 30 Julio [porque la cla]se:,] ((vai até o quadro))
 31 (.)
 32 Julio la clase:,
 33 (.)
 34 Julio opciones de vestibular, tá? ((escrevendo no quadro))
 35 Violeta ES ESPAÑOL ((olhando para Nuria))
 36 (.)
 37 Julio francés?
 38 (0,4)
 39 Violeta [NO:]
 40 Guillermo [NO:]
 41 (0,5)
 42 Julio húngaro? ((sotaque exagerado))
 43 (0,3)
 44 Violeta n:o: >claro que no<.
 45 (0,4)
 46 Julio °portugués?° ((franzindo o rosto))
 47 Violeta JAMÁS
 48 (1,6)
 49 Julio o: español? ((sotaque exagerado))
 50 Violeta †>ESPAÑOL<
 51 (0,4)
 52 Violeta Haha
 53 (0,4)
 54 Guillermo [puxa saco]
 55 Maximina [haha como] é que [é°?]
 56 Violeta [[não]é que (* * * *)]
 57 Julio [[la]clase de español.]
 58 (0,7)
 59 Violeta cállate ((olhando para Maximina))

60 Maximina haha[ha]
 61 Julio [cá]llate y haz ((aponta para Violeta))
 62 Maximina [haha]((olhando para a sua folha de exercício))
 63 Violeta [haha]((olhando para a sua folha de exercício))

SEGMENTO “DIOS ME LLEVA”

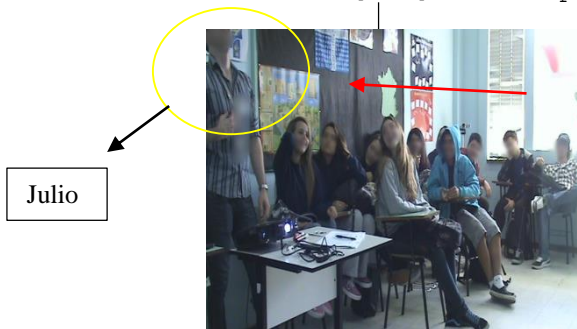
Segmento “*Dios me lleva*” (Vídeo 10 – 13/09 – 07:50C1 e 07:55C2)

01 Julio puedo pagar
 02 (0.8)
 03 Julio con tarjeta de crédito,
 04 (0.2)
 05 Julio que es una tarjeta,=
 06 Violeta =car[tão]
 07 Julio >[en esPAÑOL]<
 08 Violeta Cartón
 09 Agustina C. °car°tó::n
 10 ((Julio olha para cima e relaxa os ombros))
 11



Julio olha para cima e relaxa os ombros. Os alunos olham para ele.

12 Axiel [hahahahaha]
 13 Araceli [hahahahaha]
 14 Matilde [hahahahaha]
 15 Violeta [hahahahaha]
 16 Agustina c. [hahahahaha]
 17 Violeta .hh carje[ta]
 18 Julio [dio]s dame <paciencia>
 19



Julio faz movimentos com a mão simulando o sinal da cruz. Todos os alunos olham para ele.

20 Violeta dios me lleva
 21 (0,3) ((Violeta olha para cima e abre os braços))
 22



Violeta olha para cima e abre os braços.

23 Agustina c. ha[hahahah[ahahah]]

24 Araceli [hahahah[ahahah]]
 25 Agustina G. [hahahah[ahahah]]
 26 Violeta [hah que[horror]]((faz sinal da cruz))
 27 Julio [no. se]ría así querida estudiante
 28 dio[s lléva]me.
 29 Guillermo [HAhahah]
 30 Julio porque es un impera[tivo. no] sería me lleva
 31 Violeta [llévame]
 32 Violeta lleva ele ((aponta para Julio)) ha[HAhahah]
 33 Julio [no. llé]vate a ti
 34 Violeta no. tú.
 35 Julio QUERIDOS estudiantes,

SEGMENTO “BOMBACHA”

Segmento “Bombacha” (Vídeo 5 – 23/08 – 22:04 C1 e 24:36 C2)

001 Julio bombachas. quiénes llevan bombachas?
 002 Violeta lá ((aponta para a direita))
 003 Agustina G. °cuecas°((pronúncia fechada do “e”))
 004 (1,0)
 005 Guillermo [(aonde?)]
 006 Julio [cuecas.]((pronúncia fechada do “e”))
 007 Agustina G. [hahahaha]((olhando para Julio))
 008 Violeta a- aqui
 009 Julio cueca cuela ((pronúncia fechada do “e”))
 010 (0,7) ((Violeta bate duas vezes na folha))
 011 Violeta aq[uí]
 012 Agustina G. [haha]
 013 Julio quién [lleva bombachas,] primero
 014 Matilde [hahahahahahahaha]
 015 (0,5)
 016 Guillermo [°no: °]
 017 Julio [los gauchos] llevan bombachas?
 018 (0,4)
 019 Violeta sí:::
 020 (0,5)
 021 Julio >hasta llevan< >pero es otro tipo de bombacha< no?
 022 Violeta sí mas [°o nome é] o mesmo°
 023 Julio [muy diferente]
 024 (0,2)
 025 Julio AHORA SE YO PREGUNTARA
 026 (0,2)
 027 Julio por ejemplo
 028 (0,2)
 029 Julio e: yo:. quien, acá, en esta sala,
 030 (0,5)
 031 Julio <puede> llevar bombacha=
 032 Violeta =tu=
 033 Julio =(**) yo llevo bombacha sí
 034 Violeta a: <acer[te::i>]
 035 Guillermo [yo llevo] [(**)]
 036 Julio [quién] más puede llevar
 037 bombachas?
 038 (0,7)
 039 Matilde [todos los] chicos
 040 Violeta [Josefino]
 041 (0,6)
 042 Violeta [Guiller:mo, Axie:l,]
 043 Julio [<todos los chicos>]
 044 (0,3)

045 Guillermo °eu não ()°= ((olhando para Violeta))
 046 Julio =pueden llevar bombachas
 047 (0,3)
 048 Julio eso significa que bombacha es qué,=
 049 (1,6) ((conversas paralelas))
 050 Maximina [°cu e ca°]
 051 Matilde [UNDERwear]
 052 Julio [vamos (*)-] TÁ. en portugués es. >pero vamos a
 053 intentar decirlo< en español
 054 (0,7)
 055 Julio bombacha es, una,
 056 Agustina C. ropa [íntima]
 057 Maximina [ropa ín[ti]ma] [(****)]
 058 Violeta [ropa] [(****)]
 059 Julio [ropa,]
 060 Matilde [de ba[jo]
 061 Paula [ÍN]tima
 062 Guillermo de bajo
 063 Julio en español no decimos <í:n[tima>.] decimos inte,
 064 Matilde [de bajo]
 065 Violeta [invierno]
 066 (0,2)
 067 Guillermo ma.
 068 (0,2)
 069 Julio Rior
 070 (0,1)
 071 Maximina [interior]
 072 Agustina C. [interior]
 073 Anastasia [interior]
 074 Violeta [invierno]
 075 Julio ropa interior
 076 (0,3)
 077 Violeta ROPA [in]terior [é: é: quando] vai por dentro?
 078 Julio [sí] [ropa interior]
 079 (1,1)
 080 Julio Exato
 081 Paula A:[:]
 082 Julio [NO] es ropa del [(hígado) (***) del pulmón e?)
 083 Violeta [é cueca] ((olha para
 084 Guillermo))
 085 Julio ropa [<para llevar de>]bajo de las otras=
 086 Violeta [eu pensei que fosse isso] ((aponta para a
 087 folha em sua mão))
 088 Julio =tá?
 089 (0,9) ((conversas paralelas))
 090 Julio sh:::
 091 (0,3)
 092 Julio entonces
 093 (0,8)
 094 Julio bombach- NO. no no >ustedes están hablando de
 095 bombachas< no no los chicos no. >todo al revés<

126 Violeta =[h[ahahahahahahahahahahahahahahahahahahah]]=
 127 Anastasia =[h[ahahahahahahahahahahahahahahahahahahah]]=
 128 Nuria =[h[ahahahahahahahahahahahahahahahahahahah]]=
 129 Julio [los chico- yo no llevo bombachas (***)]
 130 Violeta =[hahahahahahahahahah[ahahahahahahahahahahah]]=
 131 Nuria =[hahahahahahahahahah[ahahahahahahahahahahah]]=
 132 Anastasia =[hahahahahahahahahah[ahahahahahahahahahahah]]=
 133 Maximina =[hahahahahahahahahah[ahahahahahahahahahahah]]=
 134 Matilde =[HAHAHAHAHAHAHAHAHAH[AHahahahahahahahahahahah]]=
 135 Agustina C. =[hahahahahahahahahah[ahahahahahahahahahahah]]=
 136 Guillermo [HAHAhahahahahahahaHAHAHAHAH]=
 137



Guillermo

Guillermo aponta para Julio enquanto ri.

138 Violeta =[hahahahahahahahahahahahahahahahahahaha]=
 139 Nuria =[hahahahahahahahahahahahahahahahahahaha]=
 140 Anastasia =[hahahahahahahahahahahahahahahahahahaha]=
 141 Maximina =[hahahahahahahahahahahahahahahahahahaha]=
 142 Matilde =[hahahahahahahahahahahahahahahahahahaha]=
 143 Agustina C. =[hahahahahahahahahahahahahahahahahahaha]=
 144 Guillermo =[yo llevo hahahahahahahahahahahahahah]=
 145 ((Guillermo bate a mão na mesa. Julio levanta o
 146 dedo))
 147

Julio levanta o dedo enquanto caminha de um lado a outro da sala.

Julio



148 Julio =[no llevo bombacha] [tá:]=
 149 Violeta =[hahahahahahahahahah]hah[°aha°]=
 150 Nuria =[hahahahahahahahahah]hah[°aha°]=
 151 Anastasia =[hahahahahahahahahah]hah[°aha°]=
 152 Maximina =[hahahahahahahahahah]hah[°aha°]=
 153 Matilde =[hahahahahahahahahah]hah[será,]=
 154 Guillermo =[hahahahahahahahahah]
 155 Agustina C. =[hahahahahahahahahah]

156 Guillermo =tá grava:do ((aponta para filmadora))
 157

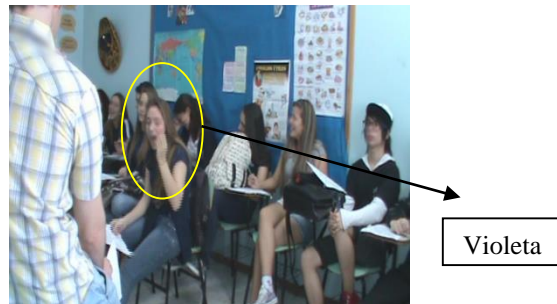


158 Matilde [HAHAhahahah [ahahah] ahahahahahahahahahahaha [haha]
 159 Paula [HAHAhahahah [ahahah] ahahahahahahahahahahaha [haha]
 160 Nuria [HAHAhahahah [ahahah] ahahahahahahahahahahaha [haha]
 161 Maximina [hahahahahah [ahahah] ahaHAHAHAhahahahahahaha [haha]
 162 Violeta [HAHAhahahah [ahahah] se entregando né haha[haha]
 163 Julio [(****)] [sh::]
 164



165 (1,2)((risos em volume mais baixo))
 166 Julio sh [sh]
 167 Agustina G. [ha]haha
 168 Agustina C. [ha]haha
 169 Violeta [ha]haha
 170 Nuria [ha]haha
 171 Anastasia [ha]haha
 172 Julio es bueno >porque ustedes nunca< se van a olvidar de
 173 esa palabra °probablemente°
 174 Matilde haha[haha]
 175 Julio [mar]cante
 176 Guillermo tá haha grava:do
 177 Matilde ha[hahahahahah]
 178 Anastasia ha[hahahahahah]
 179 Julio [a ver. SH::]((sai saliva da boca de Julio))
 180 (0,2)
 181 Violeta AI que nojo ((Violeta olha para o chão))
 182

Violeta olha para o chão, pelo fato de ter saído saliva da boca de Julio e faz cara de nojo com as mãos perto da boca.



183 Anastasia hah[ahahahahahahahahaha]ha=
 184 Guillermo hah[ahahahahahahahahaha]ha=
 185 Violeta hah[ahahahahahahahahaha]ha=

186 Maximina hah[ahahahahahahahaha]ha=
 187 Julio [volviendo a la realidad]
 188 Julio =[>pero yo no dije que sólo yo lleva]ba< yo dije=
 189 Anastasia =[hahahahahahahahahahahahahahaha]
 190 Julio =que [todos] los chicos. entonces [(**)] atenuó un=
 191 Guillermo [hahah]
 192 Violeta [haha]
 193 Julio =poco no?
 194 Guillermo ha ai [ai ha]
 195 Julio [a ver] vamos a ver=
 196 Violeta =ai profesor °(não tem desculpa)°
 197 Julio E::
 198 (0,3)
 199 Julio ENTONCES bombacha es la ropa interior <femenina>

SEGMENTO “PARA DE GRITAR”

Segmento “Para de gritar” (Vídeo 5 – 23/08 – 35:09C1 e 37:41C2)

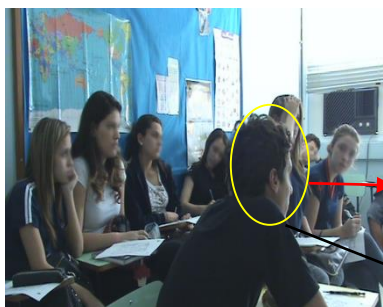
01 Julio O ENTONCES
 02 (.) ((Violeta olha para cima com cara pensativa))
 03 Julio camisa y saco también se usan?
 04

Violeta olha para cima, coloca a caneta perto da boca e faz cara pensativa.

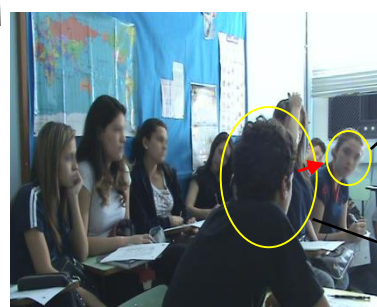


Violeta

05 (.)
 06 Julio [cor ba tas]
 07 Violeta [>vou almoçar no C.E.<] hoje né=
 08 Julio =de acuerdo, Y SI LA CORBATA=
 09 Guillermo =>não tem C.E. (**< isso) ((olhando para Violeta))
 10 (0,7) ((silêncio na sala))
 11 Violeta >claro que tem C.E. hoje tem C.E.<
 12 (0,5)
 13 Guillermo tá. para de °gritar° ((olhando para Julio e depois para Violeta))
 14
 15



Guillermo



Violeta

Guillermo

Primeiro, Guillermo olha para Julio que não aparece na imagem.

Depois, Guillermo olha para Violeta.

16 (.)
 17 Nuria [hahaha]
 18 Agustina G. [hahaha]
 19 (.)
 20 Julio >yo pregunté si tiene C.E.?<
 21 (.)
 22 Julio no: :[: : : : : : : :]=
 23 Guilherme [NO : : : : :]=((rindo))
 24 Violeta [MAS >ele perguntou se tem C.E.<]=
 25 Julio =>forma parte de la clase?<
 26 (0,5)
 27 Julio [no:::]
 28 Matilde [no::]
 29 (0,4)
 29 (0,4)
 30 Violeta [>MAS >(ele)só me perguntou-]
 31 Julio [>vamos a seguir?<][vamos:::]
 32 Guilherme [o profe]ssor usa[bombachas,]
 33 Julio [> (***) <]=
 34 =después?< [no,:::]
 35 Violeta [hahaha]ha[hah] ((aponta para Julio))
 36 Agustina G. [hahaha]ha[hah]
 37 Maximina [hahaha]ha[hah]
 38 Julio [sí.] tá. vamos a volver acá
 39 (0,8) ((Violeta aponta para Julio))
 40



41 Matilde hha[haha
 42 Violeta [haha[hahahah]
 43 Maximina [haha[hahahah]
 44 Julio [cállate] tu haha=
 45 Violeta =HAHAHA[Haha] ((bate palma, olhando para Guillermo))
 46 Julio [é::]: TENEMOS ACÁ
 47 (0,4)
 48 Julio CUANDO HAY ESE TIPO DE CORBA:tas >nosotros en español
 49 no llamamos como ustedes< que es como mariposa
 50 Violeta =ha[ha]
 51 Julio [de]cimos=
 52 Agustina C. =borboleta=
 53 Julio =pajarita
 54 (0,6)
 55 Agustina C. °paja[(rita)°]
 56 Guilherme [°pa°]
 57 Julio una pajari[ta FU]LAno llevaba una corbata=
 58 Guilherme [>°parajita°<]
 59 Julio =del tipo [pajarita >llevaba [una pajarita<]
 60 Violeta [°>(pajarita tiene una pajarita)°]((olhando
 61 para Agustina C. e rindo))
 62 Bárbara como se escreve | Violeta hahaha[hahahahaaha]
 63 (isso então[sor]) | Agustina C. [°(por que eu]
 64 Julio [con] | | teria uma pajarita)°

65 [jota] | ((Violeta aponta
66 Matilde [°pajarita°] | para entre as pernas
67 Julio pe a jota a | de Agustina C.))
68 erre i te a ese | Agustina C. [hahahahahahahaha]
69 (0,3) | Violeta [hahahahahahahaha]
70 Julio >no< >te a ese no< te a sólo
71 Julio pajarita tá::? | Violeta °yo también tengo°
72 (0,5)
73 Julio del pájaro no, | Agustina C. (bagaceira)sai daqui
74 Violeta hahaha- ((Violeta vê que Julio está olhando e para de
75 rir))
76 (1,6)
77 Julio a:i Virole:ta >tendré que reprobarte< [es una lástima]
78 Violeta [yo? PARA]
79 não. cállate tú haha[hahahahahahahaha]
80 Guilherme [hahahahahahahaha]
81 Maximina [hahahahahahahaha]
82 Agustina C. [hahahahahahahaha]
83 Anastasia [hahahahahahahaha]
84 Agustina G. [hahahahahahahaha]
85 Violeta hablé español
86 Julio por lo menos una palabra[aprende]=
87 Violeta [hahahaha]
88 Guilherme [hahahaha]
89 Valentine [hahahaha]
90 Agustina C. [hahahaha]
91 Alessandra [hahahaha]
92 Agustina G. [hahahaha]
93 Julio =al terminar el curso >yo estoy contento con eso< una
94 palabra [bien] pronun[ciada] cálla[te no,]
95 Violeta [mas-] [mas-] [mas eu] sei
96 >yo [sé español<]
97 Guilherme [(reprovada)]
98 Julio el imperativo cállate
99 (0,2)
100 Julio >cual es el imperativo del ver[bo callar<]
101 Violeta [PEro me faço] de loca
102 Guilherme ha[haha]
103 Agustina C. [haha]
104 Violeta [haha]
105 (1,5)
107 Julio para reprob

SEGMENTO “EN ESPAÑOL”

Segmento “En español” (Vídeo 17 – 18/10 – 5:10 C1 e 7:13 C2)

01 Julio----- >entonces< QUIEN VA A EMPEZAR A LEER la biografía es
02 (0,3)
03 Julio Josefino °(****)°((pronúncia do português))
04 (.)
05 Daniela JO SEFINO. ((pronúncia do espanhol))
06 (0,9)
07 Julio como quieras. Josefino.((pronúncia do espanhol))
08 Daniela EN ESPAÑOL PROFE
09 Julio hasta el punto Josefino por [favor]((pronuncia do
10 español))
11 Paula [ha:]
12 Daniela ha ha ha
13 Julio COYOACÁN MÉXICO. a ver
14 (0,4)
15 Julio pintora mexicana lee por favor

16 Daniela hahahahaha((Daniela olha para Josefino))
 17 (1,2) ((Josefino olha para Daniela e sorri))
 18 Josefino ah: mil noveciento y siete
 19 (1,2) ((Josefino olha para Daniela e sorri))
 20 Josefino ah: mil noveciento y siete
 21 (0,6)
 22 Julio hum hum,
 23 (0,4)
 24 Josefino >quê que é o id?< °sor°
 25 (.)
 26 Guillermo idade depois de cristo
 27 (0,8)
 28 Violeta ai, não lê essa parte
 29 (0,4)
 30 Julio não, [eso no es] necesario pun- [empieza en aunque]
 31 Josefino [é tá.]
 32 Maximina [pintora mexicana]=
 33 Josefino =>pintora< mexicana
 34 (1,3)
 35 Josefino aunque °se mo vi ó°

SEGMENTO “MUCHOS BUENOS DÍAS”

Segmento “*Muchos buenos días*” (Vídeo 07 – 04/09 – 00:41C1 e 03:05C2)

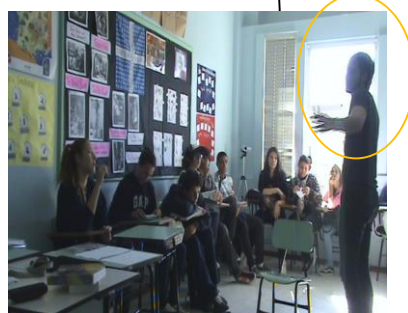
01 Violeta buenos dí:a buenos dí:as ((dicção caricata))
 02 (1.2) ((Violeta está com o pé sobre uma cadeira))
 03 Julio >(** el pie **)<
 04 (1.0) ((Violeta tira o pé da cadeira))
 05 Violeta buenos días
 06 (1.6)
 07 Violeta <muchos buenos días>
 08 (0.8)
 09 Julio <muchos buenos °dí[as°]>
 10 Violeta [hah]ahaha
 11 (0.7)
 12 Julio eso no existe
 13 (0.5)
 14 Violeta yo sé
 15 (1.0)
 16 Violeta estoy <te tes[tando]>
 17 Julio [no lo]sabes

SEGMENTO “USTED”

Segmento “*Usted*” (Vídeo 2 – 14/06 – 24:27 C1 e 26:35 C2)

01 Julio----- qué es tú y usted?
 02 (0,6)
 03 Daniela [in-]
 04 Julio [YO PUE]DO USAR a la hora que quiera [tú y usted]
 05 Daniela [NO:::]
 06 Paula [NO:::]
 07 Matilde [NO:::]
 08 Julio NO PUEDO POR QUÉ?
 09 Daniela PORQUE TÚ É INFORMAL Y USTED é formal
 10 (0,6)
 11 Julio qué significa >tú informal y usted formal< ,=
 12 Daniela =INFORMAL É CUAN[DO UNA PERSO[NA ES]] íntima de la=
 13 Axiel [([)]]
 14 Julio [sh::]

15 Daniela =otra. y:: usted es cuando es señor y señora
 16 Julio ÍNTIMO ((escrevendo no quadro))
 17 (.)
 18 Julio AMIGOS
 19 (0,3)
 20 Julio MISMA EDAD etc tú. >puedo usar usted,< NO PUEDO
 21 (0,3)
 22 Julio cuál es la traducción de usted,
 23 (0,4)
 24 Julio [()][][]
 25 Daniela [VOCÊ]
 26 Paula [VÓS]
 27 Guillermo [tú]
 28 (0,4)
 29 Julio la traducción de usted es SEÑOR
 30 SE[ÑORA. cuando estoy en]tre jóvenes y llego
 31 Daniela [a: usted °señor señora°]
 32 (0,3)
 33 Julio e::: >[usted] quiere< bailar conmi:go? en una=
 34 Agustina G. [hahah]
 35 Julio =discoteca. no la chica >me va a (decir)< (es) lo:co
 36



37 Paula Haha
 38 Maximina Haha
 39 Agustina G. Haha
 40 Matilde Haha
 41 Daniela hahaha[haha]
 42 Julio [me] está llamando de vieja no? es lo que va
 43 a[decir]
 44 Maximina [°haha°]
 45 (.)
 46 Julio ahí [va]
 47 Daniela [HA]HA ((Daniela olha para Maximina))
 48



49 (0,5)
 50 Julio USTED
 51 (.)
 52 Julio es señor señora. NO, traduzcan, nunca, usted por você
 53 Paula °ha[ha]°
 54 Julio [en] casos muy específicos usted va a ser você en
 55 países específicos. pero >generalmente< no

56 entonces mucho cuidado USTEDES TIENEN LA MANIA:
 57 (0,4)
 58 Violeta A:
 59 Julio de poner usted en todo. usted.
 60 (0,2)
 61 Violeta >eu não fa[ço ()<
 62 Julio [usted.]
 63 Matilde [usted es]más bonito=
 64 Julio =usted. ↑no es más bonito es horrible (**) es feo
 65 (0,4)
 66 Julio ã: >lo normal lo común< es tú. USTEDES YA SON gauchos
 67 [>no hablan tu<
 68 Violeta [Ó:: ustedes] ya son gauchos
 69



Violeta aponta para Julio.

70 (0,5)
 71 Julio ustedes [no usted] ustedes
 72 Violeta [A:: tá]
 73 (0,5)
 74 Violeta [ã:° (**) °]
 75 Julio [USTEDES] >no es necesariamente formal< usted sí